

**TATIANE PERES ZAWASKI**

**A AUTOBIOGRAFIA NO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DOCENTE:  
REFLEXÕES SOBRE “SER” PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO**

CANOAS, 2019

TATIANE PERES ZAWASKI

**A AUTOBIOGRAFIA NO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DOCENTE:  
REFLEXÕES SOBRE “SER” PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade La Salle – UNILASALLE, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação do Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva.

CANOAS, 2019.

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Z39a Zawaski, Tatiane Peres.

A autobiografia no processo de constituição docente [manuscrito] : reflexões sobre “ser” professor do ensino médio / Tatiane Peres Zawaski – 2019.

136 f.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2019.

“Orientação: Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva”.

1. Formação de professores. 2. Identidade docente. 3. Autobiografia. 4. Educação descolonizadora. I. Silva, Gilberto Ferreira da. II. Título.

CDU: 371.13

Bibliotecário responsável: Melissa Rodrigues Martins - CRB 10/1380

## AGRADECIMENTOS

A gratidão é a virtude das almas nobres. (Esopo)

Nessa curta caminhada de pesquisa que, por vezes, pareceu ser tão longa, estou me constituindo pesquisadora por meio de muitas vozes e pensamentos que perpassaram pela minha caminhada pessoal e profissional. Em breves palavras, tentarei expressar uma homenagem, como forma de gratidão.

Agradeço a Deus, pela sua infinita bondade em me guiar e conduzir pelos caminhos da pesquisa, fazendo-me refletir enquanto pessoa e profissional os passos que deveria dar e a direção que necessitava seguir.

Agradeço aos meus pais, base da minha educação. Sou grata pelos ensinamentos, pela parceria e por entender os momentos em que necessitei me ausentar do nosso convívio para poder dar conta das demandas advindas de leituras e escritas. A conquista também é de vocês!

Agradeço aos mestres da Universidade La Salle, do Programa de Pós-Graduação em Educação pelos ensinamentos e trocas que tivemos, seja nas disciplinas ou nas conversas informais. Obrigada por me constituir pesquisadora!

Agradeço a Direção do Colégio La Salle Esteio, instituição que estou me constituindo professora de Língua Portuguesa desde o ano de 2016 e, no ano de 2018 me possibilitou coordenar o grupo de professoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I. Grata pelas aprendizagens e pela oportunidade!

Agradeço aos colegas do Grupo de Pesquisa Interculturalidade na formação de professores desde a América Latina: perspectivas descoloniais, da Universidade La Salle, coordenado pelo professor Dr. Gilberto Ferreira da Silva. Vocês me acolheram como integrante e me ensinaram os caminhos da descolonização, fazendo-me refletir, a partir de um olhar outro, atentando para a formação de professores com conceitos pouco explorados, mas que muito tem a nos dizer.

Agradeço as três professoras, colegas e amigas, que atuam no Ensino Médio do Colégio La Salle Esteio e se dedicaram a escrever suas autobiografias e participar da entrevista narrativa, partilhando suas histórias e experiências. Não há palavras que eu possa expressar minha gratidão. As histórias de vocês também me constituíram educadora, pesquisadora, enfim, pessoa.

Agradeço aos amigos que, por vezes, não pude estar junto nos momentos de festas e confraternizações, a fim de me dedicar na produção da Dissertação. Obrigada por me entender!

Agradeço a todos os colegas que tive a honra de encontrar na caminhada desta formação. Nossas discussões, escritas compartilhadas e conversas informais foram alicerce para as horas de pesquisa e disseminação do saber.

Agradeço aos professores do curso de Letras, da Universidade La Salle, meus primeiros contatos na instituição. Os ensinamentos, a ética e a amizade de vocês permearão por todas as minhas práticas, afinal, em minha constituição como professora há muito de cada um de vocês.

Agradeço ao meu Orientador Dr. Gilberto Ferreira da Silva por me aceitar como orientanda, mesmo não me conhecendo. Gratidão pelo aprendizado, pelo exemplo de professor e pesquisador, pelas partilhas nas orientações, aulas e no grupo de pesquisa, pela confiança depositada em mim, mas, acima de tudo, por me desacomodar, fazendo-me desconstruir alguns conceitos e refletir sobre outras formas de pensar a formação de professores.

Agradeço ao professor Dr. Cledes Casagrande, a quem tenho carinho e apreço, obrigada pelos ensinamentos nas disciplinas, pelo incentivo, acolhida de sempre e escuta em todos os momentos que precisei desabafar.

Gratidão à professora Dra. Narjara, a quem tive o prazer de conhecer na Banca de Qualificação, obrigada pelas sugestões atribuídas naquele momento e pelas palavras que me fizeram seguir na busca de outros conceitos e teorias pouco exploradas.

Agradeço a minha Banca! Durante a Qualificação cada sugestão foi muito bem-vinda, pois me proporcionou refletir e seguir em busca de conhecimentos outros.

Enfim... Agradeço aos que me constituíram pesquisadora, docente, coordenadora, a todos que de maneira simples ou rebuscada me proporcionaram experienciar outras formas de fazer educação!

Quem somos nós, quem é cada um de nós senão uma combinação de experiências, de informações, de leituras, de imaginações? Cada vida é uma enciclopédia, uma biblioteca, um inventário de objetos, uma amostragem de estilos, onde tudo pode ser continuamente remexido e reordenado de todas as maneiras possíveis. (Ítalo Calvino)

## RESUMO

A formação de professores é um tema que vem sendo muito discutido nas últimas décadas, sendo que mesmo diante dos avanços, ainda estamos em uma longa caminhada para que se atinja o que se espera tanto em reflexões, como na formação propriamente dita. A presente pesquisa tem como objetivo analisar como os professores do Ensino Médio, de uma escola da rede privada, da região metropolitana, constroem sua identidade e se constituem como profissionais da educação. A investigação está vinculada à linha de pesquisa “Formação de Professores, Teorias e práticas educativas”, do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade La Salle. A metodologia abrange um estudo qualitativo, a partir de uma pesquisa narrativa. Aplicou-se dois instrumentos para recolha de dados, primeiramente foi solicitado aos participantes a produção de uma autobiografia, em um segundo momento aplicou-se a entrevista narrativa. Todos os dados foram analisados a partir da perspectiva de Análise Textual Discursiva. Em busca de um olhar outro, optou-se por recorrer para a produção de autores latino-americanos, no que tange aos pressupostos inerentes à formação de professores. Além de uma opção, este arcabouço teórico é base dos estudos do Grupo de Pesquisa Educação Intercultural(GPEI), servindo, em muitos momentos, de amparo para a análise e a crítica. Assim, utiliza-se os conceitos oriundos dos estudos de Walsh (2016), Mignolo (2008; 2017), Vaillant (2007; 205; 2016), Fanfani (2007), Gatti (2017). Ao término da pesquisa, compreende-se que a constituição, assim como os processos identitários, necessitam ser refletivos dentro das escolas, em especial, no Ensino Médio, modalidade que vem passando por transformações nos últimos anos. Foi perceptível que a admiração por determinado professor, assim como a afinidade com a disciplina marca a trajetória das educadoras no processo de escolha da carreira. Constata-se a necessidade de uma formação em que se valorize o educador. Sugere-se à gestão redes colaborativas, com as trocas entre pares, dentro das próprias instituições, tendo em vista que a escola é um espaço privilegiado, onde circundam experiências de educação e vida que oportunizam o pensamento e a atuação.

Palavras-chave: Formação de Professores; Autobiografia; Identidade Docente; Educação descolonizadora.

## ABSTRACT

Teacher training is a topic that has been much discussed in recent decades, even in the face of advances, we are still on a long way to achieve what is so expected in reflections, as in the training itself. The present research aims to analyse how the constitution of a high school teacher occurs, from a look at their life stories, in the search for the construction of their teaching identity. The research is linked to the research line "Teacher Training, Theories and Educational Practices" of the La Salle University Graduate Program in Education. The methodology covers a qualitative study, based on a narrative research. Two data collection instruments were applied. Firstly, participants were asked to produce an autobiography, in a second moment, the narrative interview were applied. All data were analyzed from the perspective of Discursive Textual Analysis. In search of a different look, it was decided to resort to the production of Latin American authors, regarding the inherent assumptions in teacher education. In addition to an option this theoretical framework is the basis of the studies of the "Grupo de Pesquisa Educação Intercultural" (GPEI) serving in several moments as a support for analysis and criticism. Thus, it uses the concepts derived from the research by Walsh (2016), Mignolo (2008; 2017), Vaillant (2007; 205; 2016), Fanfani (2007), Gatti (2017). At the end of the research, it is understood that the constitution, as well as the identity processes, need to be reflective within schools, especially in high school, a modality that has been undergoing transformations in recent years. It was noticeable that the admiration for a particular teacher, as well as the affinity with the subject, it marks the trajectory of the educators in the career choice process. There is a need for training in which the educator is valued. It is suggested to the management collaborative networks, with exchanges between peers, within the institutions themselves, considering that, the school is a privileged place, where education and life experiences surround the opportunities for thinking and acting.

**Keywords:** Teacher Training, Autobiography, Teaching Identity, Deconolizing Education.



## LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Tratamento dos resultados selecionados da BDTD .....	24
Quadro 02	Modelo do quadro de categorização da Autobiografia .....	82
Quadro 03	Modelo do quadro de categorização da Entrevista Narrativa .....	104

## LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Pesquisa BDTD descritor “constituição docente” .....	18
Tabela 02 - Pesquisa BDTD descritor “identidade docente” .....	19
Tabela 03 - Pesquisa BDTD descritor “narrativas ser professor” .....	21
Tabela 04 - Pré-análise de Teses e Dissertações BDTD .....	22

## LISTA DE FIGURAS

Figura nº 01 - Caracterização do estudo .....	66
Figura nº 02 - Processo de coleta de dados .....	74
Figura nº 03 - Demonstrativo dos três primeiros focos da ATD .....	80
Figura nº 04 - Síntese da categoria “A história de vida dos docentes” .....	87
Figura nº 05 - Síntese da categoria “Os primeiros contatos com a docência”	96
Figura nº 06 - Síntese da categoria “Processo de constituição do ser professora” .....	103
Figura nº 07 - Síntese da categoria “O Baú de memórias” .....	108
Figura nº 08 - Síntese da categoria “O professor do Ensino Médio” .....	112
Figura nº 09 - Síntese da categoria “A educação enquanto viagem” .....	121

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>2</b>	<b>REVISÃO DA LITERATURA: UMA VISITA AO BANCO DE DADOS</b> .....	18
<b>3</b>	<b>A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS PAÍSES DA AMÉRICA LATINA: BREVES APONTAMENTOS</b> .....	34
<b>4</b>	<b>HISTÓRIAS DE VIDA DOS PROFESSORES: A RESSIGNIFICAÇÃO DA MEMÓRIA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE</b> .....	49
4.1	História de vida: (re)significando memória para constituir-se docente	50
4.2	Memória .....	55
4.3	Identidade .....	58
<b>5</b>	<b>ABORDAGEM METODOLÓGICA</b> .....	62
5.1	Caracterização do estudo .....	64
5.2	Caracterização do contexto da pesquisa .....	66
5.2.1	Caracterização do município de Esteio/RS.....	66
5.2.2	Caracterização do espaço de pesquisa .....	67
5.2.2.1	Rede La Salle: O Colégio La Salle Esteio e o compromisso com a proposta educativa da rede.....	70
5.3	Formação docente no Ensino Médio: um campo a ser explorado ...	70
5.4	Participantes do estudo .....	73
5.5	Instrumentos para coleta de dados .....	74
5.5.1	Autobiografia .....	75
5.5.2	Entrevista narrativa .....	77
5.6	Procedimentos de análise e interpretação dos dados .....	79
<b>6</b>	<b>TRADUÇÕES AUTOBIOGRÁFICAS: REGISTROS DA DOCÊNCIA EM MOVIMENTO</b> .....	82
6.1	As histórias de vida das docentes, a partir da escolha profissional ...	83
6.2	Os primeiros contatos com a docência, descritos a partir da história de vida das professoras .....	88
6.3	O processo de constituição de ser professora e as inspirações na carreira docente: experiências e histórias de vida .....	96
<b>7</b>	<b>ENTREVISTAS NARRATIVAS: UM OLHAR OUTRO PARA</b>	

	<b>IMAGENS, MEMÓRIA E EXPECTATIVAS FUTURAS</b> .....	104
7.1	O baú: memórias e recordações .....	105
7.2	O professor do Ensino Médio: mudanças e expectativas .....	109
7.3	Projeção do futuro: horizonte de expectativas .....	113
7.4	A educação enquanto viagem: caminhos possíveis .....	116
<b>8</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	122
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	126
	<b>APÊNDICE</b> .....	133
	Apêndice 01 – Termo de consentimento livre e esclarecido .....	133
	Apêndice 02 – Declaração .....	134
	Apêndice 04 – Roteiro da Entrevista narrativa .....	135
	Apêndice 04 – Roteiro da Autobiografia .....	136

## 1 INTRODUÇÃO

A primeira forma de estar no mundo social e do trabalho advém de nossa identidade (GATTI, 1996). Quando se pensa em identidade, sabe-se que a mesma é construída ao longo da caminhada, de forma que ela é constituída por meio de todos àqueles que perpassam por nossa vida.

Refletir sobre como nos constituímos, enquanto profissionais, é algo que se faz importante, principalmente em uma sociedade em que os interesses, perspectivas e atitudes são, por vezes, mutáveis e inconstantes. Questionamentos como “quem somos?”, “por que fazemos o que fazemos?”, “quem são os nossos espelhos”, fazem com que se perceba que somos uma mistura de experiências e realidades distintas.

Nesse sentido, entende-se que fazemos histórias, traçamos na vida um percurso colaborativo em que o “eu” vai se constituindo à medida que agrega valores, conhecimentos e experiências. Corrobora-se ao pensamento de Kuhn (1994) em que se perpetua a necessidade de um novo paradigma, onde se possa olhar para outras direções, por isso, estudar as histórias de vida, trazidas por profissionais que têm tanto a dizer, é uma maneira de proporcionar outras formas de constituição, em busca de outra maneira de pensar a formação docente.

A motivação para a essa pesquisa advém da perspectiva de que enquanto pesquisadora necessitei refletir sobre como é “ser professora”, uma vez que em muitas de minhas práticas observam-se conduções arraigadas a partir de outras vozes, permeadas em ações presentes em minhas memórias. Tanto no âmbito pessoal, como no profissional, a escolha do tema relaciona-se por meio de inquietações, seja como docente, como Coordenadora e, também, enquanto sujeito ativo e reflexivo, atuante em uma sociedade. A necessidade de retratar o referido tema sobrevém dessas inquietações que circundam minha atuação na área da educação.

Ao ingressar no Mestrado em Educação, na linha formação “Formação de professores, teorias e práticas educativas” fui descobrindo outras formas de pensar a formação. No primeiro ano, já tinha um projeto pré-estruturado, com teorias que fazem parte do contexto que vinham sendo discutidas pelos educadores nas disciplinas do curso. Entretanto, na primeira conversa com meu orientador, um novo

processo de descobertas começou a me inquietar, pois fui desafiada a pensar a formação a partir de um olhar outro<sup>1</sup>, considerando o contexto Latino-americano.

Em um primeiro momento dúvidas e inquietações se perpetuaram nesta caminhada, pois ingressei em uma perspectiva de desaprendizagem, a fim de que uma reaprendizagem pudesse ser efetivada. A busca por novos conceitos foram ganhando força a cada momento em que me dedicava a pesquisar a formação docente nos países da América Latina. Nesse percurso, percebia que muitas teorias eram mais próximas a nossa realidade, o que tornaria a discussão sobre o tema carregada de sentidos, tanto para mim, enquanto pesquisadora, quanto para a minhas práticas, enquanto formadora de professores.

No segundo ano do curso, fui me aproximando do Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural (GPEI), o qual faço parte hoje. Lá, todas as buscas ganharam ainda mais força, pois por meio das trocas com o coletivo, através das discussões, tornavam este lugar epistêmico ainda mais produtivo e fértil para a pesquisa. A cada encontro um novo teórico propiciava um pensamento outro no que tange à formação. Desses, destaco Walsh, Mignolo e Quijano, a quem as teorias descoloniais tinham muito que conversar com os conceitos de formação propostos por Vaillant, pesquisadora sobre formação que se fez presente nesse percurso de caminhos novos de pesquisa.

E nessas investigações constatei que o tema poderia se inserir em um processo dialógico, tanto com educadores, quanto com Coordenadores Pedagógicos, uma vez que enquanto seres em constante formação, busca-se a constituição profissional, por meio de atualizações e aprofundamentos para que sempre se possa considerar a atuação no âmbito profissional e pessoal. Diante do exposto, a relevância acadêmica desta pesquisa gira em torno da premissa da forma como os educadores, do Ensino Médio, se constituem enquanto professores.

Por meio da pesquisa no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, verificou-se que o número de estudos, tendo como foco investigativo os docentes que atuam no Ensino Médio, ainda são poucos. Considerando-se a perspectiva oriunda das mudanças que essa modalidade de ensino vem sofrendo, seja em sua base legal ou na própria dimensão didático-

---

<sup>1</sup> No percurso desta dissertação, muitas vezes, haverá uma inversão do termo “outro” diante a palavra a que se refere, como, por exemplo, “olhar outro” e “pensamento outro”. A troca se justifica a partir de uma perspectiva a que se olha e pensa a partir de outras formas.

pedagógica, reconhece-se a importância de analisar a figura do professor diante deste cenário, atentando-se para a sua constituição enquanto sujeito de ação para efetivação destas mudanças. Dessa forma, partilha-se com Bauman (2005) de que o sentimento de pertença só pode ocorrer quando o sujeito realmente está em processo constitutivo, enquanto profissional.

A presente dissertação tem como objetivo analisar como os professores do Ensino Médio, de uma escola da rede privada, da região metropolitana, constroem sua identidade e se constituem como profissionais da educação. Sabe-se que muitas são as influências que perpassam os processos de escolha da profissão docente, sendo que o ingresso em uma graduação em licenciatura é apenas o início de uma caminhada constitutiva, que vai muito além dos cursos formativos.

Este estudo está dividido em sete capítulos. O primeiro, denominado introdução, remete-se aos objetivos da pesquisa, bem como as inquietações da pesquisadora diante da mesma. Há um delineamento dos caminhos a serem trilhados, considerando o que é trabalhado em cada capítulo.

O segundo traz a revisão da literatura, a partir da visita ao Banco de Dados, da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, discorrendo sobre os estudos que estão sendo tratados nesta temática. Aporta-se ao fato de que as pesquisas oriundas deste nível de ensino ainda são em um número reduzido, se comparadas a outras modalidades, cabendo reflexões e estudos já que é uma área atravessada por transformações.

O terceiro capítulo aborda a formação de professores, a partir de um arcabouço teórico de pesquisadores da América Latina. A escolha desses pesquisadores se caracteriza pela necessidade de considerar um “pensamento outro”, sugerindo-se um espaço de produção de conhecimento que ainda é pouco explorado, assim, por meio desse “giro descolonial”<sup>2</sup> coaduna-se uma transformação epistêmica em que se busca “olhares outros” e “abordagens outras”.

O quarto capítulo contextualiza as histórias de vida, tomando por base os conceitos advindos da memória e identidade, tendo em vista que uma perpassa pela outra. Aproximou-se desses conceitos em uma perspectiva de compreensão dos processos de formação de professores, bem como das práticas docentes.

---

<sup>2</sup> O “giro descolonial” é um termo cunhado por Maldonado Torres (2005), cujo significado é o movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade.



O quinto capítulo conceitua, descreve e apresenta a metodologia escolhida para trabalhar a execução da pesquisa, considerando-se os objetivos propostos neste estudo. Abordam-se os espaços da pesquisa, assim como os sujeitos, levando em conta os critérios de escolha dos mesmos. Além disso, traça-se um pequeno panorama, retratando o Ensino Médio, a partir de teóricos que se dedicam a essa modalidade de ensino.

No sexto e sétimo capítulo tratar-se-á a análise dos resultados obtidos, após a aplicação dos instrumentos autobiografia e entrevista narrativa. Por fim, tece-se uma síntese reflexiva, nas considerações finais, quanto ao que fora proposto investigar nesta dissertação.

## 2 REVISÃO DA LITERATURA: UMA VISITA AO BANCO DE DADOS

Entendendo que a forma como se atua nos espaços educativos permeiam por questões identitárias e pelos processos que nos constituem profissionalmente, concebe-se que esses fatores necessitam ser abordados, a partir da escuta dos professores, e de um olhar para o percurso de cada um. Nesse sentido, reconhece-se que o *eu* pessoal está imbricado no *eu* profissional, entretanto, reflexões são necessárias, a fim de que as histórias de vida sejam fontes de entendimento que levem ao conhecimento de si, dando sentido as práticas experienciais.

Objetivando analisar como os professores do Ensino Médio, de uma escola da rede privada, da região metropolitana, constroem sua identidade e se constituem como profissionais da educação, foi realizada uma pesquisa de teses e dissertações na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD. Dessa forma, analisou-se a produção existente, a fim de vislumbrar o universo expresso em outros contextos, a partir de metodologias cuja pesquisa gire em torno de biografia, autobiografia e histórias de vida de professores.

A pesquisa foi realizada no período de 2013 a abril de 2019, a fim de investigar o que vem sendo pesquisado nos últimos cinco anos. Em um primeiro momento, buscou-se, por assunto, com o seguinte descritor: “constituição docente”. Como há a possibilidade de fazer a investigação na modalidade avançada, acreditou-se ser interessante olhar para as instituições educacionais que as pesquisas foram realizadas, conforme demonstrado na tabela 01:

Tabela nº 01 – Pesquisa BDTD descritor “constituição docente”

Período da pesquisa	Sigla da Instituição	Resultados
Janeiro de 2013	UFES	2
a		
Abril de 2018	UNIJUÍ	2
	PUCSP	1
	UFJF	1
	UFSCAR	1
	UFU	1
	UNISANTOS	1
<b>TOTAL</b>		<b>9</b>

Fonte: autoria própria, 2019.

Realizou-se, também, uma consulta a partir do descritor “Identidade docente”. A primeira pesquisa também compreendeu uma forma geral, sem delimitar ano, instituição, orientador, programa ou assunto. Nesta base, encontrou-se cento e cinquenta e nove estudos, nos mais distintos programas, entre dissertações e teses, como demonstra a tabela 02:

Tabela nº 02 – Pesquisa BDTD descritor “identidade docente”

<b>Período da pesquisa</b>	<b>Sigla da Instituição</b>	<b>Resultados</b>
<b>Janeiro de 2013 a</b>	PUCSP	17
<b>Abril de 2018</b>	UFPE	15
	USP	16
	UFC	14
	UFRN	12
	UNESP	6
	UFG	5
	UFPEL	5
	UFSCAR	5
	UNB	5
	PUCCAMP	4
	UFPB	4
	UFSCAR	4
	UFSM	4
	UFU	4
	UFAL	3
	UFAM	3
	UFES	3
	UNISINOS	3
	UNOESTE	3
	FURG	2
	UERJ	2
	UFSC	2
	UNINOVE	2
	UNISANTOS	2
	UNISUL	2
	UNITAU	2
	EST	2
	MACKENZIE	1
	PUCRS	1
	UCB	1
	UCPEL	1
	UDESC	1
	UFV	1
	UICAMP	1
	INIFESP	1
	<b>TOTAL</b>	<b>159</b>

Fonte: Autoria própria, 2019.

Como foi localizado um notável número de pesquisas (159), ainda que com a inserção de alguns filtros, a opção fora analisar os títulos, para assim, selecionar as que realmente pudessem vir ao encontro dos objetivos deste estudo e, posteriormente, examiná-las. Diante da análise dos títulos, constatou-se que um número significativo de trabalhos abordava a formação no Ensino Superior, os quais acabaram sendo refutados, por não vir ao encontro do que estava proposto a pesquisar. Nesse sentido, oitenta e três pesquisas foram selecionadas para a próxima fase de análise.

Para que se pudesse fazer um estudo sistemático das mesmas, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 1995), que, segundo o autor, pode ser conceituada como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens. (BARDIN, 1995, p. 38).

A análise de conteúdo de Bardin (1995) é desenvolvida por meio de três fases, sendo que a primeira, denominada pré-análise (BARDIN, 1995), é onde o material é decomposto, neste caso, nos bancos de dados que se está se realizando as buscas, seja por meio dos descritores, ou dos títulos. A segunda fase, denominada exploratória (BARDIN, 1995), é o momento da tomada de decisões, onde os materiais serão selecionados para, então, finalmente, serem examinados. Por fim, a fase do tratamento de resultados (BARDIN, 1995) é o momento em que os conteúdos explorados tornam-se úteis, significativos e válidos.

Assim, na fase exploratória (BARDIN, 1995), foi realizado um levantamento prévio de todas as oitenta e três pesquisas, sendo que se selecionou, a partir da análise dos resumos, vinte e dois trabalhos entre teses e dissertações, das mais diversas localidades, já que a pesquisa regional não surtiu muito efeito, principalmente, por não contar com um número relevante de trabalhos que viessem ao encontro do objetivo proposto nesta dissertação, atentando para a formação de professores.

Como esta pesquisa teve como instrumento investigativo entrevistas narrativas, o descritor “Narrativas de ser professor” também foi pautado na busca das mesmas, para que se pudesse analisar tanto o tema, quanto a metodologia. A

pesquisa foi refinada no mesmo período sendo que se encontrou oitenta e quatro trabalhos.

Entretanto, mesmo com os refinamentos da pesquisa foram demarcados muitos estudos. Contudo, após a fase exploratória (BARDIN, 1995) em que foi realizada uma leitura flutuante (BARDIN, 1995), com foco nos resumos, selecionou-se quarenta pesquisas que passaram para a fase de tratamento dos resultados (BARDIN, 1995), a fim de que as mesmas fossem analisadas com maior destreza.

As outras quarenta e quatro pesquisas foram refutadas, uma vez que por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 1995), na fase exploratória (BARDIN, 1995), constatou-se que mesmo com os refinamentos muitas destas tinham como sujeitos a serem investigados educadores do Ensino Superior e não da Educação Básica. Nesse sentido, os referenciais teóricos não poderiam servir de aporte teórico, por não se tratarem dos mesmos sujeitos de pesquisa, como demonstrado na tabela 03:

Tabela nº 03 – Pesquisa BDTD descritor “narrativas ser professor”

Período da pesquisa	Sigla da Instituição	Resultados	Pesquisas que contribuirão para investigação
Janeiro de 2013 a	UNESP	13	8
Abril de 2018	UERJ	7	4
	UFES	7	3
	UFSCAR	7	3
	UFSM	6	2
	USP	6	4
	UFC	5	0
	UFS	4	2
	UFJF	3	1
	UFPA	3	1
	UNICAMP	3	1
	UFBA	2	1
	UFPEL	2	1
	UFRN	2	1
	UNB	2	1
	FURB	1	0
	PUCRS	1	1
	PUCSP	1	1
	UEFS	1	0
	UFAL	1	1
	UFOP	1	0
UFSC	1	1	
UFU	1	0	
UFV	1	1	
UNIOESTE	1	0	
UNISINOS	1	1	
UNISUL	1	1	
<b>TOTAL</b>		<b>84</b>	<b>40</b>

Assim, ao serem finalizados os processos de busca, junto à base de dados, contando com os refinamentos de pesquisa e com a pré-análise (BARDIN, 1995), realizada por meio do exame dos títulos e de uma leitura flutuante (BARDIN, 1995), contou-se com quarenta teses e dissertações que tinham como sujeitos de pesquisa educadores da Educação Básica de ensino, das mais distintas instituições e estados, conforme tabela demonstrativa abaixo:

Tabela nº 04 – Pré-análise de Teses e Dissertações BDTD

Período da pesquisa	Estado da Instituição	Resultados	Pesquisas que contribuirão para investigação
<b>Janeiro de 2010 a</b>	Espírito Santo	2	0
<b>Abril de 2018</b>	São Paulo	17	1
	Minas Gerais	2	1
	Rio Grande do Sul	13	2
	Recife	1	1
	Santa Catarina	1	0
	Alagoas	1	0
	Distrito Federal	1	1
	Amazonas	1	0
	Ceará	1	1
<b>Total</b>		<b>40</b>	<b>7</b>

Fonte: Autoria própria, 2019.

Analisando a tabela 04 pode-se observar que em algumas localidades, como Pará, Tocantins, Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Maranhão, Piauí, Acre, Rondônia e Roraima não há pesquisas sobre a temática “identidade e constituição docente”, fator que por ora nos faz questionar os motivos pelo qual o assunto não se faz presente, uma vez que a identidade docente é um tema que requer reflexões, pois todos educadores necessitam constituir-se como tal.

Quanto à análise das pesquisas selecionadas, no tratamento dos resultados (BARDIN, 1995) foi realizada uma leitura flutuante (BARDIN, 1995) das mesmas. O foco da leitura englobou a análise da temática, assim como das questões metodológicas, com vistas a compreender os caminhos de pesquisa. Após esta seleção, os estudos redefinidos foram analisados na íntegra, de forma que os mesmos servirão de aporte referencial deste trabalho.

Ao ser realizada a análise, por meio dos resumos das dissertações e teses, optou-se por selecionar as pesquisas com temas advindos da constituição docente, identidade docente e as narrativas de ser professor, uma vez que a presente

dissertação trará o referido tema como base de estudo. Outro fator que teve relevância, como critério de análise, advém das pesquisas metodológicas. Primou-se por pesquisas qualitativas e não quantitativas, assim como com a utilização dos seguintes instrumentos: entrevistas, autobiografias, memoriais e histórias de vida.

Esses instrumentos foram objetivados, uma vez que a proposta deste projeto parte de uma pesquisa narrativa (TELLES, 2002), a fim de que sejam analisadas as histórias de vida de professores do Ensino Médio, buscando, assim, respostas para a questão norteadora em evidência. Atentou-se para o fato de que os instrumentos de coleta de dados partiram de biografias, autobiografias e histórias de vida, os quais também são cogitados como instrumentos deste estudo.

Por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 1995), constatou-se que muitas pesquisas delimitavam uma área específica, como a matemática, a química, e a música, entre outras. Dessa forma, vinte e três teses e dissertações foram refutadas, por terem a referida delimitação, assim como o foco na área da Educação Básica.

Observou-se que havia dezoito pesquisas de Faculdades de Sociologia e do Direito, fatores não demarcados na análise prévia, por meio dos títulos e resumos. Com isso, esses dezoito estudos também não farão parte desta análise, uma vez que se primaram pesquisas na área da Educação.

Outro fator que delimitou bastante os documentos de análise fora o campo de pesquisa. Como será realizada uma pesquisa com educadores, da rede privada de ensino, na Educação Básica, percebeu-se que quarenta teses e dissertações trouxeram pesquisas realizadas em instituições de graduação, sendo que os sujeitos eram educadores em formação ou, recentemente graduados. Assim, estes estudos também vieram a ser refutados nesta análise.

Conforme relatado acima, a proposta desta pesquisa girará em torno de entrevistas narrativas (FLICK, 2013), com educadores, da rede privada de ensino. Como constatado, por meio da análise dos documentos selecionados, que não haviam pesquisas realizadas em instituições privadas, optou-se por selecionar as pesquisas com educadores, independente da rede de ensino, já que por este critério não seria possível concluir a seleção dos materiais. Neste sentido, foi finalizado o tratamento dos resultados (BARDIN, 1995) com sete pesquisas, tendo como sujeitos investigativos os educadores da Educação Básica, de instituições públicas e privadas.

O tratamento dos resultados (BARDIN, 1995) deteve-se em uma análise minuciosa, com foco na metodologia, bem com na análise dos resultados. Assim, as sete pesquisas selecionadas, seguem descritas no quadro 01:

Quadro nº 01 – Tratamento dos resultados selecionados da BDTD

ANO	AUTOR(A)	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	DADOS A SEREM UTILIZADOS
2009	MORAES, Cineri Fachin.	Narrativas da formação acadêmica: quando as alunas são professoras.	Universidade de Caxias do Sul.	Metodologia por meio de narrativas e o aporte teórico de Nóvoa e Tardif.
2015	SANTOS, Maria da Conceição.	Um estudo sobre elementos presentes na constituição identitária profissional docente de professores que atuam no Ensino Médio: continuidades e discontinuidades	Universidade Federal de Pernambuco	Compreensão de como os docentes (re)constituem sua identidade a partir das transformações atuais, com conceitos de Nóvoa.
2010	SAMPAIO, Fabricio de Souza	Marcas de identidade docente: vivência, formação e profissão.	Universidade Federal do Ceará	Metodologia de histórias de vida e concepções de identidade, a partir das teorias de Hall e Bauman.
2010	SPENGLER, Miriam Raquel Nilson Backes	A constituição da identidade profissional docente: formação e saberes.	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Metodologia de narrativas de educadores e base conceitual a partir dos estudos de Tardif e Nóvoa.
2016	SILVA, Sérgio Roberto Moreira da.	A relação entre a identidade pessoal e a identidade profissional docente: um estudo exploratório.	Universidade Católica de Brasília.	Metodologia com relatos de histórias de vida, conceitos de identidade pessoal e profissional, a partir dos conceitos de Nóvoa.
2016	LIMA, Raimunda Rodrigues Maciel	Narrativas de si: ser professora – histórias de vida e formação.	Universidade Federal do Ceará.	Metodologia a partir de histórias de vida, referencial teórico a partir dos conceitos de Nóvoa.
2016	PESSOA, Tânia Cristina Silva	A inserção do professor nos anos iniciais do ensino fundamental: a construção de sua identidade profissional.	Universidade do Oeste Paulista	Atividades formativas que contribuem para a constituição docente, troca entre pares, dilemas no início da carreira, a partir de Tardif, Nóvoa e Imbernon.

Fonte: Autoria própria, 2019.



Diante dos sete estudos selecionados, observa-se uma diversidade de informações no que concerne aos aspectos metodológicos, assim como os referenciais teóricos. Objetivando a busca de contribuições destes para essa dissertação, alguns conceitos podem vir ao encontro do que se pretende investigar, conforme o que será analisado abaixo.

Moraes (2009), por meio de memoriais descritivos, objetivou em seus estudos pesquisar a vida e a formação de dezenove professoras, licenciadas em Pedagogia, atuando como docentes do Ensino Fundamental, de instituições públicas, na cidade de Caxias do Sul. A metodologia utilizada em seu estudo examinou os dados obtidos pelas narrativas das professoras, através de entrevistas e memoriais descritivos, posteriormente, os dados foram analisados por meio de uma análise textual discursiva.

A base teórica deste estudo foi ancorada nas pesquisas de Tardif (2002), Chartier (1991), Nóvoa (1995), Pesavento (2008) e Mizukami (2002). Para a autora, estes pesquisadores trazem contribuições importantes quanto a uma nova forma de olhar e conhecer a história de cada um, observando todas as representações que vão se delineando a constituição do ser professor. Ela pondera a importância da formação acadêmica, assim como as trocas entre os pares, transcorridas nessa caminhada formativa.

Dentre as contribuições da pesquisa de Moraes atentou-se que a metodologia acerca de memoriais e autobiografias propicia uma riqueza de dados, principalmente quando relacionado à formação de professores (MORAES, 2009). Os sujeitos da pesquisa declaram que se constituíram educadores em sua caminhada acadêmica e prática, de forma que lhes foi possibilitado, por meio da pesquisa, interpretar seus fazeres e, assim, poder refletir sobre os mesmos (MORAES, 2009).

Evidenciou-se, também, que a escolha profissional foi advinda das famílias das pesquisadas, de forma que muitas eram filhas de professores, entretanto, a pesquisadora aponta que a permanência na profissão é independente dos motivos que definiram a escolha, já que por meio dela, o encantamento pelo ato da docência foi pontuado entre os sujeitos da pesquisa (MORAES, 2009).

Outro dado relevante, apontado pela pesquisadora, é o fato de que o “aprender a ser professora” não cessa em um tempo determinado, mas perpetua-se permanentemente durante toda a caminhada profissional, sendo necessário um comprometimento com sua formação, segundo ela “Acredito que o fato de ser

professora e trabalhar com a educação, por um lado pode representar maior envolvimento e exigência com a própria aprendizagem [...]” (MORAES, 2009, p. 62).

Por fim, a pesquisadora atenta para a importância de trabalhos em torno de autobiografias, uma vez que estes possibilitam a valorização da voz do profissional da educação. Além disso, há uma construção de saberes, um incentivo ao processo de formação continuada (MORAES, 2009).

A pesquisa de Santos (2015) teve como objetivo compreender como os educadores, que atuam no Ensino Médio, vem (re)construindo sua identidade profissional, a partir de todas as reconfigurações desta modalidade. A metodologia realizada foi uma pesquisa qualitativa, através da aplicação de questionários e entrevistas semi-estruturadas, com dezesseis professores, em duas escolas da Rede Estadual, na cidade de Recife.

O aporte teórico esteve alicerçado nos pressupostos de Dubar (2006), Gatti (1996), Hall (2005), Nóvoa (1995), Tardif e Lessard (2008; 2011). Considera-se para o processo de identidades articuláveis, onde se reconhece significações e interpretações advindas dos espaços-tempos e locais globais.

Dentre as contribuições, Santos (2015) destaca que a identidade profissional é produto de múltiplas relações estabelecidas consigo mesmo e com os outros. Os sujeitos da pesquisa apontaram que a escolha profissional vem tanto da identificação com a profissão, quanto com as influências de pessoas próximas. Os professores também apontaram que há elementos motivacionais que os fazem permanecer atuando como docentes, dentre eles, foi destacada a relação professor-aluno, como um processo de trocas significativas.

Santos (2015) aponta um movimento de descontinuidade da acepção tradicional, quando os professores relatam a aproximação com os alunos, fator advindo de uma mudança social no cenário educacional. Enquanto continuidade no processo identitário docente, a autora aponta para a falta de estímulo e a desvalorização dos profissionais da educação.

A pesquisa destaca que um fator que vem contribuindo para a reconstrução da identidade profissional é a busca por qualificação, já que esta se faz necessária, principalmente para o atendimento da demanda de alunos do Ensino Médio. Nesse sentido, entende-se que se faz emergente a atualização constante de conhecimentos, aliados à tecnologia. Santos relata que a reconstrução da identidade dos professores do Ensino Médio advém de um processo de continuidade e

descontinuidades, a partir do reconhecimento e do não reconhecimento (SANTOS, 2015).

De acordo com Santos (2015) as continuidades são apontadas na pesquisa a partir dos fatores que mantém os docentes atuantes em sua profissão. As descontinuidades decorrem do processo de mudanças que o indivíduo sofre, a partir da reflexão sobre si, diante das circunstâncias do mundo (social, político, econômico e cultural) bem como do mundo profissional e dos valores atribuídos a ele.

Outro exemplo foi o estudo de Sampaio (2010) que teve como objetivo investigar as marcas determinantes no processo de formação e desenvolvimento da identidade docente. A pesquisa se configurou em um estudo de caso, por meio de uma pesquisa de cunho etnográfico, com a realização de entrevistas semiestruturadas e abertas e, também, através de fragmentos de histórias de vida, diálogos informais e observações participantes, onde a pesquisadora buscou analisar as motivações, conflitos e perspectivas acerca dos processos de constituição docente.

A base teórica embasou-se em Bauman (1998; 2005; 2007), Hall (2006), Ciampa (2008), Gentili (2008) e Torres (2008), compreendendo a subjetividade humana, num processo de ressignificação, assim como de transformação do ser humano no percurso da vida. Os achados da pesquisa evidenciaram que as marcas que constituem a identidade docente são impressas no decorrer da vida pessoal e profissional (SAMPAIO, 2010).

O estudo destaca certa desvalorização dos professores, o que dificulta a busca de sua identidade. Outro fator apontado foi a formação acadêmica, onde há falta de relação entre as disciplinas cursadas e a realidade educacional brasileira. Foi sustentada a necessidade de que as Universidades iniciem um processo de conscientização crítica e encorajamento político dos professores, a fim de que estes sejam mais criativos e possam construir novos relacionamentos no meio escolar, a fim de facilitar a busca de sua identidade (SAMPAIO, 2010).

O Ensino Superior foi enfatizado pelos sujeitos da pesquisa como um local em que inicia o processo de constituição identitária docente. Demarcou-se na pesquisa os termos “vocação” e “sacerdócio” (SAMPAIO, 2010), sendo que eles são considerados, pela pesquisadora, como agente socorrista da fragmentação identitária docente.

Por fim, ela afirma que a construção da identidade está relacionada com as preferências metodológicas selecionadas, bem como pela filosofia e a ética, advindas desde a Educação Básica, perpassando pela formação acadêmica e as intensas vivências culturais, seja na sala de aula ou fora deste espaço (SAMPAIO, 2010). A autora justifica que o trabalho de pesquisa não se encerra com esses achados, mas perpetua-se com o surgimento de outras questões, a partir da caminhada de pesquisa por ele trilhada.

A pesquisa de Spengler (2010) gira em torno da questão norteadora “Como o sujeito professor se constitui enquanto docente”. A mesma foi realizada com educadores de séries iniciais, por meio de narrativas, suscitadas por imagens as quais eram o eixo norteador dos sujeitos. O aporte teórico foi embasado nos estudos de Tardif (2007), Cunha (1995), Gauthier (1998), Pimenta (2002), Nóvoa (1995; 1999; 2000), Garcia (1999), Dubbar (1997) e Arroyo (2000), os conceitos são abordados a partir de retomadas do passado para a reconstrução do futuro, compreendendo a identidade e as imbricações do outro na sua construção.

Nas contribuições apontou que a constituição docente perpassa pelo desejo e pela motivação (SPENGLER, 2010). As marcas do passado também se fizeram presentes no caminho da pesquisa, sendo que os sujeitos pesquisados por Spengler apontaram que se constituíram docentes a partir do “brincar de dar aulas”, ou de alguns professores que lhes foram referência (SPENGLER, 2010).

O processo de formação continuada também foi destacado, sendo que as professoras pesquisadas apontam que são nesses contextos em que elas vão à busca do seu “eu docente” e se constituem, através de suas práticas cotidianas em sala de aula. Por meio da pesquisa, ficou claro que não há distinção entre o “eu pessoal” e o “eu profissional”, já que, segundo os sujeitos pesquisados, esses se entrelaçam e formam quem elas são (SPENGLER, 2010).

Por fim, a pesquisadora pontua que a constituição perpassa pela valorização da educação na sociedade. Ela atenta para a necessidade de repensar nos valores e princípios que sustentam a sociedade atualmente. Para ela, as narrativas lhe proporcionaram, enquanto pesquisadora, uma aventura que também a constituíram enquanto docente, na sua caminhada de pesquisas (SPENGLER, 2010).

Nesta mesma linha identitária, Silva (2016) em seus estudos objetivou investigar as relações existentes entre a identidade pessoal e a identidade profissional docente. A pesquisa teve como participantes nove professores de uma

instituição pública. A metodologia contou com a abordagem qualitativa, sendo que a técnica de coleta de dados se deu a partir de relatos da história de vida dos sujeitos participantes.

A base teórica está ancorada Bauman (2005), Hall (2002) e Giddes (1999), entendendo que as identidades se formam e se transformam por meio de constantes mudanças sociais. Para os autores, é nesse devir que discorrem intervenções e transformações.

Dentre as contribuições, há a existência de uma profunda relação entre a identidade pessoal e a identidade profissional. Segundo ela, há uma identidade muito maior de que é a existência do ser em suas diversas formas de estar no mundo (SILVA, 2016).

O autor destaca que quando uma pessoa escolhe ser professor, ela já tem uma história de vida pessoal, onde a deste professor também se torna parte da mesma. Nesse sentido, há uma interação entre os sujeitos, onde um completa o outro.

Lima (2016) teve em seus estudos o objetivo de conhecer, por meio das narrativas, o universo de formação e práticas docentes que se deslindam as múltiplas questões do ser professor. Utiliza a metodologia de pesquisa de cunho qualitativo, a partir de uma análise bibliográfica, assim como a análise das histórias de vida de educadores da rede pública de ensino.

O referencial teórico foi discutido através das concepções de Nóvoa (2000), Passeggi (2006) e Souza (2006). Os autores entendem que junto ao ensino há um sentimento aliado, seja no sentido de pertença ao grupo/local, ou os caminhos percorridos para que escolhesse atuar nesta profissão.

Dentre as contribuições destaca uma interação entre o sujeito da pesquisa e suas experiências profissionais na construção da identidade docente, por isso, considera as narrativas como fonte preciosa para o estudo sobre a formação. As entrevistadas demonstram em suas falas um sentimento de pertencimento ao seu ofício, os quais foram construindo ao longo de sua carreira, juntamente com seus pares.

Lima (2016) incorpora que as narrativas autobiográficas possibilitam a reflexão e a resignificação da experiência, no contexto de formação (LIMA, 2016). Os sujeitos da pesquisa apontam a dificuldade na constituição de sua identidade, por meio de processos formativos, já que segundo suas falas, os cursos de

formação não propiciam o alinhamento entre teoria e a prática, o que dificulta a construção desta identidade (LIMA, 2016).

Os estudos de Pessoa (2016) objetivaram identificar e analisar a construção da identidade docente, a partir do olhar do professor iniciante no momento de sua inserção na carreira, assim como compreender os conflitos e dificuldades neste processo. Utilizou-se a metodologia qualitativa, de caráter descritivo-interpretativo, por meio de uma análise bibliográfica, bem como da aplicação de entrevistas. O embasamento teórico se fundamentou nos estudos de Pimenta (2006), Imbernón (2001), Tardif (2007) e Nóvoa (2000), entre outros.

Nos achados da pesquisa, Pessoa (2016) aponta a docência enquanto sobrevivência e descoberta que marcam o ingresso na carreira. Os sujeitos da pesquisa apontam que os momentos de dificuldades e conflitos contribuem para a construção da identidade docente (PESSOA, 2016).

Outro fator destacado pela pesquisadora é de que os conflitos não são vividos somente pelos iniciantes, mas, também, pelos professores que estão no final da carreira e continuam se constituindo enquanto educadores. A pesquisadora aponta, no final de sua pesquisa, que o tema necessita investigações, pois é um campo aberto que requer de reflexões e aprofundamentos (PESSOA, 2016).

Por fim, entendo os estudos de Moraes (2009), Spengler (2010) e Lima (2016) apresentam reflexões para esta pesquisa, principalmente quanto à temática, por utilizarem em sua base teórica os pressupostos de Nóvoa (2000) e Tardif (2007), no que tange aos aspectos relacionados à constituição da identidade docente.

Quanto aos conceitos de identidade, Santos (2015), Silva (2016), Sampaio (2010) e Pessoa (2016) trazem os pressupostos de Hall (2005) e Bauman (2005), dos quais também serão compartilhados, uma vez que se entende seu conceito a partir das diferenciações das evoluções históricas destacadas por Hall (2005). Dessa forma, compreende-se a identidade corroborando com Santos (2015):

Compreendemos esse processo de construção identitária profissional, a partir da socialização de significados produzida entre seus atores num dado território e vivência comum, associada aos valores, história, acontecimentos e ações, nos lembra o que disse Freire (1997, p. 60), em relação ao sujeito em permanente processo social, pois [...] o fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para

não ser apenas objeto, mas sujeito também de história. (SANTOS, 2015, p. 43).

Pensando nos significados apontados pelos autores, compartilhou-se do entendimento de Bauman (2005), quando destaca que os processos identitários são decididos pelos indivíduos, já que ele tem o livre arbítrio de escolher os caminhos que percorrem e as formas que agem em detrimento das situações. Segundo ele, esses são fatores cruciais para o pertencimento e para a identidade constituinte de cada um.

Ainda sobre os processos identitários, as concepções de continuidades e descontinuidades, presentes na pesquisa de Santos (2015), far-se-ão de suma importância para um contexto reflexivo de pesquisa, principalmente se ponderar o fato de que as identidades são construídas pelas gerações, onde os indivíduos manifestam por meio de palavras e ações no decorrer de sua existência (DUBAR, 1997). Nesse sentido, a pesquisadora concebe a constituição da identidade como um processo de socialização, por meio da convivência com o outro que lhe proporcionam sentido e significação (SANTOS, 2015).

Os pesquisadores Moraes (2009), Sampaio (2010), Spengler (2010), Silva (2016) e Lima (2016) também trazem contribuições com os aportes metodológicos. A metodologia qualitativa, advinda por meio de narrativas, autobiografias ou histórias de vida vem ao encontro do instrumento a ser utilizado nesta investigação, já que serão realizadas entrevistas narrativas (FLICK, 2013), e, também, a autobiografia (MOITA, 2000; NÓVOA, 2000; ABRAHÃO, 2011) para que se possa responder a questão de pesquisa proposta neste estudo.

Constatou-se, por meio da pesquisa no Banco de Teses e Dissertações, que a temática está presente em diversos estados, e em contextos distintos. Pelo que foi observado, nos últimos anos pesquisas nesta área já não são tão numerosas quanto em anos atrás. Outro fator que chama a atenção é de que muitos estudos trabalham as temáticas em evidência na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na Educação Superior, havendo uma significativa ausência dos mesmos no Ensino Médio.

Atentando-se para o Ensino Médio, principalmente na atualidade, em que o mesmo está passando por readequações, acredita-se serem necessárias reflexões pontuais neste nível de ensino. Com as mudanças, decorrentes das novas legislações, é primordial pensar na figura do professor, como sujeito atuante que, de

certa forma, necessita repensar em suas formas de atuação e remodelar-se, tanto em práticas como em concepções educacionais.

Assim, constata-se serem evidentes as reflexões e pesquisas com esta temática, já que nos cenários educacionais muitos docentes, principalmente do Ensino Médio, ainda buscam sua identidade e se constituem, enquanto educador, no seu dia a dia, seja por meio das práticas, das trocas com colegas, das memórias, advindas do período de escola, ou quaisquer outras formas de constituição que serão pesquisadas neste estudo.

Diante do arcabouço teórico apresentado pelos pesquisadores acima, observa-se que os estudiosos, os quais são referências para responder aos objetivos de pesquisa, são, em sua maioria, europeus. Constata-se, também, que essas teorias, por sua vez, acabam não gerando muitas reflexões, tendo em vista que predominam as mesmas discussões, não trazendo inovações para o contexto de formação de professores.

Nesse sentido, corrobora-se com Huergo e Morawicki (2010) que defendem a persistência de uma colonização pedagógica nos dias atuais, acarretando a colonização do saber, já que não há uma mentalidade que busque novas formas de pensamento/ação. Eles ainda completam:

Tanto em los docentes como em los formadores de docentes aún permanecen vestigios de este discurso que, por um lado, contribuyen al distanciamiento entre la escuela y la vida cotidiana y, por outro, establecen perspectivas basadas em dicotomías viejas o renovadas. (HUERGO E MORAWICKI, 2010, p. 132).

É preocupante a persistência nos discursos acadêmicos que não se mobilizam para buscar modos outros de fazer a formação e poder refleti-la. Pensando nesta como um processo ativo, que ocorre ao longo da vida, é pertinente que se cogite ações cujo discurso colonizador seja abolido e a faça a partir de um giro epistemológico, a fim de que a realidade seja transformada.

Cabe a reflexão a partir de conhecimentos produzidos em outros espaços, onde sejam privilegiadas outras formas de conhecimento, considerando desde onde se está, visando uma postura que vise a autoconsciência, por meio de buscas coletivas. Em uma visão de formação descolonizadora, compreende-se que este é um modo outro do fazer docente.



Muitas são as reflexões e os questionamentos que mobilizam a caminhada de pesquisa do Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural, do PPGEduc/Unilasalle. Entretanto, movidos pela crença de que há um mundo outro possível, seguimos com o nosso “fazer descolonial”, em que se aprende, desaprende e reaprende, em pequenos atos e ações que se perpetuam através do “giro epistêmico”, abrindo-se para um novo modo de pensar e fazer a formação, por meio de uma sensibilidade de mundo (MIGNOLO, 2017) que perpassa por todos os campos sensoriais.

### **3 A FORMAÇÃO DOCENTE NOS PAÍSES DA AMÉRICA LATINA: BREVES APONTAMENTOS**

O presente capítulo aborda a formação de professores, tomando por referência o debate produzido por pesquisadores da América Latina. A opção por esses teóricos é marcada por um dar-se conta do quanto a produção própria da região latino-americana ainda é pouco conhecida e explorada nos trabalhos acadêmicos, no contexto nacional brasileiro, e, conseqüentemente, pouco tem servido para inspirar projetos educativos condizentes com os problemas que afetam a região.

Ao analisar o capítulo anterior, constata-se que autores eurocentristas ganham maior força diante dos referenciais teóricos, assim como na análise dos achados da pesquisa. Essas teorias, por vezes, são distantes das realidades educacionais brasileiras, o que nem sempre possibilita uma reflexão, já que os processos de formação da Europa, seja em um âmbito inicial, ou continuado, diferem-se dos que se perpetua nos contextos educacionais brasileiros.

Aqui se insere uma perspectiva de “pensamento outro” para os processos de formação de professores. Diante desta, o pensamento outro significa diferenciar-se, geopistemicamente, observando os locais múltiplos, abrindo-se para o diálogo a partir de outras culturas que não sejam somente as eurocentristas. Em nenhum momento pretende-se negar esses conhecimentos, apenas, inserir um olhar outro para a cultura latino-americana, buscando novos caminhos para refletir a formação de professores.

Conforme se demonstrou no capítulo anterior, os estudos analisados perpetuam a presença significativa de autores do contexto europeu e de países desenvolvidos, como é o caso do Canadá. Essa presença no meio acadêmico, principalmente brasileiro, se apresenta de forma naturalizada, onde não se questiona, nem mesmo se pergunta pelas interfaces entre teorias produzidas em outros contextos e apropriadas para situações concretas na realidade latino-americana e brasileira. Talvez aqui acabe residindo um dos problemas entre a clássica discussão entre teoria e prática no campo da educação.

Nosso esforço em lançar um olhar sobre a produção latino-americana, no campo da formação de professores, insere-se na direção de quem procura, investe, direciona e realiza o “giro” em busca de informações desde lugares “outros” de

referência. Ao produzir o giro, contempla-se não somente uma postura de busca epistêmica ou geoepistêmica (um espaço geográfico demarcado), mas, igualmente por um ato duplo que envolve a desobediência geoepistêmica e um ato político de quem se autoriza a lançar um olhar para conhecer, reconhecer e produzir conhecimentos outros.

Ao realizar a pesquisa no banco de dados da Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações, abordada no capítulo anterior, os trabalhos selecionados após o tratamento dos resultados não vislumbravam em sua base teórica pesquisadores latino-americanos, tendo em vista que os conceitos são advindos de autores eurocentristas, tidos como clássicos, como Tardif, Nóvoa, Imbernón, Perrenoud e Pimenta. O trabalho da autora brasileira Bernadete Gatti fora citado em duas das pesquisas, as quais proporcionaram refletir a formação de professores a partir de seus conceitos em que se atém a formação dentro das instituições considerando o quão significativo eles são para nosso estudo.

Ao propor lançar mão deste referencial e colocar-se a caminho na busca por conhecer, estudar, analisar e refletir desde esta produção local e regional concebendo-a como uma tomada de atitude para além de uma mera escolha de recorte geográfico, mas como uma postura geoepistêmica, seguindo o que tem sido preconizado pelo grupo Modernidade/Colonialidade/Descolonialidade<sup>3</sup>. Se aposta que esta imersão na produção regional sobre processos formativos de educadores possa oferecer e agregar elementos diferenciados para se pensar a formação continuada desses profissionais.

A seleção dos autores que se discorre abaixo vem ao encontro da perspectiva que está sendo abordada nesta dissertação, tendo em vista o entendimento de que é necessário repensar o processo de formação de professores. Os estudos que se referem ao tema proposto geralmente convergem um arcabouço teórico a partir de pesquisadores eurocentristas clássicos, dos quais seus fundamentos e linhas de ações já se fazem presentes no campo do saber.

Nessa perspectiva, entende-se ser necessário um avanço nas pesquisas sobre formação, a partir de teorias pouco exploradas, das quais proporcionem não somente uma reflexão, mas o pensar em ações efetivas para o campo estudado.

---

<sup>3</sup> O grupo Colonialidade/Modernidade foi criado por Arturo Escobar, no ano de 2002. O mesmo é formado, em sua maioria, por intelectuais latino-americanos com o objetivo de defender uma construção alternativa à modernidade eurocêntrica. Os principais representantes são: E. Dussel. W. Mignolo, A. Quijano, R. Grosfoguel, C. Walsh, N. Maldonado-Torres e A. Escobar.

Assim, o amparo em conceitos latino-americanos proporciona um entendimento dos processos de formação mais próximos a realidade local, predispondo a reflexão e, também, uma reaprendizagem de ideias que não são muito difundidas nas pesquisas sobre o referido tema.

No que tange este olhar corrobora-se com o pensamento de Walsh:

Son estos momentos complejos de hoy que provocan movimientos de teorización y reflexión, movimientos no lineales sino serpentinos, no anclados en la búsqueda o proyecto de una nueva teoría crítica o de cambio social, sino en la construcción de caminos - de estar, ser, pensar, mirar, escuchar, sentir y vivir con sentido o horizonte de(s)colonial. (WALSH, 2016, p. 23).

Walsh (2016) defende a ideia de que são fundamentais práticas pedagógicas que proporcionem questionamentos e desafios, visto que, por meio delas, serão incitadas possibilidades de ser, estar, sentir, existir, pensar, olhar, escutar e fazer. Sendo assim, perpetua-se que é de suma importância a reflexão da formação de professores através de “outras” formas de pensamento e ação.

Outro ponto que concebe a reflexão, por meio da teoria latino-americana, tende repensar a educação a partir de uma perspectiva descolonizadora, em que não sejam efetivadas práticas de dominação e dependência (GÓMEZ CUEVAS; NÚÑEZ SALAZAR; MURILLO MUÑOZ, 2017). Para Escobar (2003), emerge a abertura para uma possibilidade em que se reflita sobre outros modos de conhecimento, o que Mignolo (2008) denomina como “paradigma outro”.

Diante desse paradigma, entende-se que adentrar os estudos a partir dos conceitos de pesquisadores latino-americanos é uma forma de pensar outros modos de fazer a formação de professores, os quais ainda não foram constituídos, já que as pesquisas tendem a conceitos europeus, que nem sempre agregam novas possibilidades de refletir sobre o tema. Nas palavras de Quijano (Apud Mignolo, 2008), a proposta de pensar a formação de professores em outra perspectiva requer a desobediência epistêmica, a que pode ser conceituada como uma possibilidade de olhar para outros lugares que permitam experimentar outras formas de pensar/fazer formação de professores. Segundo Mignolo:

A descolonialidade não consiste em um novo universal que se apresenta como verdadeiro, superando todos os previamente existentes; trata-se antes de outra opção. Apresentando-se como uma opção, o descolonial abre um novo modo de pensar que se

desvincula de cronologias construídas pelas novas *epistemes* ou paradigmas [...] (MIGNOLO, 2017, p. 15).

Diante do exposto, entende-se que a abertura para pensar os processos de formação de professores, com pressupostos teóricos pouco explorados por pesquisadores, possibilitam outras maneiras de entendimento da realidade, abrindo caminho para novos paradigmas. Entretanto, para que esses novos paradigmas sejam instaurados, faz-se necessária a decorrência de uma crise, a que, advém da necessidade de outros olhares ao campo da formação de professores.

Nessa perspectiva em que se abre a possibilidade de outros olhares no campo de estudo, se iniciará a discussão da formação de professores, nos países latino-americanos, atentando-se para os conceitos, bem como estes decorrem. A formação de professores nos países latino-americanos necessita modificações estruturais, de acordo com Vaillant (2016a). Segundo a pesquisadora, que, atualmente, é professora uruguaia e Presidente do Observatório Internacional da Profissão Docente, com sede em Barcelona, há uma falta de correspondência entre os recursos investidos, os impactos na sala de aula e o desempenho do professor. Para a autora:

Uma das explicações para esse fenômeno é a questão da massificação. O Brasil, por exemplo, conta com cerca de 3 milhões de docentes e na Argentina são mais de 800 mil. Mesmo em países menores, como Paraguai e Uruguai, os professores representam uma porcentagem elevada da população ativa. Essa característica diferencia de maneira significativa esse profissional de outros do setor público e privado e precisa ser considerada nos programas sobre o assunto. (VAILLANT, 2016a,p. 1).

Ao observar anos atrás ver-se-á que a falta de políticas públicas, que se pense nas reformas educacionais, pois essas sempre foram palco de discussão. De acordo com Kalmus e Souza:

A partir dos anos 1990, a América Latina foi palco de inúmeras reformas educacionais que atendiam à demanda não apenas da expansão do ensino, mas também da adequação da educação pública às mudanças da lógica de regulação capitalista, dado o diagnóstico da "ineficácia do sistema". Fruto de recomendações de organismos internacionais, ditadas pelo modelo econômico neoliberal e orientadas pelo e para o mercado, essas reformas buscaram responder históricas demandas da educação básica, como qualidade e equidade, enfatizando a necessidade de inovação das escolas e trazendo as ideias de competência, efetividade e descentralização

para o centro das políticas educacionais. (KALMUS E SOUZA, 2016, p. 55).

Segundo esses pesquisadores, a década de 1990 abarcou uma uniformidade de Leis Gerais sobre a Educação, as promulgando em diversos países, como descrito abaixo:

No Paraguai e República Dominicana, isso ocorreu em 1992; na Argentina e México, em 1993; na Colômbia e Bolívia, em 1994; no Uruguai, em 1995; no Brasil, em 1996. A passagem para a segunda década do milênio vê uma segunda onda de reformas, que também resultaram em novas Leis Gerais de Educação em diversos países. No caso do México, a reforma em curso caminha para a promulgação de nova lei. No do Brasil, ainda que não haja a alteração de sua Lei Nacional, o Decreto 6094 de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, institui uma nova estrutura na relação de poder entre o governo federal, estados e municípios, com base em um Plano de Ações Articuladas - PAR. (KALMUS E SOUZA, 2016, p. 55)<sup>4</sup>.

De acordo com Vaillant (2016b), muitas ações apoiadas pelo Ministério da Educação dos países da América Latina acabam sendo deixadas de lado, a fim de dar conta de outras demandas, consideradas mais emergenciais. Segundo a autora, a grande dificuldade está em transformar os programas que dão certo em políticas educacionais em longo prazo.

Atualmente, o processo de formação docente, nos países latino-americanos, é polêmico e controverso, de acordo com os estudos de Vaillant (2016b). Ela adverte para uma extrema preocupação quando o assunto são as políticas docentes latino-americanas, principalmente as que estão vinculadas ao desenvolvimento profissional e a evolução docente.

A autora pontua a existência de uma modalidade de promoção horizontal e uma vertical na carreira docente latino-americana. Na modalidade vertical, o educador tem como possibilidade deixar a carreira docente para assumir outras responsabilidades, já a segunda, pode desenvolver outra atividade sem deixar de lado a docência (VAILLANT, 2016b).

Segundo a pesquisadora, a chave para a transformação está em repensar as políticas de desenvolvimento profissional docente, assim como novos cenários de colaboração entre os professores. De acordo com ela:

---

<sup>4</sup> Neste estudo não me deterei aos aspectos legais citados, sendo que eles foram mencionados como forma de historizar, brevemente, o leitor quanto às mudanças educacionais.

Pesquisadores têm identificado propostas bem-sucedidas baseadas no conceito de que o docente aprende em situações reais e de colaboração com outros profissionais. É o caso dos círculos de aprendizagem existentes em vários países - porém com nomes diferentes -, das redes de professores no Peru, das políticas de estágios nacionais e internacionais no Chile e das expedições pedagógicas envolvendo viagens e observação na Colômbia. (VAILLANT, 2016b, p. 2).

Vaillant desde 2013 chamava a atenção para o fato de que fossem propiciadas melhores oportunidades na carreira docente, assim como maiores incentivos econômicos e simbólicos. A autora considera o fato de que há uma grande preocupação em relação à formação inicial dos professores, nos países latino-americanos, sendo que muitos formadores têm dúvidas diante às Universidades e Institutos Superiores.

O que vem se destacando é a falta de respostas aos atuais problemas decorrentes do contexto da formação docente. Para a pesquisadora, há uma crescente preocupação quanto aos desafios relacionados ao preparo dos professores, tanto na América Latina, quanto a nível mundial. Segundo ela:

O que se vê é que necessitamos de programas educacionais que promovam condições dignas de trabalho, instâncias de capacitação em contextos de trabalho e um sistema de gestão e avaliação que fortaleça os professores em sua tarefa de ensinar. Também é necessário que essas políticas sejam mantidas ao longo do tempo. E ainda há que aumentar a atratividade da profissão e garantir que os educadores permaneçam nela. (VAILLANT, 2016c, p. 3).

De acordo com as concepções de Vaillant (2016c), a expressão desenvolvimento profissional corresponde a outros conceitos, como formação permanente, formação continuada, aprendizagem ao longo da vida, reciclagem e capacitação. Contudo, ela adverte para o fato de que o “desenvolvimento” tem uma conotação que gira em torno de evolução e continuidade, o que no seu entendimento supera a aproximação entre a formação inicial e continuada.

Segundo Vaillant (2016c), muitos são os pesquisadores que investigam o processo de desenvolvimento profissional nos países da América Latina, os quais, destaca-se: Ávalos (2007), Sandoval Moreno (2014), Gatti (2003; 2010; 2017), Huergo e Morawick (2010) Romanowski (2013) e Fanfani (2007), entre outros. A autora aponta que diversas são as evidências de fatores que interferem a construção da profissão docente, dentre eles, ela demarca a existência de condições

de trabalho adequadas, formação de qualidade e acompanhamento constante para que seja fortalecida a tarefa de ensinar (VAILLANT, 2016c).

Vaillant (2016a) considera que o desenvolvimento profissional se produz de forma autônoma e pessoal, entretanto, a formação não ocorre de forma isolada, mas dentro de um espaço subjetivo e social. Para a pesquisadora, um bom ensino cria oportunidades para que se aprenda e se atue, não de uma forma individualizada, mas na coletividade, aprendendo junto aos pares. Na concepção dela, a formação docente ocorre a qualquer momento, dentro e fora dos espaços institucionais, em situações formais e informais de formação, por meio das redes que nos conectamos e que participamos, a que ela nomeia de “comunidades de prática”.

A aprendizagem junto aos pares, apontadas pela pesquisadora, possibilita a reflexão a partir de um olhar descolonial, entendendo que os educadores tendem a fortalecer suas práticas, por meio de trocas de experiências entre os colegas. Para Gómez Cuevas, Núñez Salazar e Murillo Muñoz (2017), as práticas formativas são produtos culturais, nesse sentido, é necessário pensar diferentes maneiras de conceber o processo de formação de professores, não as sujeitando às leis universais.

Há uma necessidade de que sejam construídas ferramentas para uma formação ao longo do exercício profissional, de forma que a aprendizagem sobre diferentes modelos de atuação sejam propiciadas. Vaillant (2016b) analisou algumas experiências efetivas de aprendizagem profissional colaborativa, das quais destaca: os círculos de aprendizagem, as redes de docentes, as expedições pedagógicas e os grupos de profissionais de trabalho, que ocorrem no Chile, na Colômbia, no Peru, México e em El Salvador.

Em todas essas experiências há um favorecimento da aprendizagem de forma colaborativa, sendo que por meio das experiências partilhadas os docentes se espelham nas práticas que estão dando certo com os colegas, e refletem sobre outros caminhos mais efetivos para o ensino-aprendizagem. Por meio de exemplos e de projetos há uma constante reflexão sobre a prática, de forma que professores iniciantes e os mais experientes podem fazer trocas significativas e repensar a atuação.

Contudo, Vaillant (2016b) retrata que a condição importante para uma aprendizagem profissional colaborativa é a existência de sistemas de informação e de difusão que permitam reconhecer e disseminar as boas práticas docentes e os



bons métodos de ensino. A pesquisadora destaca que a docência é um trabalho coletivo que envolve a todos, principalmente os que trabalham com o mesmo grupo de alunos, esse processo formativo implica na construção da identidade e do desenvolvimento profissional.

Concebe-se, assim, que a formação colaborativa proporciona aos educadores uma aproximação entre a prática escolar e a vida cotidiana, entendendo-a como um processo ativo e inacabado. Ao encontro do pensamento descolonizador, proposto por Muñoz (2014), defende-se a importância do olhar para a formação de professores, a partir de uma prática que existe em si mesma, na qual não cabe a repetição de discursos ou ideias não condizentes com a realidade em que a mesma está inserida.

Vaillant (2015) em seu estudo intitulado *El desarrollo profesional y su incidencia en la tarea del maestro*, destaca que muitos países recorrem ao aperfeiçoamento profissional, com vistas a compensar a falta de preparo dos docentes, advindos da formação inicial. Para ela:

Se buscó – a veces com éxito, a veces sin él – mejorar los conocimientos y habilidades pedagógicas de los maestros debilmente preparados. También se intento integrar conocimientos especializados em materias em las cuales se diagnosticó una deficiencia. (VAILLANT, 2015, p. 3).

Segundo a pesquisadora, algumas deficiências foram diagnosticadas, fator que propiciou uma busca incessante por qualificação e ajustes no quadro docente. Dentre elas, destaca-se:

[...] la mayor parte de las actividades de formación continua son sucesos esporádicos, em lugar de experiencias de aprendizaje evolutivas. Estas actividades tienden a ser intelectualmente superficiales, desconectadas de los temas profundos del curriculum y del aprendizaje de los estudiantes, y Suelen ser fragmentadas y no acumulativas. (VAILLANT, 2015, p. 3).

Nesse sentido, o desenvolvimento profissional para a pesquisadora é um processo que decorre em um longo prazo, incluindo diferentes oportunidades e experiências que visam o crescimento e o desenvolvimento do professor. Segunda ela:

De esta forma, se entiende que las experiencias son más eficaces si permiten que los maestros relacionem las novas experiencias com sus conocimientos prévios. Y para que esto sea posible, requiere um adecuado seguimiento, indispensable para que el cambio se produzca. (VAILLANT, 2015, p. 6).

Na pesquisa de Vaillant (2007), intitulada *Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente em Latinoamérica*, em que por meio de uma revisão da literatura ela se atém as novas expectativas e os desafios educacionais, a pesquisadora indica a formação dos docentes, na atualidade, sendo considerada um ponto crítico no debate educativo. Segundo ela, há um interesse na América Latina em renovar as instituições formativas, definindo o papel do professor, melhorando as propostas curriculares e desenvolvendo um sistema de inserção a docência e ao desenvolvimento profissional, principalmente para a educação de nível médio.

A renovação dos dispositivos de formação é interesse dos países latino-americanos, sendo que novas propostas curriculares já vinham sendo estudadas desde o ano de 2007, de acordo com a pesquisa de Vaillant (2007). Para dar conta das insuficiências na formação inicial dos professores, algumas ações foram efetivadas em alguns países. A pesquisadora cita a articulação de sistemas e instituições para formação em serviço, na Argentina; a capacitação para os professores sem formação específica, no Brasil; a constituição de grupos de trabalho, na Colômbia e no Chile; a identificação das necessidades formativas junto às equipes pedagógicas, em El Salvador; e, por fim, a atualização permanente dos professores da educação básica, no México (VAILLANT, 2007, p. 215).

Nessa mesma linha, Nuñez, Arévalo e Ávalos (2012), em um estudo cujo objetivo fora explorar a ideia de profissionalização docente como um processo que converge em itinerários diversos, por meio de ações reflexivas permanentes que perpassam pela formação inicial e continuada, discorre que a formação docente perdura por toda a vida. Na pesquisa é apontada que a melhor forma de aperfeiçoamento da prática é refletindo sobre a mesma.

Os autores entendem que este é o melhor caminho de capacitação, já que por meio de suas experiências podem traçar ações diferenciadas que atendam as demandas atuais. Para os autores:

Una práctica no es tal sino cuando media la conciencia. Sin conciencia, la práctica es un mero actuar sin generación de ningún tipo de conocimiento. La verdadera práctica es generadora de

conocimiento, generadora de saber, y en ella, por un funcionamiento epistemológico de la mente, una curiosidad epistemológica. (NUÑEZ, ARÉVALO y ÁVALOS, 2012).

Nesse sentido, os pesquisadores coadunam que a base de conhecimentos profissionais está vinculada a valorização da experiência docente. Com isso, acreditam que a inserção de comunidades de aprendizagem profissional, dentro das instituições, poderia ser uma possibilidade de reflexão e busca de melhorias para o ensino, considerando para as demandas advindas de cada local.

Nesta linha reflexiva, os autores indicam o trabalho com escrituras de si, onde o ponto de partida seriam as experiências de cada um, como possibilidade de desenvolvimento docente. Eles denominam essas práticas como “comunidades de prácticas” (NUÑEZ, ARÉVALO y ÁVALOS, 2012), concebendo-as como uma possibilidade de desenvolvimento de consciência profissional. Essas escrituras, na visão dos autores, são construtoras de conhecimento e recuperam a voz do docente tanto em sua formação, como em suas práticas. No próximo capítulo, trar-se-á aportes teóricos do referido tema, tendo em vista que o mesmo é fundamental para reflexão do processo de formação de professores, a ser discutido nessa dissertação.

Moreno (2015) observa o fato de que os professores latino-americanos estão atravessando uma fase de desvalorização generalizada pela sociedade. Ele atribui múltiplas causas para a referida situação, mas dentre elas se detém a pouca preparação científica e pedagógica quanto à resolução de problemas sociais no contexto das salas de aula. Para o pesquisador deve ser considerada na trajetória docente a formação contínua e permanente. Segundo ele:

Lá formación docente es aquella que possibilita el desarrollo de competencias propias del ejercicio profesional em el campo educativo em los diferentes niveles y modalidades. La formación docente se inserta como elemento indispensable para el desarrollo profesional y el mejoramiento de la práctica, considerando las funciones y tareas que deve realizar um docente em su centro de trabajo. (MORENO, 2015, p. 3).

No que tange ao processo de profissionalização docente, Fanfani (2007) destaca que é impossível a compreensão da emergência das questões educacionais se não se levar em conta as transformações da sociedade e do próprio sistema educativo. Para o autor, esse é um fator que coloca a identidade docente em crise,

ainda mais levando em conta que a sociedade espera das escolas muito além do que elas podem lhes dar (FANFANI, 2007).

Fanfani (2007), em uma pesquisa apresentada no Seminário Internacional da Unesco, proporcionou uma reflexão a partir da crise identitária dos professores. Nesse encontro, foram discutidos os contextos organizacionais e as condições de trabalho considerando as estratégias de profissionalização. O pesquisador aponta que nos países da América Latina as dimensões dessas questões ainda são mais drásticas, uma vez que se faz necessário o desenvolvimento de conhecimentos que possibilitem aos educandos igualdade de oportunidades em um mercado de trabalho que a cada dia é mais competitivo. Segundo o autor, essas questões impactam diretamente os docentes, sendo que esses são responsáveis pelo crescimento desses jovens.

De acordo com Fanfani (2007), faz-se necessária a criação de uma nova identidade do trabalho docente nos países latino-americanos, sendo que o ofício deve perpassar por três dimensões, a profissionalização, a vocação e a politização (FANFANI, 2007). Nesse sentido, o autor pontua que o ofício encontrará uma nova articulação de possibilidades e desafios que virão ao encontro do cenário atual.

Discorrendo sobre esta necessidade de criação de uma nova identidade, cabe refletir, também, sobre o processo descolonizador da educação, principalmente ao entender que a formação está sujeita a leis tidas como universais. Alpízar (2015), neste contexto, concebe a descolonização da educação como uma estratégia a fim de que novas visões possam ser geradas, primando, assim, a humanização, a solidariedade e a criticidade na ação educativa.

Alpízar (2015) discorre sobre o fato de que a descolonização da educação implica em outras descolonizações, citando a pedagogia, o currículo e a cultura. Para o autor, cabe que se repense na escola e em seu real significado e, a partir desse pensamento, entende-se ser necessário redimensionar os processos de formação de professores, convidando-os a refletir sobre outras possibilidades de ser e estar na profissão.

Mignolo (2008) pontua que se precisa aprender a desaprender para, então, aprender a reaprender. Nesse sentido, a colocação do autor tende a instigar que sejam percorridos caminhos outros, dos quais a reflexão enquanto ao processo de formação de professores, em uma caminhada que possibilite a busca por novas

formas de pensamento e atuação, instaurando-as a partir da “sensibilidade do mundo”<sup>5</sup>.

Em tempos de protagonismo e de uma formação em que prevê um sujeito autônomo, a visão colonizadora, ainda presente nos países latino-americanos, anula a perspectiva de construção da autonomia, impondo uma educação alienada, em que a memorização e a repetição são um constructo educacional (ALPÍZAR, 2015). Para o autor, o desprezo aos pressupostos históricos, sociais, econômicos e culturais são características da cultura moderna, que entende o conhecimento europeu-ocidental como único e verdadeiro.

Nesse contexto, em que a resistência às mudanças são fortalecidas, por meio de discursos colonizados, faz-se importante analisar com criticidade alguns paradigmas educacionais, recorrendo para outras formas de compreensão do cenário educacional, principalmente ao que tange o processo de formação de professores. Gatti (2017) ressalta a necessidade de um novo olhar sobre como e quem forma os docentes da Educação Básica.

Para a autora, há uma nova dimensão quanto às perspectivas da educação escolar que atenda as novas gerações. Nesse sentido, corrobora-se com ela quando ela destaca que o professor não se inventa por voluntarismos, os profissionais professores são formados em uma profissão complexa que necessita ser aprendida (GATTI, 2017). Para a autora:

Novos desafios para o fazer docente nos cotidianos das salas de aula se colocam e somos instados a construir modalidades motivadoras para trabalhar com a educação das novas gerações e propiciar-lhes a apropriação/construção/reconstrução de conhecimentos sistematizados em nosso processo civilizatório. Conhecimentos que são básicos para compreensão e preservação do *habitat* natural. (GATTI, 2017, p. 1163).

Diante dos desafios do fazer docente, apontados por Gatti (2017), incorpora-se que se faz necessária a formação de professores em que haja um trabalho reflexivo, com críticas permanentes sobre a atuação do professor na sala de aula. Por meio da reflexão haverá a possibilidade de criar novas alternativas de formação, fundadas em critérios diferentes dos que foram impostos até o momento.

---

<sup>5</sup> O termo “sensibilidade do mundo”, foi utilizado por Mignolo (2017), em seu artigo intitulado *Desafios decoloniais hoje*. O autor faz uma crítica ao termo “visão do mundo”, entendendo que a sensibilidade perpassa por todos os órgãos sensoriais, não limitando-se, somente, ao campo da visão.

Silva e Machado (2018) ao realizarem um esforço por produzir uma síntese sobre os desafios colocados hoje para o campo da formação de professores buscam, em resultados de pesquisas, a possibilidade de entender onde estariam os avanços e por onde se localizam os grandes desafios apontados pela pesquisa na área. Lançando mão de um movimento que procura, no reconhecimento desta produção situar as questões urgentes, os autores percorrem a realidade no contexto europeu, norte americano, latino-americano e, especificamente, apontam aspectos no contexto da produção nacional brasileira, nesse sentido, destacam:

Tanto nas sínteses observadas no contexto europeu, ainda que experiências pontuais amplamente divulgadas, principalmente no e pelo meio acadêmico brasileiro como experiências de sucesso, quanto como o que apontam na diversidade, nas sínteses oferecidas na região latino-americana e em específico no contexto brasileiro, ao qual lançamos um olhar mais direcionado, podemos observar que elementos fundantes e propositivos para uma formação continuada de professores de qualidade despontam, indicando possíveis caminhos. Consta-se de forma veemente que uma ação formadora docente deve estar visceralmente articulada com a realidade dos problemas educacionais práticos do chão da escola. (SILVA E MACHADO, 2018, p. 108).

De acordo com o exposto, entende-se que é preciso pensar/fazer uma formação articulada à realidade dos problemas educacionais vivenciados nas escolas. Os pesquisadores apontam a pobreza de iniciativas ousadas que venham romper os modelos formativos, cujo objetivo centra-se, apenas, em reproduzir e multiplicar estratégias que nem sempre são viáveis ao nosso contexto educativo. Contudo, para que isso ocorra é inevitável coragem para que esses processos se inovem, incorporando-os a novas experiências, a partir de um caminho que ainda não fora trilhado (SILVA E MACHADO, 2018).

O panorama traçado nas linhas acima objetivou refletir o processo de formação docente, a partir das pesquisas de alguns autores, cujos estudos vinham ao encontro do que se almeja com essa pesquisa. Partindo da premissa da necessidade de uma nova visão de mundo, defendida por Alpízar (2015), discorre-se sobre a importância desse giro descolonial, no que se refere ao contexto de formação de professores.

Percebe-se que nos países latino-americanos, a questão da formação de professores também é um assunto polêmico, como no Brasil, necessitando de reflexões, assim como de novas metodologias que atendam o cenário de que

estamos vivenciando. Na concepção de Vaillant (2016a), propostas inovadoras, recursos e apoio adequado, em longo prazo são peças fundamentais para que se promova um processo de formação coerente ao quadro educacional de que se está inserido.

Entretanto, como essas nuances não dependem somente das instituições, mas, por vezes, de políticas que as imponham pensar na formação, utilizar os recursos que se dispõem pode ser o primeiro passo. Aqui, recorre-se a Mignolo (2008), com a teoria de outras formas de pensar e fazer.

Trabalhando por meio de atividades em situações reais, como proposto por Vaillant (2016a), entende-se que as autobiografias, estudadas nessa dissertação, tenham um cunho formativo, tendo em vista que as mesmas sejam caracterizadas como uma forma de aprendizagem colaborativa (VAILLANT, 2016a).

Ainda assim, o estudo a partir dos conceitos de formação de professores na América Latina, propiciou que reconhecesse o que Vaillant (2016b) denomina aprendizagem em espaços e situações reais. Entendendo que a mesma ocorre a qualquer momento, dentro e fora das instituições, tornar possível a formação entre os pares, dando voz ao educador, infere uma nova forma de ação/reflexão no que concerne a formação.

É sabido que este é apenas um início da longa caminhada reflexiva que se faz necessária. Contudo, pensar em redes colaborativas (VAILLANT, 2016a), atentando para sistemas de difusão de boas práticas pode ser o que Mignolo (2008) chama de giro descolonial, no cerne dos processos de formação de professores.

A formação de professores necessita de caminhos outros como possibilidade de reflexão e discussão. Ademais, esse debate formativo não é de responsabilidade apenas das instituições escolares, mas, também, é necessária a resignificação de uma postura formativa desde o contexto da Universidade, considerando outras formas de pensar/fazer a formação, buscando conceitos outros, que dialoguem com autores cujas pesquisas sejam próximas da nossa realidade educacional.

A reflexão, a partir de conceitos latino-americanos, proporcionou um exercício de (des)aprendizagem de conhecimentos, valores e crenças, que se tinha como únicos e verdadeiros, concebendo para outras formas de conhecimento, o que se fez reaprender, através de um olhar para o que mais se aproxima da realidade educacional a que se está inserido. Entende-se essa pesquisa como uma possibilidade de olhar para outros conhecimentos, a partir de outros modos de

pensar em educação. De certa forma, como defende Mignolo (2008), essa opção descolonial possibilita aprender a desaprender, para, então, reaprender.



#### **4 HISTÓRIAS DE VIDA DOS PROFESSORES: A RESSIGNIFICAÇÃO DA MEMÓRIA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE**

O presente capítulo irá contextualizar, a partir do arcabouço teórico de alguns pesquisadores, o que são as histórias de vida, também denominadas narrativas de si e autobiografia. Ancorar-se-á nos conceitos de Abrahão (2003; 2004; 2011) e Josso (2010), tendo em vista que os mesmos vêm ao encontro do que se entende como histórias de vida, bem como a sua importância para a construção da identidade.

Haja vista que a pesquisa objetiva analisar como os professores do Ensino Médio, de uma escola da rede privada, da região metropolitana, constroem sua identidade e se constituem como profissionais da educação, os conceitos da autobiografia, instrumento de coleta de dados deste estudo, também estão presentes no decorrer deste capítulo, uma vez que os mesmos são de suma importância para o entendimento das histórias de vida, pois há um entrelaçamento entre eles. Ter-se-á um olhar para o mesmo em um movimento de compreensão da formação, assim como das práticas docentes, à luz de uma teoria formativa descolonizadora.

Como a memória e a identidade são teorias que tendem a caminhar juntamente com as histórias de vida, uma vez que uma permeia a outra, trar-se-á os conceitos de memória difundidos por Pollak (1989; 1992) e, da identidade, defendidos por Hall (2015) e Dubar (2005; 2012). Essa discussão se iniciará com as tratativas que giram em torno das histórias de vida, tema central dessa dissertação.

Considerando-se a importância que o processo dialógico tem em um contexto de formação de professores, em uma perspectiva descolonial, concerne-se que as autobiografias, assim como as entrevistas narrativas, possibilitam um olhar outro para pensar a formação, já que esta abre caminho para um percurso reflexivo que dá voz ao educador. Assim, atenta-se para epistemologias alternativas em que não se remetem a um único conceito como verdadeiro, mas a uma troca de experiências com significados por meio de outra racionalidade.

A partir do momento em que se trabalham conceitos advindos da memória, compreendendo-a como um campo a ser explorado, este estudo vai fortalecendo a perspectiva de que todo o conhecimento tem valor, como destaca Walsh (2007). Nesse sentido, valoriza-se o passado do educador, em uma perspectiva

descolonizadora que aceita diferentes formas de pensamento, até então não exploradas.

#### **4.1 Histórias de vida: (re)significando memórias para constituir-se docente**

Uma pluralidade de experiências circunda a memória, por meio de momentos vivenciados na vida cotidiana, seja de cunho pessoal ou profissional. Ao propor um trabalho, por meio da análise de autobiografias, cabe refletir sobre alguns conceitos-chaves que permeiam esse contexto de pesquisa e, de suma, são fundamentais para o seu entendimento. Dentre outros pesquisadores, como Nóvoa, Pineau, Ferrarotti e Dominicé, as pesquisadoras Josso (2010) e Abrahão (2003; 2004; 2011) são fontes de referência para estudos de histórias de vida<sup>6</sup>, sendo que seus conceitos são utilizados no decorrer dessa dissertação.

As histórias de vida são consideradas por Josso (2010), como:

[...] uma mediação do conhecimento de si, em sua existencialidade, o qual oferece à reflexão de seu autor oportunidades de tomada de consciência sobre seus diferentes registros de expressão e de representações de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam a formação. (JOSSO, 2010, p. 69).

Corroborando com a autora, entende-se que as histórias de vida proporcionam ao sujeito uma reflexão a partir das experiências por ele vivenciadas. A partir desse ato, são possibilitadas tomadas de decisões futuras no que tange ao processo de ação e, também formação.

Na visão de Nóvoa (2000), através das histórias de vida é possível que se repense as questões que giram em torno da formação. O autor recorre ao pressuposto de que ninguém forma ninguém, mas que a formação é oriunda da reflexão que se tem a partir do percurso da vida, aliada a tantos outros atores que perpassam por nós.

Diante do contexto das histórias de vida, permeia-se por uma variedade de fontes de recolha, das quais, segundo Souza (2006), podem ser subdivididas em duas dimensões. A primeira o autor denomina como documentos pessoais, em que estão

---

<sup>6</sup> Entende-se, assim como Clementino (2006) que as histórias de vida comportam uma variedade de fontes e procedimentos de recolha de dados. Dentre os instrumentos utilizarei, nessa pesquisa, as autobiografias.

as autobiografias, os diários, as cartas, fotografias e os objetos pessoais. A segunda compreende as entrevistas biográficas orais ou escritas.

Nesse trabalho utiliza-se as autobiografias, a que Josso (2010) expressa como o escrito da própria vida. Segundo a autora, por meio de sua produção o sujeito analisa as suas experiências tendo um papel de ator e autor, onde não há uma mediação externa de outras pessoas.

Corroborando com sua definição, Nóvoa (2000) entende que as histórias de vida, de cunho autobiográfico, auxiliam o processo de repensar as questões que giram em torno da formação. Ainda assim, segundo o entendimento de Josso (2010), a abordagem autobiográfica permite um processo de investigação/formação. De acordo com a autora, é considerada investigação porque está vinculada a produção de conhecimentos experienciais e é formação por proporcionar uma tomada de consciência de si e de suas aprendizagens, por parte do indivíduo (JOSSO, 2010).

Nesse sentido, as autobiografias, a partir das histórias de vida, possibilitam a construção identitária do professor, enquanto sujeito e profissional (ABRAHÃO, 2003). Segundo essa autora, as narrativas universalizam as experiências vividas, potencializando o diálogo entre o individual e o sociocultural.

Desse modo, Abrahão condiciona a reflexão a partir do conceito de (re)significação do vivido (ABRAHÃO, 2011). Segundo ela, as narrativas, presentes na autobiografia, proporcionam aprendizagem e autoconhecimento do trabalho docente, já que por meio do diálogo há uma valorização da voz do educador, de forma que ao ouvir sua história compreendem-se os fatores que incidem em sua prática.

Sendo assim, a autora demarca a autobiografia como promotora da reconstrução do sentido do trabalho pedagógico, pois por meio da reconstrutividade da memória (ABRAHÃO, 2003), há uma reflexão sobre o exercício da profissão. Considera-se, também, a vida como um espaço de formação, já que a história de vida perpassa pelo contexto familiar, por meio de experiências que se estendem entre a vida social e profissional.

Vindo ao encontro do pensamento de experiência, proposto por Josso (2010), Abrahão entende que os conhecimentos se dão por meio de experiências. Assim, considera o ser humano como sujeito-ator-singular-plural (JOSSO, 2010), capaz de

compreender como vai se transformando ao longo da vida, mediante suas experiências de vida e profissionais.

Nas pesquisas de Josso (2010) o termo *experiência formadora* tem um significado fundamental. Para ela:

O conceito de experiência formadora implica uma articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação. A articulação que se objetiva numa representação e numa competência. É neste ponto que convém ficarmos atentos à importância da escala com a qual está relacionada a experiência em questão. [...] a formação é experiencial ou então não é formação, mas a sua incidência nas transformações de nossa subjetividade e das nossas identidades pode ser mais ou menos significativa. (JOSSO, 2010, p. 48).

Nesse sentido, os conhecimentos que cada um possui advêm das próprias experiências, que muitas vezes tendem a não ser exploradas em diversos campos do saber. Em uma perspectiva de formação descolonizadora essas experiências, que para muitos eram consideradas como não conhecimento, ganham força e se abrem a uma perspectiva de lugares novos de produção de conhecimento (WALSH, 2007).

Nessa mesma linha de pensamento, a pesquisadora Josso (2010), faz-se importante para que se compreenda como nos formamos e nos transformamos ao longo da vida, de forma que se possa refletir sobre essas nuances e definir o percurso da vida. O termo "*caminhar para si*" (JOSSO, 2010), se insere nesse contexto, carregado de sentidos, para perceber os espaços de experiência e formação.

Essa caminhada é uma atividade que visa a viagem ao longo da vida, possibilitando ao viajante a reconstituição de seu itinerário. Para a pesquisadora cabe sempre a reflexão de que nos formamos por meio de um conjunto de experiências, ao longo de nossa vida. Segundo ela:

O processo de caminhar para si apresenta-se, assim, como um projeto a ser construído no decorrer de uma vida, cuja atualização consciente passa, em primeiro lugar, pelo projeto de conhecimento daquilo que somos, pensamos, fazemos, valorizamos e desejamos na nossa relação conosco, com os outros e com o ambiente natural. (JOSSO, 2010, p. 84).

Este processo de caminhar para si, de acordo com Josso (2010), possibilita o entendimento das diferentes formas de estar no mundo, das projeções e, também, dos modos de desenvolvimento da capacidade de multiplicação das sensibilidades individuais, assim como as do mundo que nos cerca. Josso (2010) atenua que estamos em complexas imbricações, centradas em nossa existencialidade, assim, entende que as histórias de vida, proporcionam a reflexão de si, o que possibilita um processo de auto-orientação.

Um bom exemplo do que fora descrito até agora é pensar nos ambientes educacionais. Ao permear pelas instituições, principalmente na sala dos professores e em reuniões pedagógicas, observa-se que muitas reflexões são realizadas a partir das práticas docentes. O processo de caminhar para si (JOSSO, 2010) torna-se perceptível quando os educadores externalizam, através de suas falas, o quanto crescem, enquanto profissionais, no percurso de sua atuação, contudo, esses relatos nem sempre são aproveitados a fim de condicionar reflexões. Para Sancho Gil:

[...] las historias de vida tienen que ver con un proceso de formación basado en el narrar(se) junto a otros, que contribuye desde la reflexión y las resonancias a generar experiencias de conocimiento “sobre sí, sobre los otros y el cotidiano. (SANCHO GIL, 2014, p. 28).

Diante dessa externalização, em que o outro ao mesmo tempo em que escuta, aprende e transforma a sua prática, o coletivo ganha força em um processo formativo que prevê redes colaborativas (VAILLANT, 2016a), como uma forma de formação. Contrário ao que a perspectiva eurocêntrica defende, tendo apenas uma única forma de pensar/formar, a formação descolonizadora considera as relações “entre”, dispondo o diálogo na centralidade deste processo.

Nessa perspectiva, as narrativas proporcionam tomar esses relatos de experiência como base para o desenvolvimento profissional. Segundo Josso (2010), o sujeito, nessa esfera, vai entendendo o sentido da autoformação a partir do momento em que compreende as lógicas de apropriação e as transmissões de saberes vividos ao longo da vida, por meio de suas experiências formadoras (JOSSO, 2010).

As experiências formadoras, de acordo com Josso (2010) são concebidas como possíveis mediações que fazem o indivíduo redescobrir dimensões

esquecidas, mostrando como as mesmas ainda permanecem vivas dentro de cada ser. Assim, essas “histórias” possibilitam formação e autoformação, ampliando o contexto de escuta de vozes silenciadas quanto aos dilemas, desafios, alegrias e satisfações que permeiam o percurso de vida dos educadores.

Convergindo com Josso (2010) no campo de experiências, Larrosa (2018) concebe-as como um lugar de suma importância no percurso da vida. Para ele, a experiência é entendida como algo que nos acontece e nos move ao encontro do que nos transforme em seres melhores. O autor julga que somos “sujeitos de experiência” (LARROSA, 2018), já que nos tornamos ponto de chegadas e partidas, disponíveis e abertos a todo tipo de acontecimento, nesse caso, conhecimentos.

Segundo Larrosa (2018), o principal componente da experiência é a sua capacidade de formação e transformação, pois:

[...] a experiência é o que me acontece e o que, ao me acontecer, me forma ou me transforma, me constitui, me faz como sou, marca a minha maneira de ser, configura a minha pessoa e minha personalidade. (LARROSA, 2018, p. 48).

Dito isso, corrobora-se com o autor quando denota o fato de que as experiências são vida, por isso tudo o que se vive não é em vão. Para Larrosa (2018), as mesmas dão sentido para si e para os outros. Assim, entende-se que pensar em formação, a partir de experiências, se torna essencial, principalmente para que as práticas possam ser refletidas e transformadas no percurso da docência.

Diante do exposto, Josso (2010) complementa:

O que está em jogo nesse conhecimento de si não é somente compreender como nos formamos e nos transformamos, ao longo de nossa vida, mediante um conjunto de vividos transformados em experiência, mas também tomar consciência de que esse reconhecimento e nós mesmos como sujeitos encarnados, mais ou menos ativos, ou passivos, segundo as circunstâncias, permite, doravante, visualizar nosso itinerário de vida, nossos investimentos e nossos objetivos, com base numa auto-orientação possível, numa invenção de si, a qual articula mais conscientemente nossas heranças, nossas experiências formadoras, nossas pertencas, nossas valorizações, nossos desejos e nosso imaginário às oportunidades socioculturais que saberemos aprender, criar e explorar para que advenha um si que aprende a identificar e combinar obrigações e margens de liberdade. (JOSSO, 2010, p. 65).

Percebe-se que Josso (2010) e Larrosa (2018) atentam para o quanto as experiências são fundamentais para o processo de formação e autoformação. Sendo cada um sujeitos de experiências (LARROSA, 2018), faz-se importante refletir sobre as “experiências formadoras” (JOSSO, 2010), como forma de ação e transformação do percurso. Nesse sentido, essas experiências, abordadas por ambos os autores, permitem um modo de conhecimento de si e de todos os outros que perpassam por nossa vida.

Constatado o reconhecimento abordado por Josso (2010), a partir dessas experiências, entende-se que as histórias de vida, descritas através da autobiografia, possibilitam a mediação do conhecimento de si com a existencialidade, as quais proporcionam uma reflexão a partir das representações de nós mesmos. Todo esse processo orienta essa viagem, cuja descoberta de si perpetua no processo de formação.

Diante do exposto, os dados da pesquisa serão analisados a partir dos conceitos abordados posteriormente, tendo em vista que as experiências de vida possibilitam que a identidade seja reconstruída. No processo de caminhar para si (JOSSO, 2010), se ativa a memória, que se articula a um sentimento de pertença para que os acontecimentos vividos venham a ser recordados.

A análise das autobiografias tende a articular vivências e significações do presente e passado, a fim de construir o futuro. Com isso, as histórias de cada ser necessitam ser rememoradas para que a identidade construída seja analisada. A seguir, serão abordados alguns conceitos inerentes à identidade e a memória.

## **4.2 Memória**

Falar em memória subentende-se considerar fatos passados, lembranças e recordações. Quando se faz necessário lembrar-se de algum evento, seja presente ou passado, recorre-se a memória. Segundo Brandão (2008), falar em memória sugere-se que se permeie pelo esquecimento, tendo em vista que esses lapsos sobre fatos diários são comuns em nosso cotidiano.

O trabalho com autobiografia requer que sejam revisitados fatos vividos no passado, a fim de que se possa fazer reflexões para se pensar o presente e o futuro. Entende-se que a memória é um campo de suma importância para os trabalhos que giram em torno das autobiografias, discorrer-se-á, a seguir, alguns conceitos da

mesma. Dentre os autores, nossos estudos partirão das abordagens de Pollak (1992), Brandão (2008) e Koselleck (2006). Ademais, como mencionado anteriormente, na introdução deste capítulo, pensar a formação de professores em uma perspectiva descolonial, percebendo a autobiografia como uma possibilidade de formação, a partir de um diálogo entre os pares, os conceitos a seguir tendem a ganhar força como outras formas de compreensão da formação.

O conceito de memória, segundo Pollak (1992), é tratado enquanto fenômeno construído coletivamente, sendo este submetido a mudanças constantes. O autor destaca a característica flutuante e mutável da mesma, entendendo que há elementos irreduzíveis em que o trabalho de solidificação dela impossibilita sucessão de mudanças.

Segundo Pollak (1992) há elementos constitutivos da memória, os quais ele denomina como acontecimentos vividos pessoalmente e os acontecimentos vividos por tabela. O segundo conceito, para o autor, decorre de fatos vividos pelo grupo a que a pessoa está inserida, contudo, o indivíduo não os viveu na íntegra, mas em seu imaginário.

Outra ideia apontada é a presença de personagens na memória de cada um, que são as pessoas encontradas no decorrer da vida. Junto aos personagens são arrolados lugares, a que Pollak (1992) entende estarem ligados a uma lembrança pessoal. Para ele:

Existem lugares da memória, lugares particularmente ligados a uma lembrança pessoal, mas também pode não ter apoio do tempo cronológico. Pode ser, por exemplo, um lugar de férias na infância, que permaneceu muito forte na memória da pessoa, muito marcante, independente da data real em que a vivências se deu. (POLLAK, 1992, p. 202)

Nesse sentido, a memória é concebida pelo autor como um fenômeno construído (POLLAK, 1992). Ele a percebe como um elemento constituinte do sentimento de identidade, já que ela permite a construção e reconstrução de si na decorrência do tempo.

Nas práticas docentes, esse fenômeno pode ser observado por meio das narrativas dos educadores quando recorrem aos fatos vividos no passado. Um bom exemplo são as lembranças daqueles que servem de referências em suas ações



cotidianas. Também são comuns que sejam resgatadas trajetórias negativas, as quais servem para reconstrução de ações dando um novo sentido a prática.

Brandão (2008) discorre ao fato de que toda a memória é conhecimento. Segundo a autora, por meio dela os indivíduos ingressam em um processo de aprendizagem, ensino e construção, possibilitando, assim, o fazer, desfazer e refazer, dando sentido as escolhas bem como as trajetórias seguidas. Para a pesquisadora:

Somos, assim como nossas escolhas, o resultado de nossas experiências pessoais, objetivas e subjetivas, em meio a uma teia de relações sociais. São fios que se entrecem interna e externamente, formando um tecido sobre o qual acontecem as escolhas sendo, parte da trama, tecida por nosso imaginário e o da cultura da qual fazemos parte. (BRANDÃO, 2008, p. 8).

No que tange ao processo de formação de professores, revisitar a memória é uma forma de analisar as escolhas feitas e as ações decorrentes das mesmas, proporcionando o conhecimento, a partir de um pensar na significação dos projetos de vida e de trabalho. Diante dessa busca de sentido, direções poderão ser apontadas, conforme atenuado por Brandão (2008).

Já que conhecimentos advêm com o passar do tempo, julga-se que o mesmo é um fator que se faz presente quanto ao entendimento dos processos da memória. Contudo, o tempo, na perspectiva de Jasmin (Apud, Koselleck, 2006), é concebido como uma construção cultural que se relaciona com o que é conhecido/experimentado no passado e as possibilidades futuras.

Na tentativa de refletir sobre os tempos históricos, reporta-se a dois conceitos importantes de Reinhart Koselleck (2006) denominados como *espaço de experiência* e *horizontes de expectativas*. O *espaço de experiência*, para o autor, é o passado atual, a que Silva e Fontebasso (2013) compreendem como reatualização do presente, ou seja, uma experiência passada que se revitaliza no tempo presente. Os horizontes de expectativa, no entendimento de Reinhart Koselleck (2006) é o futuro presente, ou seja, aquilo que se realiza hoje, mas que ainda não pode ser previsto.

Pollak (1989) destaca que a memória, a partir de operações coletivas de acontecimentos e interpretações do passado, tende a reforçar o sentimento de pertencimento a um grupo social. Assim, para o autor, memória e identidade tendem a correlacionar-se em um movimento constitutivo.

Entendendo que a memória é um elemento constituinte da identidade, reforça-se a contribuição de Pollak (1989) para este estudo, uma vez que será analisado o processo identitário e constituinte do educador. A seguir trar-se-á conceitos oriundos da identidade, tema abordado nessa dissertação.

### 4.3 Identidade

Compreende-se que o “ser” professor está imbuído em um processo que busca a identidade profissional e pessoal, nesse sentido, os conceitos de identidade e identidade profissional necessitam ser esclarecidos, a fim de analisá-los no campo da formação de professores. Diante do objetivo desta dissertação, se discorrerá sobre os conceitos advindos dos estudos de Hall (2005) e Dubar (2005), na tentativa de refletir sobre os mesmos nas análises deste estudo.

Hall (2015) proporciona uma reflexão da identidade, a partir do conceito de *identificação*, pois, segundo ele, a identidade é algo em transformação e não um processo acabado. De acordo com o autor, as pessoas são identificadas pelos papéis que exercem socialmente. Para ele:

[...] a identidade é algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo exato, existente na consciência no momento do nascimento. Ela permanece sempre incompleta, está em processo, e sempre estará sendo formada. (HALL, 2015, p. 38).

Nesse sentido, a identidade é formada ao longo do processo construtivo de vida, permeando por todos àqueles que perpassam por nós. Hall (2015) percebe-a como algo em permanente construção, tendo em vista os papéis exercidos pelas pessoas, diante do contexto em que se vive. Assim, a constituição de nossas individualidades passa por processos construtivos, por meio de dinâmicas de ensino, aprendizagem, sentimentos, pensamentos e ações.

Dubar (2005) também é um estudioso dos processos identitários, segundo suas concepções, a identidade decorre dentro de um processo de socialização, sendo que sua relação se dá a partir da constituição entre o “eu” e o “outro”. Sendo assim, o autor defende que ela não é dada, mas constituída dia após dia, por meio das experiências subjetivas de cada indivíduo. Com isso, corrobora-se com Dubar

(2005) já que se cogita que somos uma multiplicidade de “eus” tentando organizar a nossa existência.

Diante desta concepção, compreende-se que o indivíduo não se constrói sozinho, em relação a sua identidade, mas em um processo simultâneo, por meio das relações que estabelece consigo, com os outros e com as instituições de que ele faz parte. Portanto, entende-se que o processo identitário tem seu início na infância, permeando por toda a vida, em um movimento cíclico de construção-reflexão-reconstrução. Para Dubar:

[...] a identidade nunca é dada, é construída e a (re)construir em uma incerteza maior ou menos, mais ou menos durável. [...] A identidade não é mais do que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições. (DUBAR, 2005, p. 135).

Ao pensar na construção da identidade do professor os conceitos apontados até o momento pelos pesquisadores começam a fazer sentido. Quando ingressa-se na carreira docente inicia-se o processo de construção da identidade, de forma que por meio das interações se ajustam as demandas, como aponta Hall (2005). A partir dos ajustamentos as pessoas transformam-se em seres em construção, tendo em vista que essas mudanças perpassam pela carreira docente, já que se permeia por vários espaços, moldando-se para o exercício de distintos papéis profissionais (HALL, 2015).

Ancorados nesse pensamento de identidade mutável, Nunner-Winkler (2011) traz reflexões quanto aos agrupamentos da identidade na sociedade. Em seus estudos ele enfatiza a conotação de que se vive em um mundo contraditório, o qual permite a permanência contraditória, por isso, os indivíduos tendem a não serem determinados por decisões tomadas de uma única vez, mas por uma multiplicidade de escolhas, as quais se moldam ao estilo da vida cotidiana.

Tendo em vista que está sendo analisada a construção da identidade docente, concebendo o professor como um profissional que necessita de constantes adaptações e readaptações para consolidação de sua prática, faz-se necessário considerar os estudos de Dubar (2005) diante do processo de identidade profissional. Para o autor, esta faz parte das formas identitárias sociais, as quais,

associadas ao processo cíclico, implica em uma forma de reflexão, possibilitando, assim, a opção de continuidades e descontinuidades.

Dubar (2005) afirma que as formas identitárias profissionais não estão somente restritas ao trabalho, mas perpassam pelo espaço-tempo do reconhecimento, ou não reconhecimento, investimento, continuidades, descontinuidades ou exclusões. O autor pontua que o processo formativo é essencial na construção da identidade, pois facilita a incorporação dos saberes, contribuindo para a interpretação dos contextos sócioprofissionais, o que, segundo ele, resulta em continuidades ou descontinuidades identitárias (DUBAR, 2005). Com isso, quando se pensa em uma identidade profissional, está, ao mesmo tempo, pensando na forma como se reconhece profissionalmente.

Levando em conta os aspectos citados acima, discorre-se sobre a construção da identidade do educador nesse espaço-tempo (DUBAR, 2005), considerando o seu primeiro contato com a escola. Assim, é fácil entender os motivos que muitas de suas práticas são ancoradas em professores dos quais se espelham. Além disso, a formação profissional também é apontada por Dubar (2005), como constructos identitários, já que ela pode ser construída no percurso formativo de cada professor.

Provida de uma fundamental importância, a socialização, por meio dos processos formativos, oriundos do percurso da carreira docente, dá um maior sentido à existência individual e, de certa forma, organiza o coletivo. Dubar (2012) defende a premissa de que a socialização permite a construção da identidade no interior das instituições, sendo que por meio do coletivo as interações são organizadas assegurando os membros enquanto profissionais.

Aproximando da reflexão proposta por Dubar (2012), corrobora-se com Gatti (1996) tendo em vista o entendimento de que a identidade é fruto das interações vivenciadas que definem o modo de ser e estar no mundo. Pensando num processo de constituição identitária docente, compreende-se que essa se correlaciona com o “eu” e com os “outros”, considerando todas as significações da docência, os processos de formação inicial e continuada, assim como a atuação.

Diante do processo de caminhar para si (JOSSO, 2010), onde se perpetuam os espaços de experiência e formação, atenta-se para os sujeitos da experiência (LARROSA, 2018), percebendo o educador enquanto esse sujeito que está em constante busca de sua identidade, muitas vezes, advindas dos acontecimentos vividos (POLLACK, 1992), buscados em sua memória.

Para tanto, não há como pensar a construção da identidade docente sem lançar mão dos conceitos de memória, trabalhados nesse capítulo. As histórias de vida dos professores têm muito a dizer, principalmente, quando se faz uso da autobiografia, enquanto instrumento de recolha de dados.

Possibilitar outras maneiras de pensar a formação docente, dando voz ao professor, tornando-o agente de sua formação, proporcionando nesta caminhada a reflexão diante do percurso da carreira, apresenta-se como uma alternativa que oferta ao professor a possibilidade de repensar e renovar as formas da educação, considerando uma teoria sobre formação em que ele é ator/autor (JOSSO, 2010), desse processo.

## 5 ABORDAGEM METODOLÓGICA

A trajetória investigativa desta dissertação ancorou-se na temática formação de professores em uma perspectiva descolonial. Diante de todos os referenciais teóricos utilizados na sua construção, considera-se para um olhar outro no que tange a conceituação da formação, a partir de conceitos de pesquisadores latino-americanos.

Quanto aos aspectos metodológicos, percebe-se que há outros métodos de pesquisa que conduzem uma caminhada de mudança epistêmica, que se contrapõem à epistemologia acadêmica científica advinda de conceitos eurocêntricos, sem que se perpetue formas outras de produção de conhecimento. Segundo Fuchs (2019), a metodologia descolonial tende a romper, bem como denunciar o paradigma científico moderno e suas relações de poder colonial sobre o conhecimento.

Considerando-se que o método é um percurso a ser seguido, tendo como objetivo deste estudo analisar como os professores do Ensino Médio, de uma escola da rede privada, da região metropolitana, constroem sua identidade e se constituem como profissionais da educação, a metodologia desta investigação situa-se na abordagem de pesquisa qualitativa (LÜDKE E ANDRÉ, 1986). Esta escolha se justifica tendo em vista que a pesquisa qualitativa possibilita o aprofundamento e a compreensão, trabalhando com um universo de significações (MINAYO, 2007), das quais paradigmas outros serão construídos em um percurso colaborativo entre sujeito de pesquisa e o pesquisador.

Seu caráter qualitativo, para Lüdke e André (1986), também se reconhece pela pesquisa a ser desenvolvida em uma situação natural, com riqueza de dados descritivos, focalizada em uma realidade contextualizada. Nesse sentido, uma vez que a pesquisa não tem fins quantitativos, já que se busca a verificação, por meio das interações cotidianas, atenuando o foco de observação do pesquisador, a partir da análise dos instrumentos que farão parte desta pesquisa.

Este estudo também se configura em uma pesquisa exploratória (GIL, 2008), haja vista que tende a proporcionar uma ampla visão acerca de um fato específico. Para o autor, esse tipo de pesquisa objetiva proporcionar uma maior familiaridade com o problema, de forma que o torne explícito ou que tenda a construir hipóteses outras. Nesse sentido, atenta-se a Gil (2008), que pontua enquanto finalidade desta

pesquisa o desenvolvimento, o esclarecimento e as modificações de conceitos e ideias sobre o tema em análise, tendo em vista os problemas ou hipóteses pesquisáveis para posteriores estudos.

Em um caráter de pesquisa descolonial, o processo dialógico entre pesquisador e pesquisado serão oportunizados espaços outros de debates, discussões, assim como análise, a partir de um arcabouço teórico de pesquisadores latino-americanos cujas práticas aproximam-se do cenário em que vivemos. Segundo Fuchs (2019), a pesquisa acadêmica requer um local que seja possibilitada a construção do diálogo.

Por fim, o estudo irá configurar-se, também, em uma pesquisa narrativa, tendo como definição, segundo os autores, uma forma de compreensão das experiências, em um processo colaborativo entre o pesquisador e o pesquisado. Para os autores, a metodologia consiste na coleta de histórias sobre o tema a que o investigador pretende pesquisar. Dentre os métodos mais comuns de coleta de dados encontram-se as autobiografias, os diários, as entrevistas narrativas e as notas de campo, entre outras.

Corroborando com os autores acima, Ferrarotti (2011) destaca que essa pesquisa parte de um testemunho de vida cotidiana, com vistas de que o mesmo seja analisado. Segundo o autor, o pesquisador tem que se aproximar deste texto com atenção e humildade, a fim de que o mesmo traga respostas que são passíveis de reflexão para todos os envolvidos neste processo. Para ele:

[...] historias de vida como método serio para el análisis sociológico, tal vez el único que nos permitiera tener um contacto directo com lo vivido de las personas y, por ende, com la materia prima, fundamento de la investigación social. (FERRAROTTI, 2011, p. 96).

A perspectiva descolonial se expressa a partir do momento em que as experiências do sujeito de pesquisa vão sendo partilhadas em um processo dialógico decorrido de interações sociais. Assim, por meio desta interatividade, que se perpetua nas trocas entre pesquisador e pesquisado, Ferrarotti (2011) destaca as possibilidades para que se repense e se renove formas outras de se fazer a formação, abrindo a possibilidade de que se construa outra teoria de formação de professores, através de conceitos latino-americanos.

## 5.1 Caracterização do estudo

Na língua portuguesa, a narrativa é um gênero textual que compreende a exposição de fatos, desenvolvidos em torno de um enredo, a partir de um determinado tema, em que se apresentam conflitos ou ações. Em pesquisas qualitativas, segundo Wellwer e Zaedo (2013), as entrevistas narrativas são de extrema relevância, pois contribuem para o fornecimento, bem como a percepção das estruturas processuais dos cursos de vida dos sujeitos pesquisados.

O pesquisador espanhol Bolívar (2001), compreende que a narrativa é uma estrutura central no modo em que os seres humanos constroem sentido, assim, tanto o curso da vida, como a identidade pessoal são vividos como uma narração. Segundo ele, ao narrar suas histórias os seres humanos produzem um conhecimento estratégico que (re)constroem a sua própria existência.

Para um melhor entendimento do que vem a ser a pesquisa narrativa, Clandinin e Connely, pesquisadores americanos, a conceituam como:

[..] uma forma de compreender a experiência. É um tipo de colaboração entre pesquisadores e participantes, ao longo de um tempo, em um lugar ou série de lugares, e em interação como *milieus*. Um pesquisador entra nessa matriz no durante e progride no mesmo espírito, concluindo a pesquisa ainda no meio do viver e do contar, do reviver e do recontar; as histórias de experiências que compuseram as vidas das pessoas, em ambas as perspectivas: individual e social. (CLANDININ E CONNELLY, 2011, p.51).

Para os autores, a narrativa é o estudo da forma como os seres humanos, experimentam o mundo, por isso entendem a educação como um processo de construção e reconstrução de histórias pessoais e sociais. Os pesquisadores ainda afirmam que as narrativas referem-se tanto ao fenômeno narrado, quanto ao método de se compreender as vivências narradas pelos sujeitos em estudo.

Atualmente, no campo da educação, pesquisas com a inserção de narrativas tiveram uma crescente, enquanto metodologia de investigação e prática docente. Arango (2016) destaca a consolidação de pesquisas narrativas nos países da América Latina, denominando como um campo biográfico educativo. O pesquisador justifica que as narrativas não são meras representações de acontecimentos, mas uma forma em que um conjunto de acontecimentos podem ser ressignificados, por meio de interpretações. Para Souza:



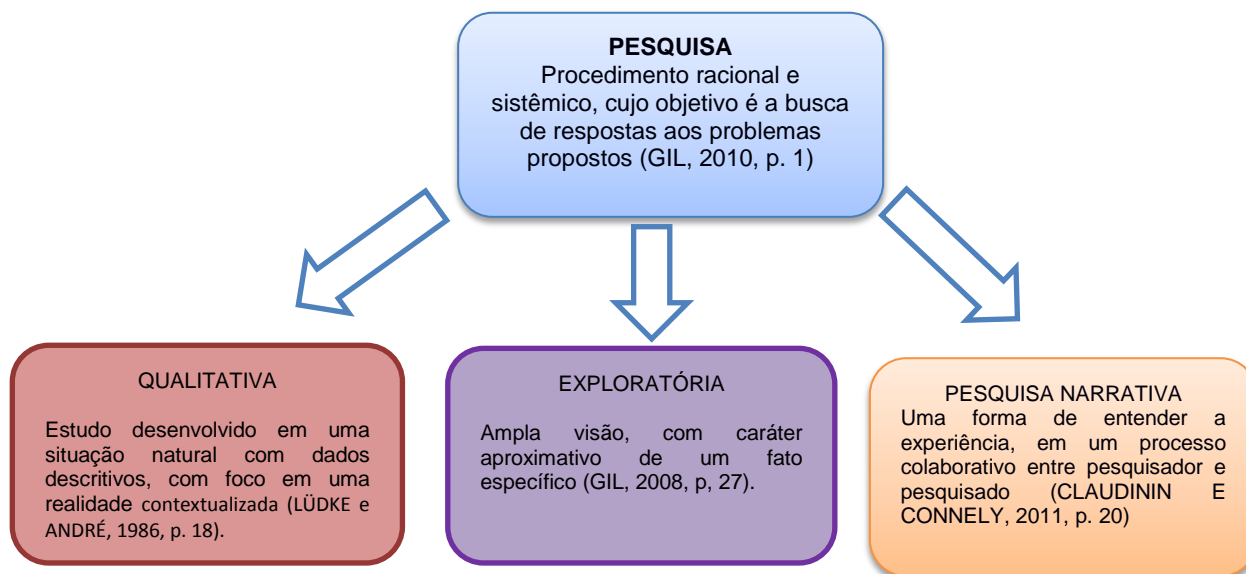
A crescente utilização da pesquisa narrativa em educação busca evidenciar e aprofundar representações sobre as experiências educativas e educacionais dos sujeitos, bem como potencializa entender diferentes mecanismos e processos históricos relativos à educação em diferentes tempos [...] permitem adentrar num campo subjetivo e concreto, através do texto narrativo, das representações de professores sobre a identidade profissional, os ciclos de vida e, por fim busca entender os sujeitos, os sentidos e as situações do contexto escolar. (SOUZA, 2006, p.136).

Segundo a pesquisadora Telles (2002), no momento em que as narrativas são produzidas, pelos educadores, eles tomam a palavra, dando voz as suas teorias e suas práticas, tornando-se, assim, agentes de seu próprio desenvolvimento seja ele profissional ou pessoal. Para a autora, nessa modalidade de pesquisa, a que ela denomina como pesquisa narrativa (TELLES, 2002, p. 106), há a possibilidade de pesquisar as histórias pessoais e profissionais dos professores, sendo que estas são vistas como contextos de produção de significados para acontecimentos ocorridos, seja na instituição a que ele está ligado, ou em sua própria vida.

De acordo com Telles (2002), a pesquisa narrativa rejeita o papel passivo do participante enquanto mero objeto de pesquisa a ser observado. Nesse sentido, a pesquisa narrativa tende a compreender e interpretar dimensões pessoais e humanas, que vão além de sistemas fechados, recortados e quantificáveis, por isso sua dimensão abrange o contexto de pesquisas qualitativas. Nessa mesma linha, Souza (2006) aponta que as narrativas possibilitam tecer a identidade, de forma que tendem refletir como o ser se torna professor, assim como analisar as configurações durante o percurso formativo.

Compreende-se, assim, a pesquisa narrativa como um recurso metodológico que possibilita, por meio de inúmeros instrumentos de investigação, a análise e reflexão de trajetórias, experiências e histórias de vida dos sujeitos. Tendo em vista a questão norteadora deste estudo, destaca-se que por meio da pesquisa narrativa pode-se investigar as histórias de vida profissional e pessoal dos educadores, para que, assim, se possa refletir sobre seu processo formativo, entendendo como eles se constituíram educadores.

Figura nº 01 - Caracterização do estudo



Fonte: Autoria própria, 2019.

## 5.2 Caracterização do contexto de pesquisa

### 5.2.1 Caracterização do Município de Esteio/RS

Esteio é uma cidade da região metropolitana de Porto Alegre, tendo cerca de 30 km de distância da Capital. O município foi emancipado em 1955 e, atualmente, tem como população 84.237 (IBGE/2017). A área total da cidade conta com 27,676 km<sup>2</sup>. O polo industrial e comercial da cidade conta com 409 indústrias, 2.317 comércios e 2.926 pontos de outros serviços.

Nos últimos anos Esteio vem demarcando um alto crescimento, já que a cidade reúne alguns dos melhores indicadores de renda, saúde e educação da região metropolitana. O perfil econômico da cidade se destaca, no setor industrial, no ramo da metalurgia, vestuário, tecidos, produtos alimentícios e na mecânica. Dentre os principais manufaturados estão o óleo vegetal, o plástico, o papel, o cimento e a ração.

O município também conta com um dos maiores centros de eventos da região metropolitana. O Parque Estadual de Exposições Assis Brasil, que foi inaugurado em 1970, e conta com uma infraestrutura distribuída em uma área de 141 hectares. Anualmente, acontece neste espaço a Expointer (Exposição Internacional de

Animais), cujo objetivo é a propagação de inovações tecnológicas provenientes da agropecuária e da agroindústria.

Na área educacional, a cidade, possui dezoito escolas de Educação Básica (Ensino Fundamental) e cinco escolas de Educação Infantil, administradas pela Prefeitura do Município. Também há três escolas da Rede Estadual, administradas pela 27ª Coordenadoria Regional da Educação e três escolas da Rede Privada de Ensino, sendo elas o Colégio Adventista, o Colégio São Francisco - Coração de Maria e o Colégio La Salle Esteio, sendo que a pesquisa deste estudo será realizada na última escola citada.

## **5.2.2 Caracterização do espaço de pesquisa**

### **5.2.2.1 Rede La Salle: o Colégio La Salle Esteio e o compromisso com a proposta educativa da rede**

A Rede La Salle é uma instituição católica, integrante da Província La Salle Brasil-Chile, unidade administrativa dos Irmãos das Escolas Cristãs. A missão religiosa e educacional foi inaugurada em 1680, por São João Batista de La Salle e, a partir desta data, espalhou-se pelo mundo. De acordo com a Proposta Educativa Lassalista:

Nossa identidade, construída ao longo de três séculos, edificou-se a partir do carisma lassalista, dos valores institucionais, da organização em rede e em comunidades educativas, da comunhão eclesial e da opção preferencial pelos pobres. (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014, p. 10).

A Rede La Salle, conforme a Proposta Educativa (2014), é norteada por princípios que as animam e as movem, dentre eles, destaca-se os princípios antropológicos, com uma visão humanista e cristã do ser humano. Seguida pelo princípio teológico concebendo Jesus como referencial de ser, viver e relacionar-se com os outros. Os princípios epistemológicos, onde se visa que o conhecimento está atrelado ao contexto de experiência e de relação com o meio. Os princípios pedagógicos, em que o educando é o centro do processo formativo, cabendo a ele, com mediação dos educadores, a produção de sentidos e uma aprendizagem significativa.

Também estão inseridos na proposta lassalista os princípios ético-morais, a partir de uma ideia de ensinar a bem viver. Os princípios pastorais, advindos da escola em pastoral, na busca da fé, do zelo, da fraternidade e do serviço. Os princípios políticos e socioculturais, que impulsionam a formação de pessoas para o exercício da cidadania democrática. Os princípios ecológicos, onde se aprende a cuidar de nossa casa comum. E, por fim, os princípios estético-expressivos, desenvolvendo a sensibilidade, valorizando experiências artísticas e literárias.

La Salle tinha grande preocupação com o processo de formação de educadores, sendo que queria de seus mestres uma atenção para com os alunos, por isso sempre primou que houvesse, por parte deles, dedicação ao magistério. De acordo com a Proposta Educativa:

O educador lassalista, ou todo aquele que possui participação ativa no desenvolvimento da práxis pedagógica, vive a missão educativa de forma profissional e proativa, com ética e zelo, como um sinal de fé, esperança e caridade. Na sua práxis educativa, seguindo o exemplo de Jesus, alia a ternura e a firmeza, a amorosidade, humildade e cooperação, sensibilidade e responsabilidade. (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014, p. 23).

Dessa forma, o educador lassalista assume um papel de mediador do processo de aprendizagem, auxiliando na construção de saberes significativos aos educandos. O currículo consiste em uma construção coletiva, intencional e aberta, em um sistema dinâmico.

Como metodologia há uma priorização em atividades que se caracterizam pela participação, interação e aprendizagem contínua, com o foco no desenvolvimento de competências e habilidades, dentre as quais são destacadas as metodologias ativas, com ênfase em vivências de situações-problema, experiências e pesquisa (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014).

Nesse sentido, a Comunidade Educativa Lassalista torna-se um espaço de convivência, de ensino e aprendizagem, vivência e fé, fraternidade e serviço. Assim, as escolas da rede seguem os princípios advindos do santo fundador, onde se busca, diariamente, práticas pedagógicas significativas, para que se perpetue uma educação de qualidade.

Dentre as instituições, o Colégio La Salle Esteio, faz parte desta Rede, tendo sessenta e sete anos de tradição no município de Esteio, localizado na Região Metropolitana de Porto Alegre. Atualmente, atende cerca de novecentos e oitenta

alunos, distribuídos nas modalidades de ensino da Educação Infantil ao Ensino Médio.

A filosofia da instituição se concretiza na missão que é vivenciada pela Comunidade Educativa, onde as ações pedagógicas, administrativas e pastorais são desenvolvidas a partir da dinâmica do diálogo, da interdependência e da colaboração entre os diversos serviços e no efetivo envolvimento de todos os integrantes. Como finalidade a escola visa o desenvolvimento das competências, habilidades, valores, atitudes e solidariedade do educando, garantindo, assim, sua formação integral para o pleno exercício da cidadania.

Atualmente, a escola conta com cem colaboradores, sendo esses distribuídos nos diversos setores que a compõem. De acordo com o Plano Global do Colégio La Salle Esteio<sup>7</sup> (2014), a escola é um referencial de educação no município. Os espaços físicos são adequados, de acordo com as novas tecnologias, assim como novos instrumentos de trabalho aos professores e alunos (COLÉGIO LA SALLE ESTEIO, 2014, p. 6).

A área Pedagógica conta com Serviço de Supervisão Educativa, cujo foco do trabalho é o atendimento aos setores pedagógicos da instituição. O Serviço de Coordenação Pedagógica administra o trabalho pedagógico da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) e uma Coordenação que atende aos professores no Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e no Ensino Médio (1ª a 3ª série). O Serviço de Orientação Educacional realiza atividades integradas com a Psicopedagoga, objetivando o desenvolvimento integral das áreas cognitivas, sociais e emocionais dos educandos. Há, também, o serviço de Coordenação de Turno para fins de atendimentos voltados aos casos disciplinares, bem como atendimento das famílias com vistas à orientação e organização.

O corpo docente, neste ano, conta com quarenta e cinco educadores, desenvolvendo as atividades docentes em todos os níveis de ensino. Dentre estes educadores, quinze possuem cursos de Graduação, vinte e seis são especialistas, um possui mestrado, há dois mestrandos e um possui doutorado, em suas distintas áreas.

---

<sup>7</sup> O Plano Global é um documento institucional, elaborado por todas as escolas da Rede La Salle. Nele há dados referentes ao diagnóstico e ao planejamento da instituição, expressando a realidade atual da unidade de ensino.

Dentre as características individuais, os educadores da instituição acolhem a Proposta Educativa da Rede e entendem ser necessária a atualização e a formação constante, a fim de que se possa dar qualidade aos processos educacionais. Alguns professores atuam no Ensino Fundamental e Médio, adaptando-se ao contexto de cada nível de ensino e percebendo as características destes.

O Ensino Médio é a modalidade mais recente da instituição, ainda necessitando construir sua identidade. Neste ano, este nível atende cento e quinze alunos, no turno da manhã. Os professores, sempre que possível, procuram trabalhar a partir de projetos integrados, objetivando que os alunos compreendam a educação em uma perspectiva interdisciplinar.

Por ainda estar construindo a sua identidade, a formação dos educadores, desta modalidade de ensino, ocorre na base do diálogo e na busca de ações que tornem as aulas mais atrativas e interativas, aliando a tecnologia e as vivências experienciais. Um novo olhar, por meio de pesquisas científicas, vem ganhando força, contudo, para que este se fidelize, ainda há uma caminhada formativa que necessita ser aprimorada nos anos vindouros.

### **5.3 Formação docente no Ensino Médio: um campo a ser explorado**

Muitos são os estudos que contemplam o processo de formação docente, contudo, por meio da pesquisa realizada nessa dissertação, através da análise no banco de dados da Biblioteca de Teses e Dissertações – BDTD, no período de janeiro de 2013 até abril de 2019, foi possível constatar que o Ensino Médio ainda é um campo que necessita reflexões acerca da temática em estudo, conforme dados apresentados no segundo capítulo desta dissertação.

Dias, Souza e Rinaldi (2017), através de uma minuciosa análise dos trabalhos apresentados na ANPED, no XII Congresso Nacional de Educação, realizado na cidade de Porto Alegre, atentam que as pesquisas sobre formação têm se voltado para a necessidade de dar voz aos professores, principalmente sobre o contexto da sala de aula e das reformas legais do Ensino Médio. Entretanto, os pesquisadores acreditam ser necessário ir além, de forma que para se alcançar uma educação de qualidade, um trabalho colaborativo entre os professores, as universidades e pesquisadores poderiam agregar reflexões pertinentes às práticas.

Para Costa, Oliveira e Medeiros (2016), durante muitos anos a função dos professores do Ensino Médio estava ligada, estritamente, para a transmissão do conhecimento, sem que fosse evidenciado o contexto social a que o sujeito estava inserido. De acordo com os pesquisadores, poucos tinham acesso a esta modalidade de ensino, já que este era caracterizado como tecnicista, em que se prevalecia o preparo para o exercício de uma atividade trabalhista.

Contudo, no ano de 1988, o Artigo 208 da Constituição previu este nível de ensino como sendo um direito de todos, tendo que ser ofertado de forma gratuita (BRASIL, 1988). Entretanto, na concepção de Zibas (2005a), profundas discussões surgiram em decorrência da importância do Ensino Médio, como uma etapa da Educação Básica.

Costa, Oliveira e Medeiros (2016) discorrem que após a obrigatoriedade do Ensino Médio, considerando-o como uma etapa final da Educação Básica, o grande desafio foi desvinculá-lo de seu aspecto conteudista, perpassando o mesmo a fim de que novas relações fossem estabelecidas entre professores e alunos, de forma que a teoria e a prática fossem articuladas, promovendo uma aprendizagem que tivessem significados aos educandos.

De acordo com Costa, Oliveira e Medeiros (2016) o trabalho docente no Ensino Médio oscilou entre o caráter propedêutico e o preparatório. Assim, os autores destacam que o domínio do conhecimento foi uma marca da docência, nesta modalidade de ensino. Eles também se atém ao fato de que a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, no ano de 1996, possibilitou que fosse repensado o processo de formação dos professores, nos cursos de licenciatura.

Os pesquisadores ponderam o fato de que após a aprovação do Plano Nacional da Educação, com a Lei nº 13.005/2014<sup>8</sup>, um novo olhar pairou para o Ensino Médio, em virtude dos desafios trazidos na meta 3, que dizem respeito ao acesso e permanência dos jovens nas instituições de ensino. Ainda assim, os autores consideram importante que sejam centrados juntos a estes desafios os processos de formação e valorização docente, compreendendo que a permanência dos alunos está imbricada numa melhoria da qualidade de ensino que efetivam a permanência desses alunos na escola.

---

<sup>8</sup> O Plano Nacional de Educação não será trabalhado neste estudo, entretanto, para maiores informações consultar: BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

Diante desta perspectiva, Nuñez (2004) enfatiza que o processo de formação dos professores do Ensino Médio é um grande desafio na atualidade. Para o autor, a organização de cursos de formação continuada, assim como a constituição de grupos de estudo são fundamentais para que novos saberes possam ser construídos e, posteriormente, refletidos.

Nesse sentido, Silva (2015a), atenua que a formação do professor do Ensino Médio não pode desconsiderar o jovem que frequenta e que frequentará as escolas médias. Assim, a autora sugere que o futuro professor do Ensino Médio mergulhe “no universo da escola e da sala de aula e que o fortaleça por meio de uma sólida formação teórica e prática” (SILVA, 2015a, p. 72).

Diante dessa necessidade, a pesquisadora julga a formação continuada como fundamental no que concerne a identidade e a função do docente. Para a autora, a formação tem que ser permanente, não somente em eventos esporádicos, mas em um estudo cujo aprofundamento encontre caminhos que possibilite o enfrentamento dos desafios que se fazem presentes dentro do espaço-tempo-escolar.

A abordagem de Silva (2015a), no que tange ao processo de formação de professores, vem bem ao encontro do que Dantas (2018) declara, tendo em vista que para o autor nos processos formativos tem-se que considerar o jovem que frequenta essa modalidade de ensino. Por isso, atenta-se que a formação não se esgota na licenciatura, mas suscita a articulação entre a formação inicial e a continuada.

Ainda assim, Dantas (2018) tece uma crítica quanto aos processos formativos, pois, segundo ele, a formação de professores, na atualidade, não consegue acompanhar as mudanças da contemporaneidade. Para o autor, é a formação que permite ao professor perceber seu papel enquanto agente transformador. Em seu entendimento, o desafio está em possibilitar ao professor, ainda no período de formação inicial, conhecer a realidade educacional, somente assim ele conseguirá aliar a teoria e a prática e ir tendo conhecimento deste espaço.

Corroborando ao processo de formação, Kuenzer (2011) enfatiza que a formação de professores do Ensino Médio necessita articular conhecimentos sobre o mundo do trabalho, conhecimentos científico-tecnológico sobre a área a ser ensinada, conhecimentos pedagógicos, formação em pesquisa e experiência no trabalho docente. De acordo com a autora:



[...] ao professor não basta conhecer o conteúdo específico de sua área; ele devera ser capaz de transpô-lo para situações educativas, para o que devera conhecer os modos como se dá a aprendizagem em cada etapa do desenvolvimento humano, as formas de organizar o processo de aprendizagem e os procedimentos metodológicos próprios a cada conteúdo. (KUENZER, 2011, p. 685).

Kuenzer (2011) aponta sete eixos os quais os processos formativos para professores do Ensino Médio devem contemplar, sendo eles: *contextual*, que é a articulação de áreas do saber; *epistemológico* com vistas a integrar teorias e princípios que regem a produção do conhecimento; *institucional* com as formas de organização dos espaços para aprendizagem; *pedagógico* aliando teoria e prática pedagógica; *práxico* com a integração do conhecimento científico, tácito e prática social; *ético*, girando em torno das responsabilidades sociais e, por fim, *investigativo* que se compromete com o desenvolvimento das competências de pesquisa.

Segundo ela, esses eixos permeiam entre o ser e o fazer do professor do Ensino Médio, sendo por ela entendidos como um caminho possível de construção de propostas de formação para esta modalidade de ensino. A formação adequada, para Kuenzer (2011) ainda é um desafio, porém, reflexões são necessárias, a fim de que novas estratégias sejam efetivadas.

Sobre a formação, corrobora-se com Dourado (2013) que discorre sobre a necessidade de que na formação sejam previstos os conhecimentos pedagógicos articulados com a teoria X prática, a fim que se possibilite uma reflexão crítica entre os conhecimentos que estão sendo construídos. Mas, para o autor, a melhoria dos processos formativos só será possível quando for reconhecida a importância da valorização profissional.

Há muitos desafios diante da formação de professores do Ensino Médio. Entretanto, acredita-se que a partir de pesquisas nessa área outros olhares tendem perpetuar esse nível de ensino, com vistas a pensar em novas perspectivas formativas, com o objetivo de construir uma identidade profissional aos educadores do Ensino Médio.

#### **5.4 Participantes do estudo**

Os participantes da pesquisa são três professoras que atuam no Ensino Médio, de uma escola da rede privada de ensino, do município de Esteio. Embora

esta modalidade conte com catorze professores, apenas três se dispuseram a participar, já que foram estabelecidos critérios, tendo em vista que o trabalho autobiográfico requer que o sujeito tenha contribuições oriundas de um percurso de docência, assim como formativo. Abaixo se elencou os critérios de escolha dos participantes:

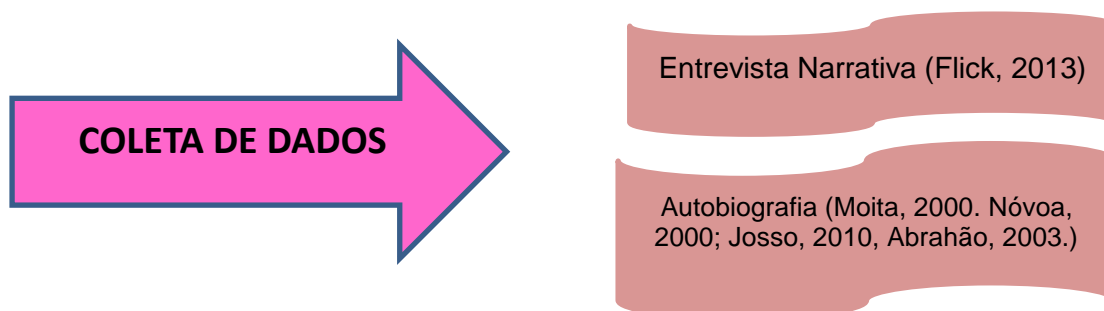
- a) Tempo de atuação no Ensino Médio igual ou superior a oito anos;
- b) Curso de Especialização *Latu Sensu* na área de atuação;
- c) Área do conhecimento distinta, a fim de que se tenha diferentes percepções na caminhada formativa.

### 5.5 Instrumentos para coleta de dados

A pesquisa narrativa (CLANDININ e CONNELLY, 2011) tendo como objetivo o entendimento de experiências, é uma metodologia que consiste na coleta de histórias, a partir de um determinado tema. Essas histórias, de acordo com Souza (2006), podem ser obtidas por diversos métodos, como entrevistas, diários, autobiografia, gravações e notas de campo.

Neste estudo, serão utilizados dois instrumentos de coleta de dados, sendo eles, a entrevista narrativa (FLICK, 2013) e a autobiografia (MOITA, 2000; NÓVOA, 2000), as descrições desses instrumentos seguem nos tópicos a seguir.

Figura nº 02 – Processo de coleta de dados



Fonte: Autoria própria, 2019.

### 5.5.1 Autobiografia

A fim de entender o contexto de como os educadores do Ensino Médio, do Colégio La Salle Esteio, se constituíram enquanto professores, analisando o percurso de sua caminhada formativa, optou-se pelo uso da abordagem autobiográfica (MOITA, 2000), a qual Nóvoa (2000) e Abrahão (2003) denominam “Histórias da vida”, já que a mesma possui um imensurável valor heurístico.

Na concepção de Souza (2006) as histórias de vida comportam uma variedade de instrumentos de recolha, das quais um torna-se sinônimo do outro. Para tanto, neste estudo, quando se falar histórias de vida, também compreende-se autobiografias.

Moita (2000) destaca que método autobiográfico permite ao pesquisador um entendimento global e dinâmico das interações decorrentes do percurso da vida pessoal e formativa. De acordo com a autora:

Só uma história de vida permite captar o modo como cada pessoa, permanecendo ela própria, se transforma. Só uma história de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os contextos. Numa história de vida podem identificar-se as continuidades e as rupturas, as coincidências no tempo e no espaço, as “transferências” de preocupações e de interesses, os quadros de referência presentes nos vários espaços do cotidiano. (MOITA, 2000, p. 117).

Assim, nas palavras da autora, entende-se que esse instrumento mais de que uma metodologia é uma via de acesso para exploração, em que a singularidade de cada história é passível de entendimento e de reflexão sobre o que motivou a escolha da profissão. Nos estudos de Abrahão (2011), a autobiografia é promotora de sentidos do trabalho pedagógico, pois permite a reflexão de práticas, através da reconstrutividade da memória (ABRAHÃO, 2003).

Por meio da autobiografia, ou das histórias de vida, é possível que se compreenda como cada pessoa se formou e, assim, encontrar relações entre as pluralidades que perpassam por suas vidas. Na visão de Sahagoff (2015), a escrita biográfica é uma forma de escrever sobre o contexto de uma vida, seja por meio de história breve, ou, simplesmente, um evento particular, que tenha significado ao sujeito. Segundo a autora, a autobiografia é sempre uma representação, um recontar, uma reconstrução particular da narrativa de um determinado sujeito (SAHAGOFF, 2015, p. 3).

Dessa forma, a autobiografia possibilita um processo de reconstrução de sentidos e de significados do fazer docente. A compreensão do processo formativo, assim como as transformações, advindas das formações, é concebida por Josso (2010) como formas de reflexão no percurso da vida.

Com vistas analisar como os professores do Ensino Médio, de uma escola da rede privada, da região metropolitana, constroem sua identidade e se constituem como profissionais da educação concebe-se que a autobiografia é um instrumento de resgate de trajetórias e projetos com uma significativa função, refletindo sobre passado, presente e futuro (BRANDÃO, 2008).

A pesquisa foi explicada a todos, no início do ano letivo de dois mil e dezenove, na Jornada de Formação<sup>9</sup>, entretanto, apenas os que realmente demonstraram interesse em participar do estudo, comprometendo-se com o mesmo e, que foram constatados os critérios descritos no item 5.4, efetivaram a sua participação, já que era necessário o empenho, bem como a produção da autobiografia. Após a ciência da mesma, os educadores firmaram seu compromisso, por meio da assinatura do Termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice 1), assim como da declaração de ciência da pesquisa (Apêndice 2). Dessa forma, a totalidade de participantes, após este procedimento, resultou em três educadoras, em um universo de catorze docentes que atuam nesta modalidade de ensino.

A pesquisa iniciou a realização no mês de março, onde foram solicitadas as autobiografias aos educadores. Tendo em vista que muitos desdobram suas atividades de docência em outras instituições, um prazo considerável para a entrega do documento foi necessário. Assim, trabalhou-se com um período de sessenta dias para a entrega das mesmas.

As autobiografias foram solicitadas por meio do e-mail institucional dos educadores, sendo que para a sua construção havia um roteiro com esclarecimentos a fim de que as mesmas estivessem alinhadas, conforme demonstrado no Apêndice 4. O objetivo do roteiro foi para que os sujeitos de pesquisa pudessem organizar sua autobiografia, a partir de um direcionamento para que ao analisar os dados o processo de tratamento de informações se tornasse mais eficiente. Outro fator que

---

<sup>9</sup> A Jornada de Formação compreende um momento de reunião pedagógica, em que a equipe pedagógica da instituição, formada pela supervisora e pelas coordenadoras, bem como a Equipe Diretiva se reúne para tratar de assuntos provenientes dos aspectos de formação do corpo docente. No início do ano são tratados percursos a serem percorridos até o mês de julho, de forma que os mesmos são retomados nas reuniões mensais. No meio do ano é realizada uma avaliação do que fora abordado e, novamente, traça-se o caminho a ser percorrido até o final do ano letivo.

se justifica o mesmo é de que o gênero autobiografia não era conhecido por todos, como relataram quando foram convidados a participar da pesquisa.

Os instrumentos foram entregues entre os meses de abril e maio, através do e-mail da pesquisadora. Primeiramente, em meados do mês de abril uma das professoras encaminhou sua autobiografia. Mais para o final do mês recebeu-se a segunda autobiografia e, no final de maio a terceira autobiografia, sendo que o período para a construção das mesmas não fora linear, tendo em vista que as participantes tinham um período de sessenta dias para a produção. No percurso desta construção, a comunicação entre pesquisadora e sujeito de pesquisa ocorrerá nos períodos de intervalo, sendo que não houve questionamentos para a produção, apenas uma preocupação, por parte das educadoras, após a entrega do instrumento, se haviam as produzido de forma coerente e se os dados eram suficientes para o processo de interpretação.

### **5.5.2 Entrevista narrativa**

Para que haja a possibilidade de responder a questão de pesquisa, far-se-á uso de entrevistas narrativas (FLICK, 2013). Na concepção do autor, a entrevista narrativa caracteriza-se por um método, cujo objetivo é de que o participante, a partir de perguntas geradoras ou imagens, possa refletir sobre um tema em evidência, seja de forma oral ou escrita.

Segundo Flick (2013), a entrevista narrativa compreende algumas partes, sendo iniciada por uma pergunta geradora, que pode estar aliada a alguma imagem. Em seguida, passa-se a um estágio de sondagem em que o pesquisador analisa se os fragmentos estão detalhados, o suficiente, para que se possa fazer a análise mais precisa posteriormente. Por fim, o estágio final, em que é possível a realização da análise, propriamente dita.

A escolha deste instrumento se justifica pelo fato de que por meio das entrevistas narrativas o pesquisador pode ter acesso às experiências subjetivas do entrevistado (FLICK, 2013, p. 117). Nesse sentido, a narrativa tornou-se relevante em um contexto de formação, já que o professor assume um papel de narrador-personagem-escritor.

Findada a produção das autobiografias, descritas no item acima, iniciou-se o alinhamento para a aplicação das entrevistas narrativas. A fim de que pudesse unir

todos os participantes, em um momento único, dentro do ambiente institucional, as entrevistas foram realizadas durante a Reunião Pedagógica do mês de julho. Como na reunião estava planejado um período de estudos dirigidos, com leituras a partir do tema avaliação por competências, fora solicitada à Equipe Pedagógica que as três professoras se ausentassem deste momento e, assim, pudessem participar da finalização desta pesquisa, onde se aplicaria o último instrumento.

Com vistas a orientar o delineamento da pesquisa, a entrevista seguiu um roteiro, conforme disposto no Apêndice 3. Esse roteiro compreendeu a explanação da pergunta geradora, que foi lida a todos, seguida da exposição de uma imagem. As demais questões também seguiram o percurso da primeira. Nesse sentido, considera-se que as imagens, seriam fortes aliadas para que a memória fosse ativada e, então, as questões fossem descritas dando uma sequência ao relatado na autobiografia.

Dessa forma, apresentaram-se as imagens a elas, solicitando que descrevessem os seus sentimentos e percepções diante das mesmas. Os Ipads da instituição foram disponibilizados para que as mesmas pudessem fazer a produção de suas narrativas, por meio da escrita.

Tendo em vista que o primeiro instrumento de pesquisa constituiu-se da construção de autobiografias, observando o percurso de vida e formação, optou-se para que as respostas da entrevista, ao invés de relatadas, fossem descritas, pois, assim, os dados de análise seriam mais fidedignos ao que cada um interpretaria, a partir das imagens apresentadas, sem que houvesse interferências nas respostas advindas das outras duas professoras que também estavam presentes.

Assim, corrobora-se com Wittizorecki et al que destaca:

[...] a textualidade exige outra qualidade e outro esforço ao sujeito-autor, preocupações, geralmente não presentes na oralidade, tanto na expressão, quanto na compreensão, na ênfase e nos limites das situações narradas. É nesse argumento que concordamos com a afirmação de que a narrativa é ou pode vir a ser um aprofundamento, uma qualificação ou ainda um requinte disponível para a metodologia da pesquisa qualitativa. (WITTIZORECKI, 2006, p. 25).

Nessa perspectiva, consolida-se com o autor, o qual entende a narração como uma possibilidade de compartilhar com outros interlocutores as experiências vivenciadas tanto na formação, quanto na atuação. Contudo, a escrita, torna possível uma posterior retomada, por parte do sujeito-autor, de seu texto, o inserindo

em um processo de análise e reflexão, atentando para fatos que se fizeram significativos no momento, mas que podem ser esquecidos, em sua memória.

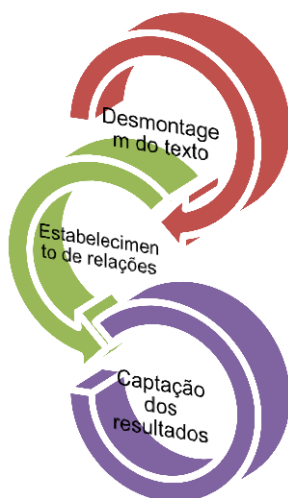
## 5.6 Procedimentos de análise e interpretação dos dados

Para a análise dos dados obtidos, por meio das autobiografias, bem como das entrevistas narrativas, utiliza-se a Análise Textual Discursiva - ATD (MORAES; GALIAZZI, 2016). O uso dessa abordagem se justifica, também, por se tratar de uma pesquisa qualitativa, a fim de que os dados sejam interpretados a partir de uma rigorosa análise, com critérios bem definidos, sem que as hipóteses sejam testadas, mas com um cunho mais interpretativo, a fim de seja proporcionada uma reflexão e, posteriormente, a reconstrução dos mesmos, acredita-se que a mesma seja mais efetiva para o referido estudo.

De acordo com Moraes e Galiazzi (2016), a Análise Textual Discursiva compreende um exame em torno de quatro focos, sendo que os três primeiros são compostos por um ciclo, constituídos por elementos principais. Os três primeiros ciclos são compostos pela *desmontagem do texto* (MORAES; GALIAZZI, 2016), onde os mesmos são detalhados com vistas à fragmentação desses para que sejam produzidas unidades constituintes.

Logo, tem-se o *estabelecimento das relações* (MORAES; GALIAZZI, 2016), que é a construção de relações entre as unidades de base, a fim de que as mesmas sejam reunidas para a formação dos sistemas de categorias, a partir das proximidades. A *captação dos resultados* (MORAES; GALIAZZI, 2016) se dá a partir de uma nova compreensão dos dois primeiros focos, para a construção de metatextos. A constituição dos mesmos segue expressos na figura abaixo:

Figura nº 03 – Demonstrativo dos três primeiros focos da ATD



Fonte: Autoria própria, 2019.

Após a análise, por meio desses três primeiros focos, chega-se ao quarto foco, denominado um processo auto-organizado (MORAES; GALIAZZI, 2016), para os autores nessa fase emerge a compreensão, de forma que não há previsibilidade quanto à criatividade e originalidade dos resultados. Conforme os autores há a defesa de um argumento da ATD, segundo eles:

[...] a análise textual discursiva pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que os entendimentos emergem a partir de uma sequência recursiva de três componentes: a desconstrução dos textos do “corpus”, a uniterização; o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada. (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 34).

Por meio de todo esse processo, os autores afirmam a ocorrência de uma tempestade de luz (MORAES; GALIAZZI, 2016), o que para eles a partir do caótico e desorganizado decorre a formação de flashes de luz sobre a investigação realizada. Segundo Moraes e Galiazzi (2016), ao longo das análises são expressas compreensões mais consistentes, por meio da escrita.

Para iniciar o processo de análise, em um primeiro momento foi realizada a uniterização (MORAES; GALIAZZI, 2016). Os textos das três participantes da pesquisa foram fragmentados, em uma tabela do Microsoft Word, a fim de que se constituíssem unidades de análise, cuja denominação, de acordo com Moraes e Galiazzi (2016) podem ser denominadas unidades de sentido ou de significados.



A denominação das unidades decorreu a partir dos ícones de orientação, dispostos no Apêndice 04, para a produção das autobiografias, e, também, do Apêndice 03, por meio das perguntas norteadoras da entrevista narrativa. De acordo com os autores, a uniterização torna caóticos os textos que, até então, eram ordenados, entretanto, uma nova ordem vai se constituindo a partir dessa desordem.

No segundo momento do ciclo de análise inicia-se um processo de auto-organização textual, a partir do estabelecimento de relações do processo de categorização. Para os autores:

A categorização é um processo de comparação constante entre as unidades definidas no momento inicial da análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes. Conjuntos de elementos de significação próximos constituem as categorias. (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 44).

Nesse sentido, após a construção das tabelas, percebe-se que as propriedades dos produtos eram bem distintas, não sendo necessários os agrupamentos. Assim, optou-se produzir as categorias a partir das unidades de análise que se constituiu desde o *corpus* da pesquisa, o que é caracterizado por Moraes e Galiazzi (2016) como método indutivo.

Corroborando com os autores, salienta-se que a opção pela indução advém da ideia de abertura para o novo, a partir de uma perspectiva de categorias emergentes construídas desde o *corpus*. Entende-se que por meio dessas categorias aprofunda-se a compreensão dos textos base da análise, a partir dos fenômenos que se propôs a investigar.

## 6 TRADUÇÕES AUTOBIOGRÁFICAS: REGISTROS DA DOCÊNCIA EM MOVIMENTO

Neste capítulo, apresentam-se os dados coletados nas autobiografias, a fim de discutir as categorias até então estabelecidas, para guiar o percurso inicial onde decorreu a desmontagem dos textos, para, posteriormente, examiná-los a partir categorias ou eixos norteadores. Como abordado no capítulo anterior, para que os dados sejam ponderados por meio da Análise Textual Discursiva, se fez necessária a passagem pelos ciclos de desmontagem do texto, estabelecimento de relações e a captação dos resultados (MORAES; GALIAZZI, 2016). Com o intuito de iniciar esse processo, todas as autobiografias foram analisadas e separadas por categorias, em uma tabela produzida no Microsoft Word, conforme quadro modelo disposto abaixo:

Quadro nº 02 – Modelo do quadro de categorização da Autobiografia

CATEGORIAS	PROFESSORA A	PROFESSORA B	PROFESSORA C
<b>Processo formativo inicial (Ensino Fundamental e Médio)</b>	- Sempre fui uma aluna muito dedicada, alcançando excelentes notas e sendo aprovada por média, nunca necessitando de nenhum tipo de recuperação ou exame. A matemática já fazia parte de meu cotidiano e nunca tive nenhuma dificuldade. [...]	- Ao iniciar minha vida escolar, na rede pública, ingressei aos 5 anos no Jardim, cursei a pré-escola aos 6 anos de idade e a 1ª Série aos 7. Estudei nessa escola durante o Ensino Fundamental I. No Ensino Fundamental II, fui para outra escola, também pública. [...]	- Minha experiência escolar iniciou na pré-escola, onde tive uma situação muito complicada com uma professora substituta, devido às ameaças. Logo, aguardei a idade necessária para iniciar diretamente na primeira série, sete anos. Cursei os três primeiros anos em um colégio particular, depois estudei em escolas públicas até o sexto ano.

Fonte: Autoria própria, 2019.

O objetivo da autobiografia é fazer o sujeito da pesquisa relatar fatos marcantes de sua vida, que venham a sua memória, tendo em vista que a mesma guarda lembranças de situações significativas. Trabalhar com autobiografia, de acordo com Sancho Gil (2014) é possibilitar ao sujeito se interrogar sobre suas condições profissionais e existenciais, em uma constante busca de sentido para a sua vida. Nessa recuperação da história profissional o educador pode repensar

questões inerentes a sua formação, em busca de outros percursos viáveis para o fazer docente, em uma perspectiva de formação descolonial.

Considerando que dentre os dados apresentados há aspectos que não se fazem necessários para essa pesquisa, tendo em vista que se necessita dar conta do problema de pesquisa e atender aos objetivos propostos nessa dissertação, após a análise preliminar, ainda assim, foi necessária uma segunda categorização, atentando, apenas, aos dados mais relevantes e efetivos para a análise propriamente dita.

Com isso, constitui-se uma nova categorização, a partir das seguintes categorias: A história de vida das docentes, a partir da escolha profissional; Os primeiros contatos com a docência, a partir das histórias de vida das professoras; O processo de constituição do ser professora e as inspirações na carreira docente: experiências e histórias de vida. A seguir, contempla-se a análise das autobiografias, a partir da categorização, por meio de um olhar de formação de professores na perspectiva descolonial.

## **6.1 As histórias de vida das docentes, a partir da escolha profissional**

Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira, às quatro horas da tarde. Ninguém nasce professor, ou é marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática. (FREIRE, 1991, p. 80).

A escolha profissional está imbricada com a vida pessoal de cada ser. Quanto à docência, Holly (2000) atenua que não é apenas uma parte de nós que se torna professor, pois a mesma compreende a nossa totalidade, ou seja, une-se aqui o pessoal com o profissional. A partir da escolha e do processo formativo há uma transformação que perpassa por todo o ser. Na concepção de Josso (2010), esse conjunto de vividos, advindos das experiências pessoais e profissionais, vão transformando o sujeito ao longo da vida, possibilitando uma reflexão sobre suas heranças, valores, desejos e oportunidades.

Essa categoria objetiva analisar os motivos que levaram os participantes da pesquisa a escolher a carreira docente, quais seus propósitos, bem como suas intenções. Abaixo serão elencadas as histórias de vida, no que tange a escolha

profissional, das três professoras de Ensino Médio, atuantes em uma escola da rede privada de ensino.

Atentando para o objeto de estudo desta dissertação, tendo em vista que se propõem analisar como os professores do Ensino Médio, de uma escola da rede privada, da região metropolitana, constroem sua identidade e se constituem como profissionais da educação, focar-se-á nos aspectos descritos nas autobiografias como fundamentais para que cada uma das participantes tenha escolhido se tornar professoras. Os aspectos de ressignificação do vivido (ABRAHÃO, 2011), imbuídos no campo da experiência (LARROSA, 2018), assim como no horizonte de expectativas (KOSELLECK 2008) se entrelaçam para que a análise dos dados se efetive, a partir dos relatos das docentes em um contexto formativo que se perpetua na formação docente em uma perspectiva descolonizadora.

Nessa primeira categoria em que se aborda o percurso formativo, contemplando o Ensino Fundamental e Médio, percebe-se nas três professoras o carinho que detinham as instituições de ensino que estudaram. Também é perceptível a afinidade com as disciplinas a que atualmente atuam.

Diante dos dados coletados, por meio da produção da autobiografia, constata-se no relato da professora “A” sua escolha em virtude da afinidade com a disciplina de atuação, já que destacou a facilidade com a mesma. Há um significativo destaque aos motivos de sua escolha, sendo que aqui se considera apenas um deles, o que descreveu a partir da admiração pelo professor do segundo grau, atual Ensino Médio. Segundo ela:

Nesta escola o professor Leomir Schweing foi meu professor das disciplinas de Matemática e Física durante os três anos do 2º grau. Identifiquei-me muito com ele e passei a admirar ainda mais as exatas. Na época, o ano letivo era dividido em bimestres e sempre no terceiro bimestre eu já tinha atingido nas duas disciplinas os 270 pontos necessários para aprovação. Mesmo assim, no último bimestre me dedicava igualmente fechando o ano com excelentes notas. Era bem comum eu gabaritar as provas de exatas, pois além da facilidade que eu tinha, o professor era fantástico e me fazia gostar cada vez mais da matéria. (AUTOBIOGRAFIA DA PROFESSORA A).

Considerando o destaque mencionado acima, percebe-se, veemente, o processo de ressignificação do vivido (ABRAHÃO, 2011), tendo em vista que a escolha profissional se deu a partir da admiração por um professor. Nesse sentido, compreende-se a profissão docente como um espaço de vida que se perpetua através do “outro” (MOITA, 2000).

As professoras “B” e “C” relataram em suas autobiografias certa indecisão quanto à escolha profissional. A docente “B” chegou a iniciar outra licenciatura, a qual se distancia muito da escolhida posteriormente, mas de acordo com a produção, a busca pela reopção de curso se efetivou a partir de sua análise, assim como por meio da conversa com familiares e a realização de testes vocacionais. Sobre a nova escolha, declara:

[...] tenho certeza de que cursar Letras foi uma das escolhas mais importantes que eu fiz, pois nesse universo da licenciatura em língua portuguesa eu me encontrei como profissional e como pessoa. Durante o curso, houve muitos momentos de satisfação por estar conhecendo todas as teorias e por ter a oportunidade de discutir aspectos relacionados à língua. Quando do momento da feitura do trabalho de conclusão, eu pude me aprofundar em uma questão que me encanta: os quadrinhos. (AUTOBIOGRAFIA DA PROFESSORA B).

O encontro entre o “eu profissional” e o “eu pessoal” são marcas bem fortes na autobiografia da docente. Ela destaca uma satisfação diante do conhecimento de novas teorias e a oportunidade de que os mesmos proporcionam no campo da discussão. Outra questão de destaque, como se constata em seu relato, está na possibilidade de pesquisar um assunto de seu interesse, o que a motiva e instiga enquanto pesquisadora. Aqui se inicia a compreensão do processo de busca da identidade, corroborando com Eckert-Hoff (2008) que destaca:

O sujeito professor está imbuído em uma trajetória de formação pessoal e profissional – e deve entender que (re)significar a formação significa apropriar-se do ‘estranho’, do outro, vozes que se somando a outras, vem construir, de forma heterogênea e cindida, o processo de identificação do sujeito. (ECKERT-HOFF, 2008, p. 26).

A professora “C”, frente às indecisões, também demarca sua frustração após a escolha da área profissional. Segundo ela:

Prestei o vestibular na UFRGS para Ciências da Computação e na UNISINOS para Licenciatura em Física. Até hoje não sei o motivo que me inscrevi em cursos diferentes em cada universidade. Fui aprovada na UNISINOS e iniciei o curso. Na verdade, eu pensava em fazer Engenharia, mas não sabia se queria Elétrica, ou Civil, ou de Automação... Era nítida minha indecisão profissional. As disciplinas eram difíceis e eu, pensava, que era uma excelente aluna fui apresentada a uma realidade cruel e as frustrações se tornaram rotina. Minhas notas excelentes durante todo Ensino Básico, sem muito

esforço, se mostraram inúteis para as disciplinas do curso de Física. (AUTOBIOGRAFIA DA PROFESSORA C).

Sobre essas frustrações, narradas pela docente “C”, compreende-se a importância da experiência, pois como ela bem destaca há diferenças pontuais no campo do conhecimento, dentre essas, a exigência de um aluno em nível médio se distancia da graduação, entendendo que se ele requer aquilo enquanto sua profissão haverá a tendência de caminhos mais tortuosos, já que as demandas de aprendizagem se diferem. Segundo Larrosa:

A experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto. (LARROSA, 2018, p. 10).

Na busca de sentido e significação, diante dos motivos que se elege para a escolha profissional, sustenta-se em Josso (2010) o entendimento para o que fora exposto pelas três profissionais da educação, nas análises mensuradas acima. O conhecimento de si possibilita a compreensão das transformações de vida, como bem esclarece a pesquisadora:

O que está em jogo nesse conhecimento de si não é somente compreender como nos formamos e nos transformamos, ao longo de nossa vida, mediante um conjunto de vividos transformados em experiências, mas também tomar consciência de que esse reconhecimento de nós mesmos como sujeitos encarnados, mais ou menos ativos ou passivos, segundo as circunstâncias, permite, doravante, visualizar nosso itinerário de vida, nosso investimento e nossos objetivos, com base numa auto-orientação possível, numa invenção de si, a qual articula mais conscientemente nossas heranças, nossas experiências formadoras, nossas pertencas, nossas valorizações, nossos desejos e o nosso imaginário às oportunidades socioculturais que saberemos aprender, criar e explorar [...] (JOSSO, 2010, p. 65).

Assim, em busca da formação e da autoformação concebe-se as experiências como aportes fundamentais para que as escolhas sejam efetivadas ou, remanejadas, como no caso da professora “B”. A fim de que o percurso de vida fosse modificado, coube um processo de ação-reflexão da mesma, tendenciando o conhecimento de si para tomada de decisão.

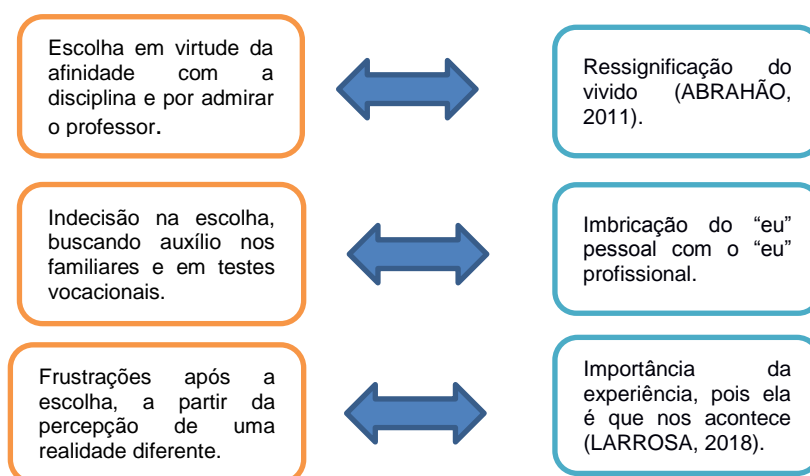
Fundando-se em um processo de experiências em que se tende a considerar as expectativas futuras, trabalhar-se-á a partir do que Koselleck (2006) denomina

como *horizonte de expectativas* (KOSELLECK, 2006), atribuindo a ele não em uma perspectiva histórica, mas uma possibilidade de se pensar a formação de professores, vislumbrando o futuro em uma equivalência de espaço-tempo. Segundo o autor:

Horizonte quer dizer aquela linha por trás da qual se abre no futuro um novo espaço de experiência, mas um espaço que ainda não pode ser contemplado. A possibilidade de se descobrir o futuro, apesar de os prognósticos serem possíveis, e depara com um limite absoluto, pois ela não pode ser experimentada. (KOSELLECK, 2006, p. 311).

À vista de uma possibilidade de decidir os caminhos a serem percorridos, mesmo que ainda não se tenham experiências efetivadas, as participantes da pesquisa se permitem pensar no futuro por meio de suas escolhas profissionais. A professora “A” escolhe a profissão a partir da admiração por um docente, entretanto, vislumbra a sua atuação concomitante ao que o mesmo fazia em suas práticas. O processo de indecisão perpetuado no caminho de “B” e “C” as faz refletir sobre o futuro, de forma que “B” decide trocar o seu percurso, com a reopção do curso, enquanto “C”, mesmo indecisa, segue na profissão a que fora aprovada, tendo que lidar com as frustrações advindas da necessidade de um esforço que até então não tinha sido experienciado, se efetivando apenas após ingressar como Bolsista de Iniciação Científica, auxiliando educandos que, como ela, vinham com bases debilitadas e com falta de conhecimento. A síntese deste item encontra-se na figura abaixo.

Figura 04 – Síntese da categoria “A história de vida dos docentes”



## 6.2 Os primeiros contatos com a docência, descritos a partir da história de vida das professoras

Mire e veja: o mais importante e bonito do mundo é isto, que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não forma terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida ensinou. (Guimarães Rosa)

O início da carreira docente é carregado de sentidos para aqueles que escolhem essa profissão. Ao ingressar em um espaço educativo o docente alia a teoria com a prática e busca relações plurais que atravessam a sua vida. Sabe-se que o primeiro contato é regido por expectativas, mas, acima de tudo, compactua-se com Silva (2008) que se remete ao início da carreira como um momento em que lembranças da maneira de ser e agir de alguns docentes do passado são reconstruídas e ressignificadas no presente.

Essa categoria objetiva analisar como decorreu o contato com a docência dos sujeitos da pesquisa. Atenta-se para quais os anseios, as expectativas e as experiências que demarcaram essa fase em que a teoria vai se transformando em prática e aonde as trocas entre os pares transformam cada sujeito frente à bela arte de educar.

Nessa categoria as professoras trazem apontamentos do que está guardado na memória de cada uma no início da carreira, permeando por toda a experiência profissional. Observa-se o momento em que realmente se efetiva a docência, seja por meio da realização dos estágios obrigatórios e não obrigatórios ou, até mesmo, a primeira experiência como professor.

Pelo exposto junto aos sujeitos de pesquisa, observam-se algumas memórias bem significativas, trazidas pelas professoras. A professora “A” declara que não sabia se iria gostar de ensinar, contudo, destaca o auxílio aos colegas em sala de aula, que demonstravam dificuldades nas atividades. Descreve o convite para atuação na escola em que está até hoje, redige com carinho expressivo diante da supervisora que a convidou, evidenciando sua organização, e a aprendizagem que teve com ela.

A professora “A” também se refere à desorganização e a falta de auxílio de outro espaço que atuou, mesmo sendo da mesma Rede, a realidade pedagógica é



bem distinta. Atualmente, se divide entre a escola da rede privada e duas públicas, a que salienta atender públicos e demandas distintas.

As experiências da professora “B” são demarcadas pelo início com um estágio e uma posterior efetivação, a qual diz ter aprendido bastante. Posteriormente relembra a seleção para outro colégio da mesma rede, que, a fez desligar-se da primeira, em virtude do percurso e da comodidade. Esta mesma rede lhe proporcionou outras vivências na área da educação, como tutora presencial e corretora das redações do vestibular.

A professora “C” destaca seu início docente na rede estadual de ensino, no quarto semestre. Relata que temia, pois os comentários de alguns colegas não eram satisfatórios. Entretanto, em uma oitava série a interação ocorreu e ela adorou. Transcorridos quatro anos iniciou a atuação em redes privadas a que, segundo seus relatos escritos, quanto aos problemas, não se difere da pública, em termos familiares e de atenção.

Sabe-se que o ingresso na docência, nem sempre é uma tarefa fácil, tendo em vista que a teoria vista nas instituições de educação superior distanciam-se, muitas vezes, das práticas oriundas nas escolas. Nas proximidades dos estágios, períodos em que se entra em contato com o exercício da docência, há grandes expectativas e muitos anseios.

Diante dos fatos advindos das memórias das educadoras, é surpreendente a ausência de relatos quanto às interferências tanto do contexto familiar, quanto do institucional na caminhada profissional. Geralmente, quando se inicia a carreira há a presença daqueles que se perpetuam em nós, seja em gestos, atitudes ou ações. Quanto à docência, é comum a relação com outras vozes que se perpetuam em nós, contudo, não são visíveis as mesmas nos relatos das professoras “B” e “C”, o que causa estranhamento.

A professora “A” destaca em sua autobiografia que não sabia se o gosto pelo ensino faria parte de sua vida, contudo, o sonho da formatura esteve presente no percurso da graduação. De acordo com seus escritos:

Durante a faculdade dei aulas voluntárias no EJA, dentro da própria faculdade e comecei ali a me apaixonar por ensinar. Ajudava muito os colegas que tinham dificuldades e via a grande facilidade que tinha em transmitir meu conhecimento. (RELATOS DA PROFESSORA A).

Constata-se que a paixão pelo exercício da profissão se perpetuou desde o início de suas práticas, nos períodos em que realizava atividades voluntárias e os estágios obrigatórios. De acordo com Coracini (2000):

[...] a formação do professor começa muito antes da escolha profissional, nas primeiras experiências na escola, nos primeiros cursos, e é por isso que, não raro, são as experiências e representações anteriores à prática de ensino, anteriores mesmo ao curso de graduação que determinam o desempenho do professor: ora é um mestre que de alguma maneira, tenha marcado a infância ou a adolescência, ora são as primeiras experiências com aulas que se revelam principais responsáveis pela construção da imagem que, embora em constante movimento, permanecem no inconsciente. (CORACINI, 2000, p. 6).

Sobre o exposto, é constatado o que Coracine evidencia em sua colocação, já que a professora “A” se remete a essas experiências anteriores a sua prática, durante o percurso da graduação, quando auxiliava os colegas com dificuldades e nas aulas voluntárias para os educandos da Educação de Jovens e Adultos. Todas essas experiências perpetuam no inconsciente e foram lembradas por ela, o que se remete a considerá-las como fatores marcantes em sua trajetória.

“A” relembra o ano em que começou a desenvolver as atividades docentes em uma escola da rede privada. Remete-se a supervisora da época como inspiradora e incentivadora. Um aspecto significativo em seus relatos é a aprendizagem que teve com essa profissional, pois diz que a mesma a ensinou a planejar, a se organizar e a ministrar suas aulas.

Sobre essa aprendizagem, a que se entende como formação, recorreremos a Eckert-Hoff, que bem destaca:

O sujeito professor está imbuído em uma trajetória de formação-pessoal e profissional – e deve entender que ressignificar a formação significa apropriar-se do estranho, do outro, vozes que se somando a outras, vem construir, de forma heterogênea e cindida, o processo de identificação do sujeito. (ECKERT-HOFF, 2008, p. 26).

Considera-se aqui a formação, por meio de redes colaborativas, a que Vaillant (2016a) expressa em suas pesquisas. O coletivo ganha força durante esse percurso formativo em que o outro se esconde em várias práticas perpetuadas no contexto educacional. Recorrendo a Walsh (2007) preza-se o pensar desde/com, entendendo que o outro também nos forma e nos transforma.

Recorrendo a Walsh (2007) corrobora-se com as diferenças existentes entre as diversas formas do pensar. Para a autora, faz-se necessária a reflexão sobre/desde/com, entendendo que o pensamento diante da formação de professores, a partir do local a que ela se efetiva, ou seja, na própria instituição, com aqueles que realmente a fazem acontecer, que aqui é o corpo docente.

É durante esse processo de formação, em uma constante aprendizagem colaborativa, que se perpetuam nas trocas com aqueles que nos espelham decisões que necessitam ser tomadas, mas, posteriormente, percebe-se que a docência está impregnada na vida. Em um determinado momento a docente relembra ter saído da instituição, por questões de cunho financeiro, fator que a fez se arrepender, posteriormente, sendo que a paixão pela educação já estava perpetuando em seu ser, conforme relatos:

Ao chegar o final do ano, porém, uma empresa de Transportes me convidou para assumir sua Gerencia Financeiro-Administrativa e o valor financeiro pesou. Solicitei meu desligamento da escola deixando as portas abertas para um futuro retorno. Mesmo gostando também da área de RH e Financeira acabei me arrependendo de ter deixado a escola e em junho de 2012 me desliguei da empresa. (AUTOBIOGRAFIA DA PROFESSORA A).

Observa-se o salário não satisfatório para o atendimento das demandas familiares, fez com que “A” tomasse a decisão de ir a busca de um emprego que pudesse ter uma vida mais digna. Situações como essa são comuns em nosso cotidiano, contudo, nem sempre os profissionais retornam para as atividades docentes, optando por deixar a carreira e seguir em busca de novos caminhos profissionais.

O desejo por educar, como consta nos relatos, fez com que ao se desligar da empresa a educadora se colocasse à disposição da instituição e, como ela expõe, “para a sua surpresa” a professora titular se desligou e, então, ela assumiu todas as turmas de Ensino Médio e uma do Ensino Fundamental. A professora “A” encontra-se até hoje na mesma instituição, destaca ter um carinho muito grande e sua dedicação também, como consta no relato abaixo:

Estou na escola até hoje e procuro me dedicar o máximo possível para sempre fazer o melhor e trabalhar da maneira mais correta, dedicada e organizada possível. Trabalhei em outros espaços escolares, particulares e públicos, mas nenhum deles é igual a minha primeira escola. (AUTOBIOGRAFIA DA PROFESSORA A).

A primeira turma a que “aprendeu” a ser docente e foi a constituindo enquanto professora perpetuou por sua caminhada profissional. A docente evidencia que na quinta série foi regente deles e, no terceiro ano do Ensino Médio recebeu o convite para ser paraninfa dos educandos, o que a encheu de orgulho e a fez perceber o quão importante fora para os jovens.

Meu primeiro contato com a docência, conforme relatei anteriormente, foi em 2010 com duas turmas de 5ª séries. Eram duas turmas bem agitadas e fui aprendendo aos poucos como lidar com aqueles jovens estudantes. Uma das turmas ficou sob minha regência e o ano transcorreu com muita tranquilidade. Mais tarde em 2016 fui novamente regente da mesma turma, agora no 3º ano do ensino médio, sendo também paraninfa e sentindo um orgulho impressionante por ter feito parte desta época tão importante na formação do conhecimento e do caráter destes jovens. (AUTOBIOGRAFIA DA PROFESSORA A).

As experiências do início da carreira, de certa forma, vão constituindo o docente como “educador”. Nesse momento, percebe-se que educação e vida estão ligadas em um mesmo propósito, já que ambas caminham juntas para a mesma direção, como destacado por Larrosa “E a educação sempre tem a ver com uma vida que está mais além da nossa própria vida, com um tempo que está mais além do nosso próprio tempo, com um mundo que está mais além do nosso próprio mundo” (LARROSA, 2018, p. 36).

A professora “A” recorda de experiências boas e outras nem tanto assim, aspectos comuns no exercício da profissão, tendo em vista que cada espaço tem peculiaridades distintas, das quais proporcionam aprendizagens e conhecimentos que perpetuam por toda a vida. Segundo ela, experiências boas e outras nem tão boas assim fazem parte de suas experiências formadoras. Fatores como desorganização, falta de salários em dia e o descaso por parte dos gestores são citados por ela como precursores de uma agressão profissional.

Outra questão que cabe uma reflexão é de que instituições de uma mesma rede também proporcionam aprendizagens distintas, uma vez que há uma cultura por trás de cada instituição, como ela bem destaca:

Em outros dois espaços da mesma rede: na escola considerada “maior”, também não gostei da experiência, pois achei muito desorganizado e não tinha para quem solicitar auxílio nas dúvidas relacionadas à prática pedagógica, trabalhei apenas alguns meses substituindo uma professora em licença. Já na escola menor, amei a experiência, pois se assemelha muito com a minha primeira e

adorada escola. A organização era impressionante, o suporte e a parceria entre supervisão e minha colega “par” sempre foi maravilhoso. Desta escola lamentei muito ter que sair, pois solicitei meu desligamento para assumir o concurso público no final do ano de 2017. (AUTOBIOGRAFIA DA PROFESSORA A).

Em uma mesma rede observa-se no excerto acima as distinções frente à organicidade do espaço, assim como o próprio suporte dado ao educador. As experiências descritas pela professora fortalecem suas práticas cotidianas e, de acordo com Larrosa (2018), essas experiências vão produzindo sentido às práticas e, nesses territórios de passagem, segundo o autor, os acontecimentos deixam marcas e vestígios que nos permitem refletir diante de uma mudança de atitude e a escolhas.

A professora “B” traz relatos mais sucintos do início de sua carreira docente. Descreve que tão logo concluiu a graduação, participou de uma seleção na rede em que atua até hoje, como professora de anos iniciais e, no ano seguinte fora convidada para ministrar as aulas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental II.

Em 2011 a educadora solicitou a transferência desta instituição, visto que recebeu o convite para atuar em outra instituição da mesma rede, mais próxima de sua residência. Como relatado abaixo:

Em 2011, a maior escola da Rede Ulbra – Colégio Cristo Redentor – convidou-me para assumir todo o Ensino Fundamental II. Devido a isso, pedi transferência para essa unidade em razão de tudo o que ela representava em termos de oportunidades de crescimento profissional, já que eu poderia me dedicar a uma proposta de ensino focada no fundamental. Além disso, motivou-me também a questão logística, já que eu estaria trabalhando no município onde resido. Isso reverbera em gestão de tempo e qualidade de vida. (AUTOBIOGRAFIA DA PROFESSORA B).

A busca pela qualidade de vida, aliada ao desejo de ensinar são pontos que merecem destaque no relato da professora “B”. Corroborando com Vaillant (2016a), um bom ensino requer o reconhecimento do educador, de forma que ele sinta-se pertencente ao espaço a que está inserido e nele se desenvolva e se constitua enquanto profissional da educação.

Além das atividades como docente, esta mesma rede oportunizou a educadora “B” outras possibilidades de atuação, como ela relembra a tutoria presencial, no curso de Pedagogia e a correção das redações nas provas do

vestibular. Todas essas atividades são apontadas por ela como fundamentais para sua constituição e para o seu aprimoramento profissional, como declara:

Estou em sala de aula há treze anos, a caminhada é importante para nos dar a experiência e o jogo de cintura de que necessitamos. Tenho a ideia fixa de que o professor necessita estar em permanente atualização. Outro fator que julgo importante é ouvir os alunos. Muitas vezes são eles, com seus comentários, que me fazem viajar na criação de muitos projetos. (AUTOBIOGRAFIA DA PROFESSORA B).

Constata-se que o percurso profissional da educadora na instituição a faz buscar, constantemente, pelo conhecimento e pelo aperfeiçoamento. As oportunidades a constitui enquanto profissional da área educacional, como ela mesma aponta. Nesse sentido, esse mundo experiencial que vive vai transformando o seu fazer, possibilitando novas experiências (LARROSA, 2018).

Corroborando a essa busca, recorreremos a Vaillant (2016a), quando expõe que um bom ensino cria oportunidades de pensamento e atuação. Essas oportunidades são as buscas por qualificação que “B” destaca acima. O ambiente, aliado à paixão pelo exercício da docência e pela valorização da voz de seus alunos a fazem construir outra caminhada possível em seu campo de atuação.

A professora “C” teve seu contato com a docência ainda na graduação. No quarto semestre assumiu quarenta horas como docente contratada da rede estadual de ensino, nas disciplinas de Ciências, Física e Matemática. Segundo ela:

Eu tinha vinte e um anos e precisa enfrentar adolescentes e adultos com muita segurança. Certamente estava com medo, alguns de meus colegas de faculdade tiveram experiências horríveis, odiaram a sala de aula. Eu adorei. A primeira lembrança que tenho é de entrar em uma turma de oitava série e nossos olhares eram esperando que algum lado começasse a interação. Eu comecei a falar e deu certo! (AUTOBIOGRAFIA DA PROFESSORA C).

Constata-se a insegurança e o medo, já que os relatos que tinha não eram dos mais positivos. Ao contrário do que ouviu, o encanto pela docência teve seu início nessa época.

Recorrendo a Vaillant (2011), compreende-se que os sentimentos destacados pela educadora acima são comuns no início da carreira, contudo, se o professor possuir um domínio psicológico, assim como autoestima e autonomia, aliado à

competência técnica, o exercício profissional transcorre com segurança e encantamento, como ocorrido com a educadora.

“C” demarca um fator bem pertinente quando diferencia o ensino público do privado, no que tange as diferenças com o público. Segundo ela:

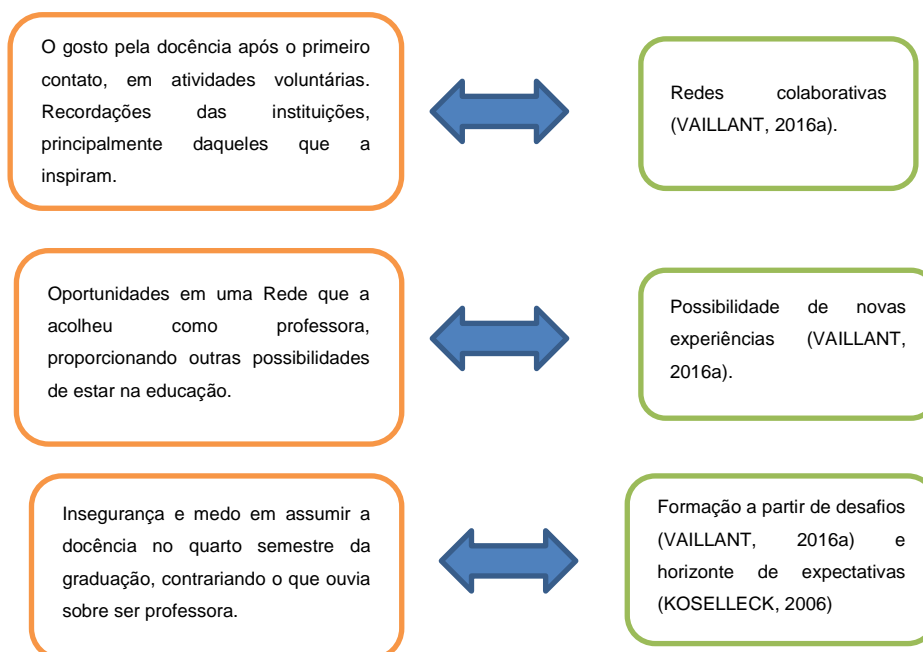
Trabalhei durante oito anos na Rede Estadual. Depois iniciei à docência na rede privada onde leciona até o momento. Mesmo que os alunos fossem de diferentes classes sociais percebia os mesmos problemas dos alunos dos adolescentes no Ensino Médio, presença e postura familiar. Os relatos são da falta que sentem da presença dos pais já que eles trabalham demais e não tem tempo, já cresceram e não precisam mais de cuidados, do divórcio que deixa o filho entre as brigas, sem auxílio. (AUTOBIOGRAFIA DA PROFESSORA C).

Quanto às diferenças apontadas, corrobora-se com Vaillant (2013) quanto à necessidade de constantes atividades de formação para os docentes. Em uma sociedade mutável, onde muitos jovens estão com valores distorcidos, somente por meio de reflexões pode-se atentar para formas de auxiliá-los em sua constituição enquanto sujeito.

Ainda sobre o exposto Vaillant (2013) aponta para a ampliação de locais de trocas, possibilitando que haja formação para agir diante dos desafios que a docência vem enfrentando. Segundo a pesquisadora, muitos problemas enfrentados nos contextos escolares, advêm da falta de preparo e da colaboração entre os pares. Assim, entende-se que as comunidades de troca tornam-se essenciais para que sejam planejadas ações efetivas que possibilitem um olhar de escuta, busca de alternativas e de ação entre os educadores.

A partir do que Koselleck (2006), chama de horizonte de expectativas, atém-se para um futuro em que se faz emergente a constituição redes docentes, expedições pedagógicas, ou grupos profissionais de trabalho, onde as experiências possam ser compartilhadas, em busca de soluções, perpetuando-se, assim, outra possibilidade de pensar a formação. Assim, vislumbra-se uma formação que parte de situações concretas, dentro das instituições, através do diálogo e da participação de quem realmente faz a educação acontecer. Abaixo, um esboço das tratativas deste subcapítulo.

Figura 05 – Síntese da categoria “Os primeiros contatos com a docência”



Fonte: Autoria própria, 2019.

### 6.3 O processo de constituição de ser professora e as inspirações na carreira docente: experiências e histórias de vida

Não me arrependo do que fui outrora, porque ainda o sou. (Fernando Pessoa)

Na concepção de Hernández-Hernández (2018), a experiência educativa é sempre uma experiência da relação com o outro. No processo de constituição docente, percebe-se que o diálogo com outros profissionais nos forma e nos transforma enquanto seres em constante formação. Nesse sentido, Aguiar (2009) atenta que o ser professor decorre de uma caminhada que se inicia desde a época em que se é estudante, perpassando por toda a trajetória formativa que se dá dentro e fora do ambiente profissional.

Nesta mesma linha, Nuñez, Arévalo e Ávalos (2012) defendem a valorização da experiência, a partir de comunidades de aprendizagem arraigadas nos próprios locais de trabalho. Tomando como ponto de partida as experiências, cabe



desenvolver uma consciência sobre a importância dos interiores das comunidades, segundo os autores.

A terceira categoria de análise compreende a “Constituição docente no Ensino Médio e as inspirações na carreira”. O foco desta análise é observar o que é destacado como fator para constituir-se professor do Ensino Médio, assim como quais as inspirações na carreira, sejam atuais ou iniciais.

No cenário da constituição docente, bem como das inspirações, há demarcações que, certamente, inserem as professoras em constantes reflexões, seja para sua vida pessoal ou profissional. Um fato que surpreende nesta análise é o de que a professora “B” não fez apontamentos referentes ao seu processo constitutivo, também em nenhum momento referenciou professores ou colegas no percurso de sua caminhada.

Entretanto, a professora “A” se refere, com carinho, a um professor que a constituiu professora, por meio de suas práticas e da admiração pelo seu fazer. Segundo ela, há uma identificação e uma admiração para com ele. Diz que alguns professores da faculdade também lhe inspiram, assim como colegas das instituições as quais trabalha/trabalhou, de forma que os nomeia. De acordo com seu registro autobiográfico, sua identidade está sendo construída em todo o percurso de atuação e formação e a partir das experiências. Pontua a necessidade constantes atualizações para que seja uma boa professora do Ensino Médio, percebe que a aproximação com os jovens é fundamental para o estabelecimento da aprendizagem.

A professora “C” se constituiu de uma forma nem tanto positiva. Destaca ter aprendido muito com seus professores, tanto coisas boas, como más. Pontua ações que, segundo ela, são inaceitáveis, mas que ainda prevalecem nas instituições, das quais ela sabe que não podem ser efetivadas, já que acredita em outra maneira de fazer a educação.

Diante do que as professoras descreveram Arroyo (2013) aponta que não há como nos entendermos no presente sem que nos recorde do passado, pois mudanças decorrem com o passar do tempo. Segundo o autor, o encontro com a nossa memória nos leva a um reencontro com as nossas histórias, assim, é a história de cada mestre, um devir entre passado, presente e futuro.

Sobre esta representatividade do tempo, recorre-se a Koselleck (2006), que entende as vivências e recordações, mergulhadas no passado, permitem repensar o

futuro, a partir de ações outras. Assim, há uma reconstrução de fatos que não se efetivaram no passado, a partir de outra perspectiva.

Nesse processo de constituição, que de certa forma alia-se as inspirações que se tem no percurso da carreira, a professora “A” traz em seus registros, mais uma vez, a figura de um determinado professor, a quem já fizemos referência na primeira categoria. Em sua descrição:

Nesta escola o professor Leomir Schweing foi meu professor das disciplinas de Matemática e Física durante os três anos do 2º grau. Identifiquei-me muito com ele e passei a admirar ainda mais as exatas. Era bem comum eu gabaritar as provas de exatas, pois além da facilidade que eu tinha, o professor era fantástico e me fazia gostar cada vez mais da matéria. Formei-me no 2º grau no ano de 1989. (AUTOBIOGRAFIA DA PROFESSORA A).

Constata-se a admiração presente por esse professor, nos relatos de “A”. A identificação com as formas de “ser” professor, aliadas a facilidade com a matéria, a instigou a exercer como profissão a mesma disciplina ministrada pelo professor. Comprova-se, a partir desse argumento, o que é apontado por Arroyo (2013), quando se remete que guardamos em nós o mestre que tantos foram. No percurso de nossa vida social e profissional, perpassam diversas pessoas, essas ficam registradas em nossas memórias, de forma que ao recordarmos vamos selecionando aqueles cujas histórias nos inspiram a seguir.

Ainda sobre as inspirações que se findam na constituição de cada educador, “A”, destaca outros professores, que segundo ela, foram fundamentais para a sua formação, como mensurado abaixo:

Muitos professores marcaram minha vida na faculdade, dentre elas os professores Cristiana Poffal, Patricia Fantinel, Neide Pizzolato Angelo e Rute Henrique. Tenho contato com eles até hoje pelas redes sociais e, também, pessoalmente, pois eles foram fundamentais para minha constituição como graduanda e, principalmente, como professora. (AUTOBIOGRAFIA DA PROFESSORA A)

Essas experiências, aos poucos, são incorporadas ao nosso fazer e, por vezes, dão sentido à educação. Recorrendo a Larrosa (2018) constata-se que o que nos anima a educar é a possibilidade a que a mesma nos conduz a uma liberdade e nos transforma em outros seres, já que deixamos de ser que éramos e nos moldamos a outros seres.

Aliadas a essas experiências está a constituição que ocorre entre os pares, os processos de formação que ocorrem quando nos espelhamos nos indivíduos que atuam junto a nós e, de certa forma, nos formam educadores. Quanto a isso, “A” descreve:

Alguns colegas também me inspiram muito, pois me ensinam no dia a dia o amor pela profissão, a organização, o companheirismo, a parceria. Aprendo todos os dias com os mais velhos e os mais jovens e acredito que tenho que estar em constante evolução. Cito alguns colegas: Grazielle Tassi, Ivani Almeida, Magali Gazul, Camila Azeredo, Juliano Glaezer, Tatiane Zawaski, Adriana Babot, Catiane Emerich e meu primeiro Diretor Gerso Paz, pois foi ele quem me orientou em como agir em diferentes situações e foi me moldando para ser uma professora cada dia melhor. Procuo sempre estar disponível a ajudar em toda e qualquer situação. (AUTOBIOGRAFIA DA PROFESSORA A).

Aqui se recorre ao que Josso (2010) chama de “caminhar para si”. No excerto acima, vislumbra-se o reconhecimento que “A” destaca na aprendizagem junto aos pares, entende-se que sua formação se dá a partir das trocas com o outro, atentando para a compreensão de como ocorre o processo formativo. Para Josso:

[...] compreender como nos formamos por meio de um conjunto de experiências ao longo da nossa vida, mas sim tomar consciência de que esse reconhecimento de si mesmo como sujeito, mais ou menos ativo ou passivo, conforme às circunstâncias, permite à pessoa, daí em diante, encarar o seu itinerário de vida, os seus investimentos e os seus objetos na base de uma auto-orientação possível, que articule de uma forma mais consciente suas heranças, as suas experiências formadoras, o seu grupo de convívio, as suas valorizações, os seus desejos e o seu imaginário nas oportunidades socioculturais que soube aproveitar, criar e explorar [...] (LARROSA, 2010, p. 84).

Nesse entrelaçamento de reconhecer as experiências, por meio das trocas entre os pares, evidencia-se a abertura para valorização do que o outro pode nos ensinar, é uma tomada de consciência (JOSSO, 2010) que se perpetua na caminhada docente que vai transformando o “sujeito” em “professor”. Pelo exposto, compreende-se o pensar/falar/agir onde se está, considerando o que é proposto por Walsh (2007) a partir do pensamento em outros lugares de produção do conhecimento, em um contexto fora da Universidade, mas onde realmente este acontece.

Ainda nesta linha, Gómez Cuevas, Nuñez Salazar e Murillo Muñoz (2017) demarcam a construção da identidade, a partir das referências nos outros. Na concepção dos pesquisadores, dessa maneira é possível a construção de uma identidade descolonizada, que valoriza a instituição como um espaço de aprendizagem, com pensamentos e ações independentes das impostas, em uma caminhada que busca a reflexão da atuação docente em suas próprias práticas. Assim, dizem os autores:

La formación de docentes, como cualquier otra práctica curricular, no esta sujeto a leyes universales, naturales, estables ni pre-existentes, sino que se sostiene, valida y legitima em narrativas que expresan adherencias, preferencias, ideas y creencias com respecto a qué es lo bueno y lo deseable, a cómo es y cómo debería ser el mundo. (GÓMEZ CUEVAS, NUÑEZ SALAZAR E MURILLO MUÑOZ, 2017, p. 48).

O que Josso entende por “caminhar para si” é um projeto que se estende ao conhecimento do que somos, pensamos, fazemos, valorizamos e desejamos, através da nossa relação com os outros e com o ambiente a que estamos inseridos. Na visão de Mignolo (2008) é um pensamento desde onde se está, traduzido na autobiografia de “A” que se reconhece nos sujeitos que cita como inspiração. Aqui se remete a um processo de interculturalidade<sup>10</sup>, de forma que tende a convergir a um pensamento de/desde outro modo, considerando o espaço a que se está inserido, assim como para aqueles que também partilham dessa caminhada.

A professora “B” não demarca as formas como se constituiu professora, assim como não fez relatos em que fossem pontuadas pessoas que a constituíram, as suas descrições giram em torno de quanto a atualização se faz importante para o seu crescimento. Ela se remete aos relatos dos alunos para buscar o encantamento frente aos projetos que realiza, como destacado abaixo:

Estou em sala de aula há treze anos, a caminhada é importante para nos dar a experiência e o jogo de cintura de que necessitamos. Tenho a ideia fixa de que o professor necessita estar em permanente atualização. Outro fator que julgo importante é ouvir os alunos. Muitas vezes são eles, com seus comentários, que me fazem viajar na

---

<sup>10</sup> A interculturalidade é entendida aqui como uma forma que busca respostas às lógicas da colonialidade, a fim de lançar novos olhares sobre as instituições, estruturas, produções, construções e relações sociais. Assim, ela torna-se fundamento para a descolonialidade.

criação de muitos projetos. (AUTOBIOGRAFIA DA PROFESSORA B).

Raras são as descrições em que não constam inspirações para o se constituir professor. Entretanto, de acordo com Josso (2010), a reflexão sobre si mesmo se perpetua através da auto-orientação dos processos de ensino-aprendizagem. No excerto acima, constata-se que “B” busca na qualificação a sua constituição enquanto educadora, ao tempo em que se propõem escutar os alunos, para o planejamento de suas aulas, atribui ao diálogo uma possibilidade de interação, compreendendo as especificidades que circundam sua prática.

Diante da escuta, “B” constitui-se professora, a partir de novas experiências, colocando-se em um espaço que se abre a outras possibilidades, onde o diálogo a sensibiliza a buscar outras formas de fazer educação. Pensando, como Larrosa (2018) essa criação inclina-se a um campo de experiência em que se abre para a escuta, a sensibilidade e a disponibilidade.

A professora “C” retrará que ao longo de sua vida aprendeu muito. Essa aprendizagem, por ora, a fez escolher caminhos a serem trilhados em sua prática, já que há pessoas que ela não tem pretensão de seguir, tendo em vista a forma como conduziram cada situação, como relata abaixo:

Aprendi muito ao longo da minha jornada com os professores que tive, como fazer uma aula e como jamais proceder. Durante o Mestrado na UFRGS havia professores extremamente cruéis e, inacreditavelmente, nós, alunos, nem achávamos isto estranho, porque nossos professores da faculdade já eram assim. Uma professora simplesmente rasgou uma folha do meu caderno e esta mesma pessoa concedia a mesma nota para os alunos que apresentavam na data, cumpriam os requisitos e os que faziam atrasados e de qualquer jeito. Percebo cada vez mais um processo sendo tomado para impedir este tratamento absurdo com os alunos. Na faculdade lembro com muito carinho da exigência de alguns professores: o João Goedert, o Paulo Dionísio, o Cassol. Porque eles eram professores que faziam aulas maravilhosas, eram geniais, muitas vezes não entendia nada, mas eles encantavam. Contudo, o que mais me encantava era a forma carinhosa escondida que eles exigiam, ficava claro que era para o nosso bem, para a nossa aprendizagem, até quando xingavam. Acredito que me desenvolvi assim, buscando exigir e perceber o limite de cada um, incentivando e motivando, mostrando como eu amo o que eu faço e a minha alegria quando aprendemos. (AUTOBIOGRAFIA DA PROFESSORA C).

A partir da análise da descrição acima, observa-se o quanto as palavras produzem sentido (LARROSA, 2018). A forma como algumas questões são colocadas, remete-se a situações as quais são lembradas como “cruéis”, conforme

descrito no relato de “C”. A partir dessas lembranças, aliado ao sentido a que as palavras produzem, são criadas realidades as quais são demarcadas por Larrosa (2018) como mecanismos de subjetivação.

Certamente, como bem declarado pela professora, as experiências negativas tendem a ser refutadas de sua prática, contudo, permeiam pela memória. Concebendo a experiência como algo que nos toca (LARROSA, 2018), a educadora não deseja ser lembrada pelos educandos com fatores negativos, que deixam cicatrizes em sua memória e não levam o indivíduo a uma aprendizagem afetiva.

A educação perpassa pela emoção. Não há como efetivá-la sem a abertura para a escuta e para o diálogo. Ao educador cabe o ato de sensibilizar o mundo e não somente vê-lo, como propõe Mignolo (2017). Ao ver o aluno, o professor utiliza apenas um dos órgãos de sentido, bloqueando o afeto e os outros campos sensoriais. Para ser lembrado, é necessário tocar.

Ainda assim, marcas positivas foram deixadas pelos educadores que ela nomeia e que, mesmo sem ter um total entendimento do conteúdo, tinham um encantamento na efetivação de sua prática. As marcas negativas servem, também, como uma forma de aprendizagem, que vem dotada de sentidos dos percursos a que não se quer recorrer na caminhada docente, como bem expõe Arroyo:

Através da relação apaixonada de amor e ódio nos aprendemos e aprendemos formas diferentes, mais nossas de ser e vivenciar o magistério. Nem tudo o que somos nos pertence. Somos o que resultamos de tudo. Quanto fui, quanto não fui, tudo isso sou. (ARROYO, 2013, p. 36).

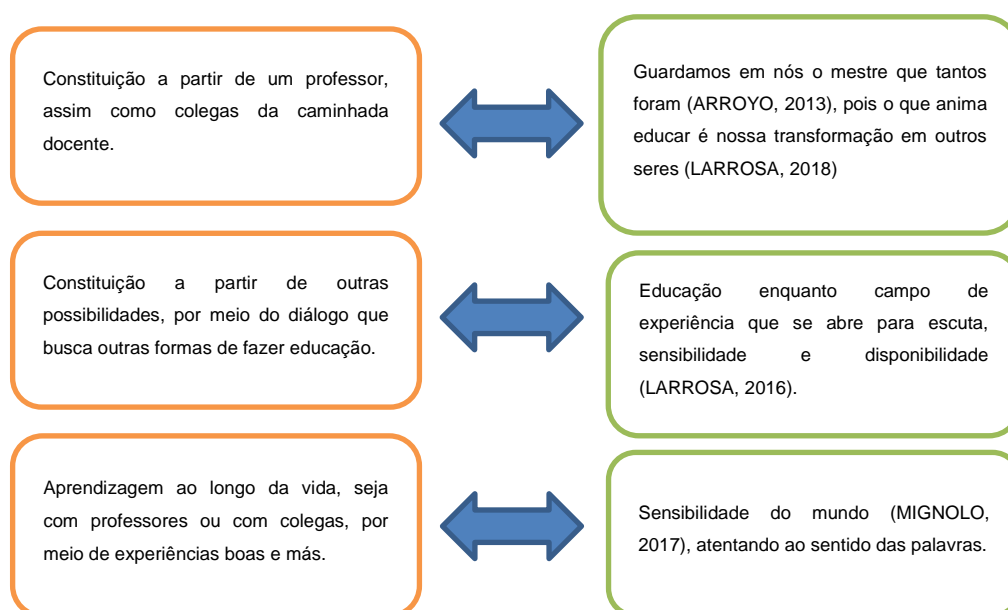
É nesse devir que os professores vão se constituindo enquanto sujeitos da educação. É pelas experiências que o ser se forma e se transforma (LARROSA, 2018). A docência é uma profissão em que o sujeito está sempre em transformação, seja por meio de um sofrimento, com memórias fragilizadas de algumas situações, ou seja, pela paixão, com rememorações de fatos marcantes, que nos fazem querer ser professores.

Como exposto acima, constata-se a presença de outras vozes, por vezes silenciadas, ou não evidenciadas, tanto na escolha profissional quanto na atuação docente. O processo de escolha está imbricado na vida pessoal e profissional e imbuído em uma trajetória que se perpetua entre o eu e o outro.

Observa-se, também, que a identidade profissional vai se construindo por meio dessas trocas, assim como dos espaços que proporcionam diálogo, reflexão e aprendizagens. As trocas, advindas de comunidades de prática (VAILLANT, 2016b), propiciam a formação com um olhar descolonizador, em que se olha para o espaço como promotor de sentidos para a prática não necessitando buscar experiências oriundas de experiências alheias ao espaço do professor.

A seguir, será traçada a análise das entrevistas narrativas, também em um contexto de formação descolonizadora, com o propósito de refletir caminhos outros de formação, a partir de um pensar desde/com, em uma postura autoconsciente, dialógica e colaborativa. Abaixo, figura representativa do que fora exposto acima.

Figura 06 – Síntese da categoria “Processo de constituição do ser professora”



Fonte: Autoria própria, 2019.

## 7 ENTREVISTAS NARRATIVAS: UM OLHAR OUTRO PARA IMAGENS, MEMÓRIA E EXPECTATIVAS FUTURAS

No capítulo anterior, apresentaram-se os dados do instrumento de pesquisa autobiografia, percorrendo sobre olhares outros no que tange a formação de professores. Observou-se as formas de constituição dos sujeitos de pesquisa, assim como a todos que contribuíram para esta formação, interpretando, a partir de um olhar de pertença ao ambiente em que as professoras estão inseridas.

Neste capítulo, apresentam-se os dados coletados nas entrevistas narrativas, a fim de discutir as categorias até então estabelecidas, para guiar o percurso inicial onde decorreu a desmontagem dos textos, para, posteriormente, examiná-los a partir categorias norteadoras. Como abordado no capítulo 4 dessa dissertação, a fim de que os dados sejam analisados a partir da Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2016), se fez necessária a desmontagem dos textos (MORAES; GALIAZZI, 2016) para, então, se estabelecer relações e, por fim, captar os resultados. Nessa via, as entrevistas foram analisadas e separadas por categorias iniciais, em quadro produzido no Microsoft Word, conforme modelo abaixo:

Quadro nº 03 – Modelo do quadro de categorização da Entrevista Narrativa

CATEGORIAS	PROFESSORA A	PROFESSORA B	PROFESSORA
<b>O espelho: minha imagem profissional</b>	Uma profissional que se preocupa com o todo. Tento sempre estar disponível para ajudar, mas sou crítica também. Sinto vergonha alheia pela falta de compromisso e responsabilidade de colegas e alunos. [...]	Pensando no lado profissional, vejo uma professora persistente e decidida. Persistente, pois cada conquista foi bem trabalhosa. Decidida, por ter metas e possuir determinação em executá-las. Primo pela constante atualização e busca por saberes. [...]	Eu sou sincera e verdadeira. Gosto de falar a verdade com meus alunos, o que me incomoda, como me sinto. Eles precisam conversar e ninguém tem tempo para eles. Percebo que nossos adolescentes esquecem que somos seres humanos e querem ter vantagens sempre, isso me incomoda.

Fonte: Autoria própria, 2019.

Quanto à entrevista narrativa também se percebeu a necessidade de uma nova categorização, tendo em vista que alguns aspectos presentes nesse



instrumento já tinham sido evidenciados nas autobiografias. Para que a análise não se tornasse repetitiva, uma nova categorização fora proposta.

Assim constituiu-se a nova categorização, compreendendo as seguintes categorias: O baú: memórias e recordações; O professor do Ensino Médio: mudanças e expectativas; Projeção do futuro: horizonte de expectativas; A educação enquanto viagem: caminhos possíveis. A seguir, tratar-se-á a análise das entrevistas narrativas, a partir das categorias instituídas acima, visto que este estudo tem objetivos a serem trabalhados, vindo ao encontro com o objeto de pesquisa.

### **7.1 O baú: memórias e recordações**

Sem memória o sujeito se esvazia, vive unicamente o momento presente, perde suas capacidades conceituais e cognitivas. Sua identidade desaparece. (Candau)

A memória é uma área que se faz importante para quando se propõem a realizar um trabalho com a análise de autobiografias, instrumento de pesquisa dessa dissertação. A partir de uma proposta em que além do instrumento supracitado, institui-se a necessidade de, também, realizar entrevistas narrativas, por meio de objetos que despertassem o desejo da escrita, já que por meio de nossas memórias, os objetos seriam chaves de recordações e lembranças.

Considerando os personagens de nossa memória, concebidos por Pollak (1992), entende-se as ligações que se remetem a fatos e lugares percorridos no decorrer da vida. Com isso, ao se ativar, na memória, esses fatos vividos, recorre-se as lembranças daqueles que servem de referência ou não para a atuação, principalmente na área educacional, a qual a constituição é permeada desde a inserção nas instituições escolares, enquanto alunos.

Essa categoria tende a analisar quais as memórias presentes no discurso dos participantes da pesquisa, atentando para as lembranças que vêm à tona quando se remetem às vivências, práticas, ou até mesmo, situações que vivenciaram durante sua formação. Já que esta categoria gira em torno dos processos de memória e recordação, os resultados serão tratados a partir dos conceitos de Brandão (2008), Koselleck (2006) e Pollak (1992).

A categoria denominada “O baú: memórias e recordações” aborda os relatos dos professores a partir da imagem de um baú, remetendo-se às lembranças, bem como os sentimentos.

Dentre as recordações abordadas pela professora “A”, estão as lembranças de sua infância, quando brincava de “ser professora”, como se destaca abaixo:

Adorava brincar de professora, tinha um quadro negro que meu vô materno pendurava embaixo da parreira e eu brincava várias tardes ali. Era um ar fresquinho, eu dava aulas e copiava coisas em um caderno de brincadeira. Brincava com amigas e minhas bonecas. (ENTREVISTA NARRATIVA PROFESSORA “A”).

Observa-se na descrição acima que o “ser professor” já se fazia presente na infância da educadora, tendo em vista que sua brincadeira tinha objetos comuns de uma sala de aula, como o quadro negro. Ao acessar sua memória ela se remete, inclusive, ao ar, recordando que tinha como alunas as amigas e as bonecas.

Discorre-se ao que Brandão (2008) aponta, quando demarca que a memória é conhecimento, a escolha profissional ganha um real sentido a partir de sua recordação em um período da vida em que é dotado de imaginação e expectativas. Nesse sentido, as escolhas são decorrentes das ações que dão significado à vida.

No Baú a professora “A” demarca memórias do Ensino Médio, período em que segundo ela não havia tanta responsabilidade como na vida adulta, ela destacou o respeito, a admiração, o comprometimento e a vergonha de fazer “algo errado” para seus professores. Observa-se que nas suas lembranças está o respeito pela figura do mestre. Recorrendo a Brandão (2008) entende-se essa memória em uma linha existencial ligada ao conhecimento, mas acima de tudo no saber imbricado na dimensão do ser.

A professora “B” pouco descreve sobre suas memórias e recordações. Em sua entrevista narrativa, quando observa a figura do baú, sucintamente, expõe a lembrança das coisas vividas na infância, mas não as cita. Destaca alguns itens, como fotografias, livros e objetos, o qual não os nomeia. Remete-se a um sentimento de saudade e recordação, mas não se atém a discriminar essas recordações.

Compreendendo que nesses métodos de pesquisa o informante decide o que dizer/escrever (SOUZA, 2006), constata-se, pelo direcionamento da entrevista, que “B” não relatou muitos fatos, de forma que se pode interpretar que esses não vieram

a sua memória, não tendo registros significativos para expressar. Recorrendo a Koselleck (2006), entende-se que fontes do passado noticiam fatos, ideias e planos futuros, contudo, esses fatores não tiveram como ser analisados, tendo em vista a insuficiência da narrativa.

“C” ao descrever sobre o baú se remete a muitas coisas, dentre os objetos, percebe-se o seu sentimento diante de alguns fatos de sua vida, os quais já foram trabalhados, no capítulo anterior, quando fora realizada a análise da autobiografia. Em seus relatos:

No baú têm muitas fotos, cadernos, materiais usados ao longo da minha formação, desde o Ensino Médio. Nele há todo material das disciplinas mais difíceis da faculdade, meus cadernos bem cuidados, meus resumos, o que é um orgulho para mim! Na verdade, não tenho um baú, mas tenho tudo guardado. O que não considerava significativo joguei fora.... Nele também há o meu suor e esforço para ser aprovada em diversas disciplinas (Gravitação e Ondas, Óptica Física, Quântica, Eletromagnetismo...). Fotos, cartinhas de colegas e amigos. Remete tantas coisas boas, tenho contato com a maioria e, hoje em dia, com o Whatsapp conversamos aleatoriamente como antes. (ENTREVISTA NARRATIVA PROFESSORA “C”).

A constatação de que Brandão (2008) se remete, quando narra que uma vida está impregnada de saber, destacando a memória como uma fonte de conhecimento, pode ser constatada no relato acima. Os objetos são recordados com carinho e orgulho, advindo da organização da participante. Quando descreve não ter um baú, afirma que os materiais realmente estão guardados, o que se pode caracterizar que além dos mesmos fazerem parte de sua história, eles têm um significado para ela.

Além de lembranças positivas, a memória também pode trazer fatos que marcaram negativamente o percurso de vida do indivíduo. Na concepção de Candau (2016), a construção da memória decorre de um processo de acréscimos ou eliminações. Nas recordações “C” mais uma vez traz relatos de saudades, mas não com positividade, conforme descrito abaixo:

Mexendo mais um pouco vem o material do Mestrado, este é uma mistura de frustração e saudades. Lembro-me de tudo que passei nas minhas duas tentativas e dos amigos que conquistei. Começo a me perguntar se teria suportado continuar, se não foi fraqueza desistir. Foi difícil e ainda é lidar com estas escolhas. Como estava ficando triste fechei o baú. (ENTREVISTA NARRATIVA PROFESSORA C).

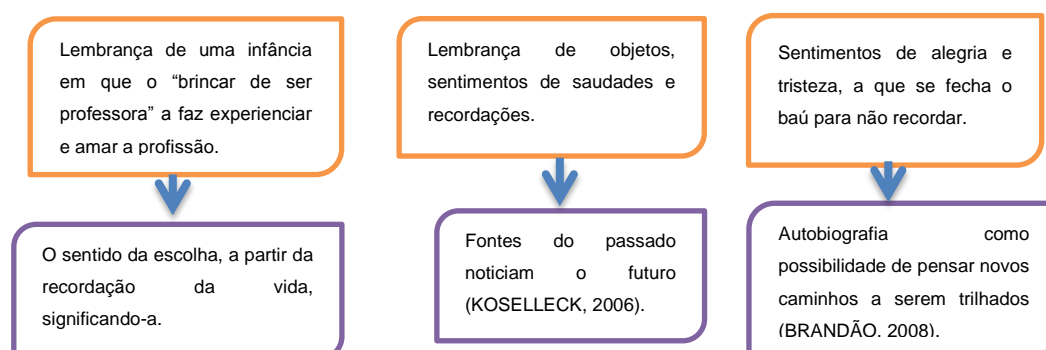
Constata-se que a ação de fechamento do baú demarca um desejo de esquecimento do passado, já que conforme “C” mesma destaca a ação pode ser considerada uma fraqueza. Concebendo os instrumentos autobiográficos como uma possibilidade para pensar novos caminhos a serem trilhados (BRANDÃO, 2008), a dificuldade frente a uma escolha, a que a professora rememora pode auxiliar na busca de um novo trajeto formativo para uma melhor atuação.

Diante dos fatos analisados nessa categoria, entende-se que a memória possibilita um ponto de encontro com diversos caminhos que se converge ao passado. Essas memórias se consolidam a partir de expectativas e esperanças que construirão novos acontecimentos e, posteriormente, tornar-se-ão velhas lembranças.

Nessas lembranças, que se perpetuam nas memórias, modos outros e conhecimentos outros podem possibilitar que se reflita sobre a prática e sobre os percursos que levaram a constituição profissional. Recorrendo a Gómez Cuevas, Núñez Salazar e Murillo Muñoz (2017), vislumbra-se a partir destas memórias a construção de outras maneiras para entender a realidade, abrindo caminhos para fazeres outros.

Na concepção dos autores, a construção dessas outras formas de pensar, a fim de se entender a realidade, abre caminho para a criatividade e para a desconstrução de uma linguagem que se perpetua, por meio de práticas eurocentristas, tidas como as únicas efetivas. De acordo com os autores, a linguagem é uma grande referência, principalmente se pensarmos a mesma nos processos de formação, entretanto, essa discursividade necessita observar outros contextos. Segue, na figura abaixo, síntese discutida acima.

Figura 07 – Síntese da categoria “O Baú de memórias”



Fonte: Autoria própria, 2019.

## 7.2 O professor do Ensino Médio: mudanças e expectativas

Apreendi, aprendemos que educar é revelar saberes, significados, mas antes de tudo revelar-nos como docentes educadores em nossa condição humana. (Miguel Arroyo)

Ser professor do Ensino Médio, na atualidade, não está sendo uma tarefa fácil, como aponta Dourado (2013). Os desafios nessa área de atuação recaem sobre práticas formativas, assim como ao alinhamento frente às mudanças previstas nos documentos legais que se vinculam a essa modalidade de ensino.

Diante das reformulações do que se caracteriza o novo Ensino Médio, expectativas são geradas por parte de educandos e, mais ainda dos que necessitam refletir sobre suas práticas e atender às demandas que se inserem em sua ação, na busca por sua identidade docente. Considerando-se de que essa dissertação teve como sujeitos de pesquisa professores do Ensino Médio, já que poucos são os estudos que circundam nesse nível, o objetivo dessa categoria é analisar os relatos dos sujeitos da pesquisa na perspectiva de formação e reflexão.

A análise permeará pela imagem que esse profissional tem de si mesmo, atuando nessa modalidade de ensino. Também será analisada quais as expectativas nesse cenário que requer reflexões e olhares que possibilitem a construção de uma identidade para aqueles que atuam na área.

A professora “A” reflete a partir da necessidade de adaptação. Conta que há muitas mudanças, cobranças, prazos a serem cumpridos, correções rápidas, aulas atraentes, mas o que vem em troca não é atrativo, já que os salários são baixos, os planejamentos não são remunerados e há falta de respeito com o trabalho e com o ser humano.

Para a professora “B” os professores passam por diversos desafios. Percebe os alunos em uma zona de conforto quanto à busca do conhecimento. Se remete a disputa do professor frente à tecnologia, a que relata ser indispensável o ensino, pois muitos não as utilizam em seu benefício. Diz que a formação de professores, no Brasil, não acompanhou a evolução, contudo, a família também está falhando em suas demandas, delegando as escolas sua parcela de educação.

Há muita dificuldade, na concepção da professora “C”. Contextualiza a falta da família e, quando está presente, não mostra os valores primordiais a um ser que

está em construção, moldando o seu futuro. Pontua que isso é mais preocupante de que as mudanças legais.

Quanto a BNCC, “C” diz que há uma contrariedade entre o real e o necessário. Destaca que a mesma ainda está confusa. Mais uma vez demarca a postura dos alunos, a valorização da nota e não da aprendizagem. Demonstra preocupação no que se refere a postura deles em relação às ações.

Quando se questiona como é ser professor do Ensino Médio, a professora “A” destaca exigências e adaptações constantes. Segundo ela:

Precisamos nos adaptar a tudo e a todos. Pais, escola e alunos cobram dos professores 100% em tudo, mas o que vem na contramão são meros 40 ou 50%. As exigências estão cada vez maiores: são adaptações com alunos inclusivos, prazos, demandas, aulas diferenciadas, correções rápidas e precisas, aulas mais atraentes. O que vem em troca: reclamações, exigências, salários baixos, pouco tempo, planejamentos que não são remunerados e falta de respeito com o seu trabalho e com o ser humano. (ENTREVISTA NARRATIVA PROFESSORA “A”).

Como se observa no excerto acima, “A” faz um paralelo entre as cobranças advindas da família e das instituições, aliadas às exigências de aulas atrativas e adaptações para que se atenda a todos. Em troca, recebe-se pouco incentivo financeiro, exigências sem que se tenha um tempo adequado para atendê-las e falta de respeito com o profissional.

Corroborar-se com Nuñez (2004) diante da necessidade de que ao professor do Ensino Médio seja proporcionada uma formação continuada que os faça refletir sobre a atuação nessa área, principalmente pelo fato de que a mesma passou por diversas modificações, no decorrer dos anos. Atentar para o jovem que frequenta e que frequentará esse nível, assim como seus desejos e anseios se faz importante, principalmente em uma sociedade em que a cada dia perpassa por transformações de cunho social e tecnológico (SILVA, 2015a).

Sobre a formação de professores, a professora “B” faz um destaque bem pertinente ao que fora exposto acima. Segundo ela:

Outro ponto importante é que a formação de professores no Brasil não acompanhou as evoluções dos últimos tempos, tornando-se mais um desafio. Importante ressaltar, que tem sido cada vez mais comum que as famílias deleguem à escola, e conseqüentemente, aos professores a tarefa de educar, quando, na verdade, o que nos cabe é ensinar. (ENTREVISTA NARRATIVA PROFESSORA B).

Ao se olhar para o percurso de consolidação do Ensino Médio, observa-se que sua função teve distinção no decorrer do tempo. O mesmo, segundo Costa, Oliveira e Medeiros (2016), era caracterizado com um ensino tecnicista e, poucos tinham acesso. Somente no ano de 1988 fora ofertado a todos, de forma gratuita. Segundo os autores, após o mesmo ter um caráter obrigatório, novos desafios iniciaram, dentre eles, a desvinculação do aspecto conteudista e o estabelecimento de uma nova relação entre professor-aluno.

Diante desses desafios, a formação do professor para atuar nessa modalidade fora fundamental. Contudo, o processo de formação, por vezes, não acompanhou todas as evoluções, como bem aponta a professora “B”. Aliado ao seu pensamento, Kuenzer destaca:

[...] ao professor não basta conhecer o conteúdo específico de sua área; ele deverá ser capaz de transpô-lo para situações educativas, conhecer os modos como se dá a aprendizagem em cada etapa do desenvolvimento humano, as formas de organizar o processo de aprendizagem e os procedimentos metodológicos próprios a cada conteúdo. (KUENZER, 2011, p. 685).

A partir de uma atitude de escuta, em que aluno e professor tenham voz no processo de ensino-aprendizagem, possibilitaria uma reflexão sobre caminhos outros a serem traçados nesse cenário desafiador que é a sala de aula do Ensino Médio. Pensar desde/com, como propõe Walsh (2006), refutando a colonialidade do saber, e vislumbrando formas outras de produção do conhecimento, por meio do diálogo e de um olhar para onde se está.

Na concepção da autora, esses movimentos provocam uma nova postura diante da teorização. Na busca por outro projeto, em que se faz uma crítica a questões que não estão sendo efetivadas no ensino e na formação, são construídos caminhos outros com uma perspectiva menos colonizadora, onde o olhar, o escutar, o viver e o sentir se perpetuam nas ações.

Além dos aspectos oriundos da formação, “B” salienta “uma disputa” que o professor se insere, diariamente, junto ao corpo discente, segundo ela:

Outro fator relevante é a disputa da atenção da turma com os dispositivos tecnológicos o tempo quase integral. Acredito que a proibição não é o melhor caminho, pois além de não ser eficiente, a internet pode trazer muitos benefícios e incrementar a construção do conhecimento. O desafio, portanto, é orientar esse uso e extrair dele o melhor possível. (ENTREVISTA NARRATIVA PROFESSORA B).

A “disputa” a que a educadora se refere é um fenômeno social, que independe a classe social, rede institucional ou localidade. O que não cabe é a “negação do outro” como expressa Fanon (1968). Acolher ao jovem e proporcionar a ele expressividade de seus desejos e anseios pode ser uma forma de que ele sinta um sentimento de pertença ao espaço.

A negação da realidade a que Fanon (1968) discorre em sua obra é uma forma de colonização, a que não se valoriza o outro, a voz do outro. Segundo o autor, essa postura, advinda do desprezo, vai gerando um desaparecimento do sujeito, em que se recusa ele e seus atributos, distanciando-se de sua cultura e fazendo com que esqueça quem realmente é.

Observa-se que se está imerso em uma sociedade tecnológica, em que práticas diferenciadas tendem a ser inseridas nas salas de aula, a fim de trazer a atenção dos educandos para conteúdos a serem esboçados, dando a eles voz e participação. A resignificação da prática pedagógica é uma necessidade na atualidade, com bem declara Dantas:

Ressignificar a prática pedagógica e o cotidiano das relações intersubjetivas do par educativo, interrogando-se sobre o desejo de saber do aluno em sua relação ao desejo de ensinar do professor, implica na compreensão do sujeito como um ser de linguagem, efeito dos significantes do Outro e da cultura. (DANTAS, 2018, p. 46).

Outro olhar para os jovens que frequentam essa modalidade é indispensável, mas isso só ocorre com formação, reflexão e ações diferenciadas que possibilitem um novo pensar-fazer educação. Como destacado por Dantas (2018), o desejo de ensinar vai carregar de significados aqueles que nem sempre tem interesse em aprender.

Nessa linha, a professora “C” demarca sua preocupação com questões que não estão somente ligadas ao processo de aprendizagem. De acordo com ela:

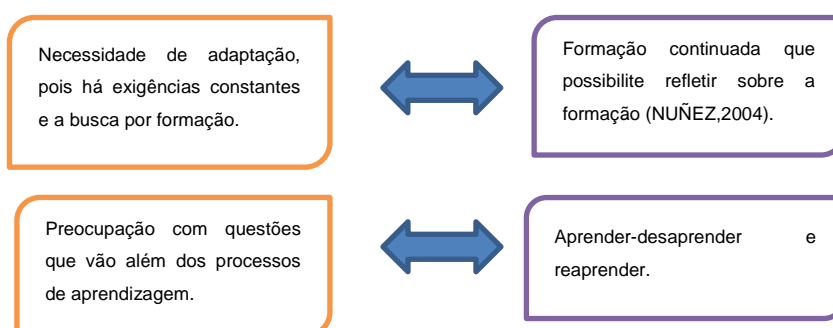
Pior do que as mudanças e reformas políticas o que dificulta é que parece estarmos sempre pressionados, subordinados, com medo da próxima bomba da família. A proposta da nova BNCC é boa, mas há um “gap” entre o que queremos e vamos conseguir, o real e o que desejado. As mudanças são realizadas de forma confusa, contrária. Os alunos não têm uma postura de estudante, não conseguem compreender que o importante não é uma nota, mas o aprendizado, há muita futilidade, ou que uma cola é um ato de corrupção. (ENTREVISTA NARRATIVA PROFESSORA “C”).



A pressão familiar, assim como as funções atribuídas à escola, por parte dos responsáveis, estão presentes nas instituições, acarretando em outra problemática a ser resolvida pelos educadores. Com isso, se vai delineando que a competência técnica é apenas um fator que necessita ser aprimorado, uma vez que as questões que circundam o contexto educacional vão muito além do que aprendizagem e conhecimento. Por isso, corrobora-se com Vaillant (2014) que entende estarmos inseridos em uma sociedade que exige uma permanente atividade de formação e aprendizagem por parte de todos os educadores.

Ao exposto entende-se que buscar uma constante formação, aceitando os processos de aprendizagem-desaprendizagem-reaprendizagem é primordial dentro das instituições. Contudo, prever práticas formativas, por meio de redes profissionais, dentro do ambiente escolar, é outra forma de fazer formação, que necessita ser repensada nos contextos educacionais do Ensino Médio. Abaixo, figura síntese do exposto.

Figura 08 – Síntese da categoria “O professor do Ensino Médio”



Fonte: Autoria própria, 2019.

### 7.3 Projeção do futuro: horizontes de expectativas

“Somos autores de boa parte de nossas escolhas e omissões, audácia ou acomodação, nossa esperança e fraternidade ou nossa desconfiança, sobretudo, devemos resolver como empregamos nosso tempo, que é, afinal, sempre o tempo presente.” (Lya Luft)

Somos produtos de experiências que, segundo Larrosa (2018) dão sentido à educação. Na concepção do autor, as experiências podem ser consideradas como tudo o que acontece e que toca. Pensando, a partir desse conceito de experiência,

concebe-se o professor como um sujeito de experiências (LARROSA, 2018) dotado de acontecimentos passados que, refletidos, permitem transformar seu futuro.

Nessa caminhada repleta de experiências e de transformações há uma possibilidade de refletir, por meio de ações, oriundas de sua prática presente, e transformar o futuro. Nesse acontecimento que permeia entre passado e futuro, ancora-se o conceito de horizonte de expectativas, tratados na concepção do historiador Koselleck (2006). Segundo o autor, o conceito dado ao termo se remete a abertura no futuro de um novo espaço de experiência a que se pretende descobrir.

Partindo para esse futuro, regado ou não de expectativas, essa categoria objetiva analisar as projeções futuras dos sujeitos da pesquisa, a partir dos relatos abordados na entrevista narrativa, a que se atenta os planos e as ações adotadas para a atuação docente. Tendo em vista o conceito de horizonte de expectativa, atribuído por Koselleck, a análise tende a compreender as narrativas, a partir dos conceitos do historiador.

No cerne da projeção para o futuro, a professora “A” destaca aspectos oriundos da sua formação como um plano para o futuro. Segundo ela:

Para o futuro tenho planos de terminar uma pós-graduação em educação matemática e posteriormente tentar uma bolsa no Mestrado para estar sempre atualizando meus conhecimentos. Pretendo me atualizar em atividades que envolvam a tecnologia, como robótica ou algo onde eu possa montar algum aplicativo com os alunos. (ENTREVISTA NARRATIVA PROFESSORA “A”).

Diante da necessidade de atualização e formação, abordadas na categoria anterior, constata-se uma expectativa da professora, quanto a sua atuação, principalmente na busca pela qualificação, com vistas à melhoria de suas práticas de ensino. Na concepção de Koselleck (2006), a aprendizagem adquirida no decorrer do tempo possibilita novas experiências.

No intuito de modificar as experiências adquiridas com o passar do tempo, já que este se encontra em um processo de mutação, de acordo com Koselleck (2006), “A” vislumbra a formação como uma possibilidade de abertura para portas futuras, principalmente em um mundo em evolução. Para ela:

A tecnologia está cada dia mais presente no dia a dia de todos, é atrativa e colabora com o aprendizado em diferentes níveis. Para a docência pretendo utilizar jogos, materiais concretos, pesquisas e trabalhos alternativos para envolver os alunos de forma mais

concreta. O grande desafio dos dias de hoje é competir com os atrativos que se apresentam aos alunos e despertar o interesse dos mesmos na área da matemática. (ENTREVISTA NARRATIVA PROFESSORA "A").

Em busca de uma educação de qualidade, que seja atrativa para os alunos e, que proporcione um ensino significativo, a aprendizagem ao longo da carreira é importante, como aponta Vaillant (2016a). A partir do momento em que o professor se propõe pensar em sua prática, com vistas a melhorá-la, ele vai reconhecendo a necessidade de que a formação é o caminho para a sua capacitação e reconstrução (NUÑEZ, ARÉVALO Y ÁVALOS, 2012).

Nesta direção formativa, o desenvolvimento da autonomia e do protagonismo docente se constituem a partir de um processo de desconstrução, já que as práticas de formação não podem mais seguir o curso formal, mas se concretizar por meio de trocas entre os pares, bem como de conexões e redes docentes (VAILLANT, 2016a). Somente com um olhar descolonial para a formação, por meio de reflexões e ações é que se perpetuará formas outras e fazeres outros.

Pensando em formas e fazeres outros se compreende que a formação requer dinâmicas de trocas e não de controle. Uma nova redefinição desta atividade, com ênfase no ensino que ocorre dentro das instituições e se fideliza nas trocas entre os pares, diante das práticas diárias, é outra possibilidade, em que a voz do professor é valorizada.

A professora "B" também demarca a formação como o seu horizonte de expectativas, já que almeja uma mudança no seu nível de atuação. Segundo ela:

Mantenho-me em constante formação e almejo, em um futuro trabalhar com a graduação e/ou prestar concurso em que o trabalho com a pesquisa seja valorizada. Ou seja, ser remunerada para trabalhar a maior parte do tempo com esse foco. (ENTREVISTA NARRATIVA PROFESSORA "B").

Nesse sentido, entende-se, assim como Nuñez, Arévalo e Ávalos (2012) que a prática é geradora de conhecimento e de saber, principalmente porque ela proporciona reflexão da atuação, em busca de outros caminhos possíveis no que concerne o processo de ensinar-aprender. "C" também remete o futuro ligado à formação continuada. Segundo ela:

Meu plano é voltar a estudar. Não com um mestrado, mas com outra pós-graduação ou uma segunda graduação. Mas a ideia de conciliar tudo ainda me assusta e acabo congelando. Mas pretendo conseguir até o meio do ano. Na questão docente sempre estou inventando novos projetos. Este ano pretendo ver como posso aproximar ex-alunos que estão cursando licenciatura. Já ando consultando alguns quando tenho dúvidas, para trocar algumas ideias. (ENTREVISTA NARRATIVA PROFESSORA “C”).

A busca pela qualificação e pela formação é um elemento indispensável para o desenvolvimento profissional e para a melhoria da prática educativa, de acordo com Moreno (2015). Corroborar-se com o autor quando este percebe que ao docente requer a demonstração integral de sua qualidade, aliando os conhecimentos técnicos aos afetivos, na busca por uma educação integral que vise o pleno desenvolvimento do aluno.

Entender que pouco se sabe e que a busca pelo conhecimento é indispensável é aceitar que a experiência também tem a ver como o não saber (LARROSA, 2018). Na busca por formação, as educadoras compreendem que por meio dessas as experiências vão transformando suas práticas e qualificando as suas formas de ensinar.

#### **7.4 A educação enquanto viagem: caminhos possíveis**

Nossa própria existência não pode ser separada do modo pelo qual podemos nos dar conta de nós mesmos. É contando nossas próprias histórias que damos, a nós mesmos, uma identidade. Reconhecemo-nos, nas histórias que contamos sobre nós mesmos.” (Paul Ricoeur, 1994)

A educação pode ser entendida como uma longa viagem. O percurso inicia quando se ingressa na escola, seja na Educação Infantil ou no primeiro ano do Ensino Fundamental. Lá é o início de um percurso em que os passageiros experienciam e vivenciam momentos que podem ser marcantes ou não, mas que, de certa forma, farão a diferença para chegadas e partidas nas próximas estações.

Na concepção de Sancho Gil (2014) a partir da palavra, seja ela oral ou escrita, os indivíduos, ao serem interrogados, buscam outros sentidos para sua vida profissional, bem como para a sua formação. Na busca por esse sentido, examina-se as experiências a fim de analisar os acontecimentos e, a partir de uma tomada de decisões optar pela sequência ou não do percurso.

Outra forma de se encontrar profissionalmente, na concepção de Gomez Cuevas, Núñez Salazar e Murillo Muñoz (2017) é buscar nos outros a referência para que se construa a nossa identidade. Por meio de experiências e da prática que existe em si, em um percurso colaborativo entre o *eu* e o *outro* os vestígios de uma educação colonizada vão se distanciando e a formação vai se constituindo com um olhar desde/com, observando o espaço a que se habita e não mais para culturas educativas distantes e opostas.

Nessa categoria, em que se concebe a educação como viagem, questiona-se aos participantes a partir de uma possibilidade de retomada do passado, diante dos rumos que eles se direcionaram se eles percorreriam os mesmos caminhos ou haveria modificações no percurso. O objetivo, aqui, é examinar os discursos dos sujeitos de pesquisa, como uma probabilidade de que eles reflitam sobre os caminhos que percorreram até o momento da entrevista narrativa.

Sobre essas chegadas e partidas a professora “A” descreve que não alteraria seu percurso, mesmo que a paixão pela educação tenha chegado um pouco mais tarde, segundo ela:

Na minha trajetória não mudaria nada, pois a minha paixão por educar foi despertada um pouco mais tarde, mas já havia maturidade e muito mais comprometimento para me dedicar de corpo e alma a aprender e ensinar com qualidade. Acredito que todas as pessoas tenham coisas a mudar, pois o mundo é uma constante mudança. Não podemos viver somente de passado, temos que nos atualizar sempre e tentar prever o futuro, rever alternativas quando as coisas não estão dando certo e melhorar o que vem sendo sucesso. Desta forma, estaremos acompanhando as tendências de inovações e trazendo os alunos a uma educação mais atrativa e cheia de conhecimento. (ENTREVISTA NARRATIVA PROFESSORA “A”).

Percebe-se, nesse contexto, que as experiências vivenciadas pela educadora, seja nos momentos de formação ou na própria atuação possibilitaram a ela formação e transformação (LARROSA, 2018). Corroborando com o autor que a experiência é algo que nos toca, constata-se no seu relato a abertura para um processo de transformação já que ela destaca a necessidade de atualização, pois não se vive somente do passado.

Observa-se certa inquietação por parte de “A” quando ela se remete aos pais dos alunos, pois entende que se tivesse que fazer alguma mudança no percurso essa se direcionaria aos mesmos, como descrito abaixo:

Na minha viagem pela educação eu tentaria tornar pais e alunos mais comprometidos, mais interessados. Vejo nos dias de hoje que tudo é feito de qualquer jeito e sem qualidade. O que interessa é o aluno passar e não aprender. Precisamos mudar este pensamento medíocre. Educação é algo que é fundamental para hoje e para o futuro. Uma vez aprendido é para sempre! (ENTREVISTA NARRATIVA PROFESSORA "A").

Entendendo que a educação é algo fundamental para o futuro e que a mesma transcende a instituição escolar, já que precisa da participação da família para que realmente se efetive e que esteja alinhada aos mesmos fins, "A" demarca que as notas são mais importantes de que mesmo o processo de aprendizagem, seja para os alunos como para as suas famílias. A construção de uma identidade para o educador, assim como para essa modalidade de ensino, em que se busque sentido e significado para o que se ensina/aprende, nos remete a uma situação emergencial, pois parece haver uma inversão de valores no ensino.

No encontro consigo mesma (JOSSO, 2010) "A" percebe que a busca pela formação é incessante e nunca se esgota, mas evidencia no seu percurso atitudes de si e dos outros que se fazem primordiais para outro olhar sobre a educação. Nos relatos que "A" transcreveu até o momento, em todas as categorias posteriores, atenta-se ao fato de que ela traça uma auto-orientação (JOSSO, 2010) para sua vida pessoal e profissional, considerando não somente para suas ações, mas para o que ainda necessita ir ao encontro enquanto pessoa e profissional.

A professora "B" divaga sobre o sentido da palavra viagem, associando-a a uma transformação que nem sempre estará atrelada a um sentido positivo, mas, certamente, acarreta uma nova transformação que, transcorrida uma reflexão, serve de experiência e constituinte de decisões futuras. De acordo com "B":

Dentre as experiências que atravessei, penso ser o AMOR a mais forte de todas...aqui este sentimento está atrelado ao bem querer, a alegria, a esperança que deve mover a prática. A tarefa contínua e necessária de aprender e reaprender diariamente a amar, apresentando assim, uma experiência transformativa. (ENTREVISTA NARRATIVA PROFESSORA "B").

A profissão docente sempre está imbuída em algum sentimento, de forma que, na concepção de Arroyo (2013), no ofício do mestre cruzam-se traços afetivos, sociais e culturais. O processo de aprender e reaprender vai possibilitando a relação

entre conhecimento e a vida humana (LARROSA, 2018), acarretando na mediação entre ambos, aqui, palavras, ações e experiências proporcionam o fazer pedagógico.

Ainda sobre o aprender, “B” discorre a docência como uma possibilidade de troca, não somente entre os pares (professor-professor), mas dentro das salas de aula, na relação ensinante-aprendente (professor-aluno). Segundo ela:

Partindo desta reflexão e com base na vivência, penso que aprendemos diariamente com nossos alunos, eles são o nosso norte. Através de seus relatos vemos os resultados do que estamos semeando. Muitas vezes as sementes não germinam, já em outras, colhemos belos frutos. E assim é a prática, deve-se focar nos aprendizados positivos ou não e seguir sempre adiante. (ENTREVISTA NARRATIVA PROFESSORA “B”).

Ao se colocar como um ser que aprende com seu aluno, compreende-se uma prática ancorada em trocas, onde a escuta do outro se transforma em sensibilidade e sintonia com a vida e com o humano (ARROYO, 2013). Para esse autor, o exercício da docência vai além do domínio de técnicas, métodos e teorias, é aprender a escutar e dialogar com aqueles que estão próximos a nós.

Nesse percurso de viagem “C” diz que não faria alterações no que viveu, pois poderia haver “perdas” de pessoas e momentos que foram significativos na sua construção. Segundo ela:

Não sei se alteraria porque as alterações poderiam mudar como está hoje e eu poderia perder pessoas, ficar com outras e nem conhecer algumas. Enfim, é o efeito Borboleta – o bater de asas de uma borboleta pode causar um tufão no outro lado do mundo. Há muitos fatos marcantes! (ENTREVISTA NARRATIVA PROFESSORA “C”).

Diante dos fatos marcantes “C” considera que a mudança no percurso poderia acarretar outras formas de experiências, das quais se inseririam alguns seres e se excluiriam outros. Corroborando com Larrosa (2018) que concebe a experiência como sendo de alguém em um dado momento, ela é a própria vida. Assim, as experiências são vida (LARROSA, 2018, p. 47) e mudar o percurso vivido é o mesmo transformá-las em outras instâncias.

Em torno dessas experiências e de pessoas que perpassam pela vida “C” recorda daqueles que deixaram marcas em sua existência e, em seu fazer, como descrito abaixo:

Mas vamos para os mais relevantes, na graduação quando meu professor querido, Paulo Dionísio, sabia que eu havia tido um péssimo desempenho na prova e me apoiou e eu entendi o que é aprender e cada um tem suas dificuldades e a importância dele nesse processo foi fundamental. Do meu querido João Goedert, que nos xingava, gritava quando fazíamos um cálculo incorreto e era só um detalhe e no final do curso elogiou meu crescimento ao longo dos anos. (ENTREVISTA NARRATIVA PROFESSORA “C”).

Constata-se a identidade construída a partir de pessoas que perpassaram pela sua vida. O olhar do professor, através de um incentivo e apoio para que seguissem firmes na construção de sua aprendizagem. Aqui fica claro o que é expresso por Eckert-Hoff (2008) quando declara que a identidade é (re)construída na relação com o outro, graças à porosidade da linguagem.

Por meio de falas e colocações nem sempre dóceis dos educadores descritos acima, “C” se forma e se transforma como professora, refletindo nessas vozes silenciadas, que entoam em sua memória, para construir sua existência profissional. Nesse sentido, “o falar de si, de sua história, permite diversas maneiras de experimentar a identidade de professor, de mantê-la à distância, de simulá-la, de idolatrá-la de reconstruí-la e reinventá-la” (ECKERT-HOFF, 2008, p. 77).

É nessas vozes que se tece a subjetividade do sujeito que recorda de cada momento e identifica-se com ele, seja de forma positiva, como nos relatos acima, ou em formas não tão positivas assim, como descreve “C”:

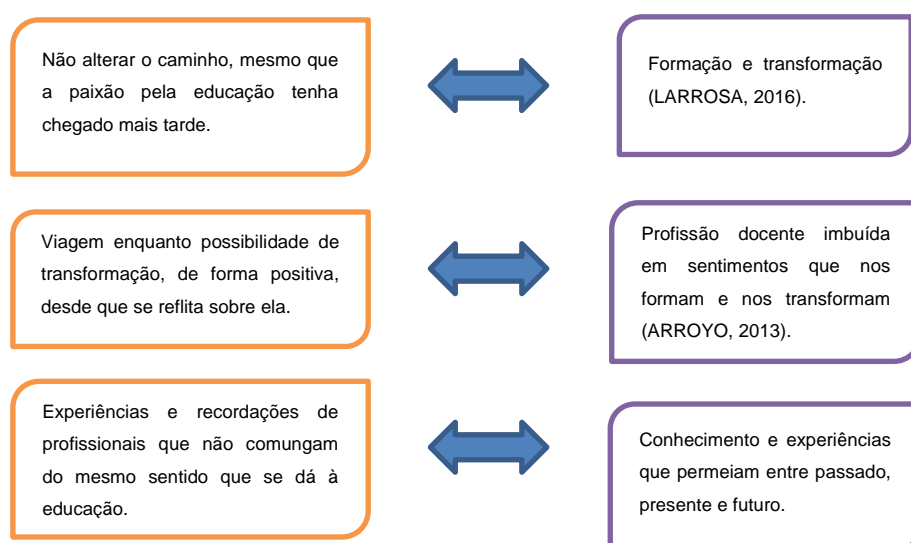
Infelizmente há fatos que não marcaram bem, como a professora no Mestrado que amassou minha folha de cálculos porque havia um erro, a mesma que avaliava de forma diferente meninos e meninas e se você a pressionasse ela mudava a nota. Além de outro que tinha o prazer de humilhar os alunos porque não dominavam um assunto. Na verdade, não mudaria nada, acho que tudo contribui para me tornar quem sou e gosto de quem vejo no espelho. (ENTREVISTA NARRATIVA PROFESSORA “C”).

Constata-se que não se haveria uma mudança de trajetórias mesmo com situações em que a memória leva a sentimentos de tristeza, já que como ela mesma pontua, esses momentos servem de crescimento pessoal e profissional. Diante dessas circunstâncias, ela revisita o conhecimento de si (JOSSO, 2010) em um processo de partilha com os outros. A partir da reflexão sobre as ações é possibilitado a ela interrogar-se sobre esse profissional e, assim comparar as atitudes que acredita serem “corretas” nessas situações.



Em uma linha em que a recordação se entrecruza com a esperança se constitui a história e o conhecimento que permeia entre passado e futuro (KOSELLECK, 2006). Nesse entrecruzamento expectativas de cunho pessoal e profissional voltam-se ao que ainda não fora experimentado, mas já se inserem em um contexto de possibilidades futuras. A vida é relação (LARROSA, 2018) e é nessa ligação que a docência se constitui como um ato de sensibilidade do eu com o outro e com os outros. Abaixo figura síntese do que se discorreu acima.

Figura 09 – Síntese da categoria “A educação enquanto viagem”



Fonte: Autoria própria, 2019.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o propósito de analisar como os professores do Ensino Médio, de uma escola da rede privada, da região metropolitana, constroem sua identidade e se constituem como profissionais da educação, esta investigação foi se delineando, em uma perspectiva de um pensamento outro no que tange ao processo de formação de professores. Atentando para a história de vida das professoras, sujeitos desta pesquisa, a partir de suas autobiografias e das entrevistas narrativas foi proposta dar a voz ao professor, analisando suas memórias, assim como as formas que esses se constituíram/constituem enquanto professores do Ensino Médio.

Compreende-se que a constituição, assim como os processos identitários, necessitam ser refletivos no contexto educacional, principalmente na modalidade de ensino a que se propôs analisar. Tendo em vista que o campo não conta com muitos estudos, como apontado no segundo capítulo desta dissertação, após ter sido realizado um exame no banco de dados de teses e dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, almejou-se contribuir com a referida área, concebendo um olhar outro para a formação docente.

Como dito na introdução, a pesquisa advém de inquietações que circundavam as práticas da pesquisadora, tanto em sua atuação docente, quanto na Coordenação Pedagógica dos professores a quem compartilha trocas e experiências diárias. Entretanto, após o ingresso no Mestrado essas inquietações se intensificaram, de forma que os caminhos para a pesquisa foram se delineando em uma busca constante, a fim de que se possibilitassem reflexões que partissem do que os educadores tinham a dizer, já que se acredita que por meio da valorização da experiência do educador, em um espaço subjetivo e social permeiem as repostas para todas essas questões.

Em uma perspectiva de que se requer um pensamento outro, abarcou-se um campo de estudos pouco explorado, advindo de conceitos latino-americanos, os quais tendiam a se aproximar mais da realidade educacional a que estamos inseridos. Entendendo ser necessária uma transformação epistêmica que buscou olhares outros e abordagens outras, a caminhada investigativa possibilitou conhecer modos de pensar a formação que devem ser efetivados na escola, considerando comunidades de prática que, de certa forma, tendem a ser mais efetivas para repensar as práticas de ensino-aprendizagem.

A fim de que se possa refletir sobre todos os achados que essa pesquisa proporcionou elenca-se, a seguir, uma síntese das descobertas, iniciando pelas autobiografias, onde as memórias fizeram-se presentes, propiciando um pensamento outro no que tange a formação. Em seguida, trar-se-á os apontamentos das entrevistas narrativas, onde as imagens favoreceram aos sujeitos da pesquisa a sensibilização do que é ser professor, analisando sua caminhada e rememorando fatos que consideraram marcantes.

Diante das autobiografias, é perceptível a escolha profissional em um espaço de afinidade com a disciplina de atuação, assim como o processo de admiração por educadores que marcaram a trajetória das professoras. O processo de ressignificação do vivido perpetuou nessa caminhada, de forma que a docência se constituiu um espaço de vida através do outro.

Sentimentos como amor e frustração foram narrados nas autobiografias, sendo que frente às frustrações foi proporcionado o conhecimento de si para que decisões fossem tomadas, a fim de um dar-se conta das escolhas e dos caminhos a serem seguidos. Ainda assim, num entrelaçamento de sentimentos dúbios, a paixão pelo ato de educar demonstra que o “ser” professor inicia muito antes da escolha.

Constatou-se que a instituição proporciona espaços de trocas, mesmo que isso não seja pré-estabelecido pela mesma. Por meio de um olhar de escuta do outro, a aprendizagem entre os pares, ocorre em meio a conversas informais, dentro dos espaços da instituição, possibilitando um agir diante dos fatos que acontecem em busca de soluções viáveis para que a educação se concretize.

Esse espaço, que é a escola, necessita investir em uma formação a partir de situações concretas, onde o diálogo e a participação de quem faz educação sejam valorizados, possibilitando ao educador sua transformação em outros seres, cuja valorização do outro se perpetue e o sensibilize na arte de sentir a educação. A partir dessas trocas, as experiências vão formando e transformando os sujeitos da educação, onde se compreende que a qualificação seja em ambientes formais ou informais, em meio a reuniões pedagógicas, ou em uma simples conversa, no período de intervalo, proporciona ao educador a sua constituição enquanto professor.

A entrevista narrativa tocou os sentimentos, seja pelas questões abordadas, ou pelas memórias ativadas, a partir das imagens apresentadas. A infância se fez presente nos relatos das professoras, de forma que se destacou o “brincar de ser

professora”, se atenuando a fatos, lugares, cheiros e sentimentos. Objetos foram rememorados com carinho e orgulho.

Diante das memórias, o esquecimento também se perpetuou em uma narrativa, de forma que os fatos que marcaram a trajetória, negativamente, propiciaram à professora a busca por caminhos outros. Essa busca é considerada como um processo formativo, já que a possibilitou refletir sobre a situação e transformar-se em uma educadora diferente.

Quanto ao ser educador do Ensino Médio, constata-se que os relatos das professoras tendem a necessidade de um processo de formação continuada, já que a adaptação, os desafios e a inversão de valores estão presentes no percurso desta modalidade de ensino. Aqui valoriza-se que ao educador não basta conhecer o conteúdo, mas há uma necessidade de transposição para outras formas de ser e fazer.

Na projeção para o futuro atenta-se para as novas experiências, seja em um contexto formativo, ou em uma possibilidade de trocas de experiências. Perpetua-se que o aprender a reaprender é uma forma de relacionar o conhecimento com a vida humana, já que a educação é a vida em um percurso que se concretiza em trocas.

A partir do arcabouço teórico que se trabalhou nesse estudo, aliado as análises dos instrumentos utilizados na pesquisa dessa dissertação, compreende-se a necessidade de um olhar outro, prevendo formas outras de pensar e fazer a formação de professores nas instituições. Por um dar-se conta de que a escola é um espaço subjetivo, onde circundam experiências de educação e vida, cabe à gestão oportunizar o pensamento e a atuação.

Entender que as instituições são espaços que produzem formação requer que se privilegie este contexto a partir de um pensar “desde/com”, atentando a uma postura colaborativa, em uma formação não individualista, mas que se constitua a partir da troca entre os pares, por meio de redes de aprendizagem. A constituição docente é um processo inacabado que vai se construindo, desconstruindo e reconstruindo na ação-reflexão-interação com os outros.

Tendo em vista que se constatou na pesquisa a rememoração de professores que deixaram marcas de sua docência no percurso da vida dos sujeitos de pesquisa, entende-se a docência como um espaço de vida que se concretiza no outro e nos outros. Assim, coaduna-se com Larrosa (2018) concebendo que nos transformamos a partir de outros seres. Por isso, aspira-se que para a construção de uma

identidade de professor do Ensino Médio requer uma nova formação, que constitua essa identidade e que se prime pelo diálogo e pelas trocas.

Como pesquisadora constato que além de inúmeras descobertas no percurso da pesquisa, no que tange os aspectos de constituição, assim como a necessidade de formas outras de pensar/fazer formação, também me foi proporcionada, por meio das autobiografias e das entrevistas, refletir sobre minha constituição. De certa maneira, muitos processos foram ressignificados seja como docente ou enquanto pesquisadora.

## REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **Revista História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, n. 14, p. 79-95, set. 2003.
- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Identidade e vida de educadores rio-grandenses**: narrativas em primeira pessoa (...e em muitas outras). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memoriais de formação: a (re)significação das imagens-lembranças/recordações-referenciais ara a pedagoga em formação. **Revista da Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 165-172, maio/ago. 2011.
- AGUIAR, Maria Aparecida Lapa de. **Processos de formação docente**: a constituição do “ser” professor. IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE. Paraná: PUCRS, 2009.
- ALPÍZAR, José Solano. Descolonizar la educación o el desafio de recorrer um caminho diferente. **Revista eletrônica Educare**. Volume 19(1) – enero-abril 2015.
- ARANGO, Gabriel Jaime Murillo. **La apuesta narrativa em las prácticas de formación de maestros**. In.: BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FERREIRA, Márcia Santos. **Perspectivas epistêmico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Curitiba: CRV, 2016.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.
- BAUMAN, Z. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BOLÍVAR, A. **Profissão Professor**: o itinerário profissional e a construção da escola. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.
- BRANDÃO, Vera Maria Antonieta Tordinio. Memória (auto)biográfica como prática de formação. **Revista @mbienteeducação** – V. 1, n.1, Janeiro/julho 2008 – São Paulo.
- BRASIL. **Constituição da Republica Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, Distrito Federal, 1988.
- CANDAU, Joel. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2016.
- CLANDININ, D.J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa**: Experiência e História em Pesquisa Qualitativa. Uberlândia: EDUFU, 2011.
- COLÉGIO LA SALLE ESTEIO. **Plano Global**. Esteio-RS, 2014.

CORACINI, Maria José. **Autonomia, poder e identidade na sala de aula**. In.: PASSEGI, Luis; OLIVEIRA, Maria dos S. Linguística e educação: gramática, discurso e ensino. São Paulo: Terceira Margem, 2000.

COSTA, Gilvan Luiz Machado; OLIVEIRA, Claudinéia da Silva; MEDEIROS, Gilvan. A formação do professor de ensino médio no Brasil e o Plano Nacional de Educação. **Poésis**, Tubarão. v. 10, n. 17, Jan/Jun 2016.

DANTAS, Angélica Guedes. **Formação continuada de professores do Ensino Médio**: dispositivos de escuta e análise das práticas profissionais. 2018. 154 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2018.

DIAS, Néryla Vayne Alves; SOUZA, Patrícia Regina de; RINALDI, Renata Portela. **Formação de professores e o trabalho docente no Ensino Médio**: uma análise dos trabalhos da ANPED. Educere – XII Congresso Nacional de Educação. Porto Alegre, PUCRS, 2017 – Disponível em: educere.bruc.com.br › arquivo › pdf2017.

DOURADO, L. F. Sistema Nacional de Educação, Federalismo e os obstáculos ao direito à Educação Básica. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 34, n. 124, p 761-785, julho-setembro/ 2013.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Porto, Portugal: Porto Editora, 2005.

DUBAR, Claude. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de Pesquisa**. V.42, n. 146, p. 351-367, mai/ago. 2012.

ECKERT-HOFF, Beatriz M. **Escritura de si e identidade**: o sujeito-professor em formação. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. **Tabula Rasa**, Bogotá – Colômbia, n. 1, p. 51-86, jan./dez. 2003. Disponível em < <http://www.revistatabularasa.org/numero-1/escobar.pdf> > acesso em 05/08/2019.

FANFANI, Emilio Tenti. Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. **Educação sociologia**, Campinas, Vol. 28, n. 99, maio/ago. 2007.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Civilização Brasileira, 1968.

FERRAROTTI, Franco. Las historias de vida como método. **Acta Sociológica**, nº 36, septiembre-diciembre, 2011.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Artmed, 2013.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

FUCHS, Henri Luiz. **A formação docente a partir de currículos decoloniais: análise de experiências instituintes em cursos de Pedagogia na Abya Yala.** 2019. 200f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade La Salle, Canoas, 2019.

GATTI, Bernadete Angelina. **Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade.** Cad. Pesq. São Paulo, Agosto 1996.

GATTI, Bernadete Angelina. Didática e formação de professores: provocações. **Cadernos de Pesquisa.** V.47, n. 166, out/dez 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de pesquisa social.** 6ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GÓMEZ CUEVAS, Héctor; NÚÑEZ SALAZAR, Isabel Margarita; MURILLO MUÑOZ, Fernando. Decolonizar y queerezar lo docente: repensando el discurso curricular de la formación docente. **Pensamiento Americano** Vol. 10 - No. 18, Enero-Junio 2017, Corporación Universitaria Americana, Barranquilla, Colombia, p. 46-62.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, Fernando. Modos de conocer em la investigación educativa sobre historias de vida. **Praxis Educativa.** V.18, n. 02, pp 383-43, agosto-diciembre/2018.

HOLLY, Mary Louise. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In.: NÓVOA, António. **Vida de professores.** Portugal: Porto Editora, 2000.

JOSSO, Marie-Christine. **A experiência de vida e formação.** São Paulo: Paulus, 2010.

KALMUS, Jaqueline; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Trabalho e formação: uma análise comparativa das políticas de formação de professores em serviço no Brasil e no México. **Revista Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 41, n. 1, p. 53-66, jan/mar 2016.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado. Contribuição à semântica dos tempos históricos** (Tradução: Wilma Patrícia Maas; Carlos Almeida Pereira). Rio de Janeiro: Contraponto/PUCRJ, 2006.

KUENZER, Acacia Zeneida. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Revista Educação & Sociedade,** Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul-set. 2011.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas.** São Paulo: Editora Perspectiva, 1994.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.



LIMA, Raimunda Rodrigues Maciel. **Narrativa de si: ser professora – história de vida e formação**. 2016. 202 f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2016.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê Literatura, Língua e Identidade**, n. 34, p.287-324, 2008.

MIGNOLO, Walter D. Desafios decoloniais hoje. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu/PR, 1(1), pp. 12-32, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. In.: NÓVOA, António. **Vida de professores**. Portugal: Porto Editora, 2000.

MORAES, Cinero Fachin. **Narrativas da formação acadêmica: quando as alunas são professoras**. 2009. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2009.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria dos Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 3. Ed. Unijú. Ijuí, 2016.

MORENO, Francisca Delia Sandoval. La formación permanente del docente em Latinoamérica. **Revista Iberoamericana para la investigación y el Desarrollo Educativo**. V. 6, n. 11, julio-Diciembre, 2015.

MUÑOZ, Fernando Murillo. Decolonialidad epistémica: las prácticas del saber y la subjetividad docente desde otros territorios. In: **Formación docente: demandas desde la frontera**. Ediciones UCSH, 2014.

NÓVOA, António. **Vida de professores**. Portugal: Porto Editora, 2000.

NUÑEZ, Isauro Beltrán. **Estudo das necessidades formativas de professores(As) do Ensino Médio no contexto das reformas curriculares**. 27ª Reunião Anual da ANPED, 2004.

NUÑEZ, Rojas; ARÉVALO, Vera; AVALOS, Ana; Profesionalización docente: ¿Es posible um caminho de convergencia para expertos y novatos? **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, v. 14, n2, 2012.

NUNNER-WINKLER, Gertrud. Formação da identidade em tempos de mudanças velozes e multiplicidade normativa. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n.1, p.56-64, jan./abr.2011.

PESSOA, Tânia Cristina Silva. 2016. 136 f. **A inserção do professor nos anos iniciais do ensino fundamental**: a construção de sua identidade profissional. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Oeste Paulista, São Paulo, 2016.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social (Tradução Monique Augras). **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 2, n.3, 1989, p. 3-15

PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE. **Proposta Educativa Lassalista**. Porto Alegre, 2014.

SAHAGOFF, Ana Paula. **Pesquisa narrativa**: uma metodologia para compreender a experiência humana. XI Semana de Extensão, Pesquisa e Pós-graduação – SEPesq – Porto Alegre: Outubro, 2015.

SAMPAIO, Fabrício de Souza. **Marcas de identidade docente**: vivência, formação e profissão. 2010, 211 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2010.

SANCHO GIL, Juana María. Historias de vida: el relato biográfico entre el autoconocimiento y dar cuenta de la vida social. In.: **Revista Práxis Educativa**, v. 18, nº 2, agosto/diciembre, 2014, pp. 24-33.

SANTOS, Maria da Conceição. **Um estudo sobre os elementos presentes na construção identitária profissional docente de professores que atuam no Ensino Médio**: continuidades e discontinuidades. 2015. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

SILVA, Sérgio Roberto Moreira da. **A relação entre a identidade pessoal e a identidade profissional docente**: um estudo exploratório. 2016. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2016.

SILVA, Gilberto Ferreira da; FONTEBASSO, Maria Rosa. Memórias traduzidas: docência compartilhada no processo de formação inicial dos professores. **Dossiê Formação de professores e práticas culturais**, V. 21, n. 26, março de 2013.

SILVA, Gilberto Ferreira da; MACHADO, Juliana Aquino. Saberes em diálogo: a construção de um programa de formação docente em uma rede municipal de ensino. **Revista Iberoamericana de Educação**. V.77, n.2, p. 95-114, agosto de 2018.

SILVA, M. R. Direito a educação, universalização e qualidade: cenários da Educação Básica e da particularidade do Ensino Médio. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 9, p. 61-74, 2015a.

SILVA, Maria Euzemar Berenice Rego. Caminhos da formação docente em práticas autobiográficas: relato de experiência. **Revista da FARN**, Natal, V.7, n.1, p 29-49, jan./jun, 2008.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas**. In: SOUSA, Elizeu Clementino de.; ABRAHÃO, M. H. M. B. **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

SPENGLER, Miriam Raquel Nilson Backes. **A constituição da identidade profissional docente: formação e saberes**. 2010. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010.

TELLES, João A. É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem! Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem e Ensino**. Pelotas, vol. 5, nº 2, 2002. p. 91-116.

VAILLANT, Denise. Desarrollo profesional, evaluación Y políticas docentes em Latinoamérica. **Revista La educación em Latinoamérica**. n.4 – Julio-Agosto de 2016a.

VAILLANT, Denise. Percalços da formação na América Latina. **Revista Nova Escola**, Edição de n. 06, janeiro de 2016b. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/7179/percalcosda-formacao-na-america-latina>

VAILLANT, Denise. Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. **Política Educativa**. Docencia n. 60. Diciembre, 2016c.

VAILLANT, Denise. El desarrollo profesional y su incidencia em la tarea del maestro. In.: **Revista Internacional Magisterio: Educación & Pedagogia**. n. 78, 2015.

VAILLANT, Denise. Formación inicial del professorado em América Latina: dilemas centrales y perspectivas. **Revista Española de educación Comparada**, 22 (2013), 185-206.

VAILLANT, Denise. La escuela latinoamericana em busca de líderes pedagógicos. **EDUCAR**, vol. 47, núm. 2, 2011.

VAILLANT, Denise. Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente em latinoamérica. **Revista Pensamento Educativo**, v. 41, n. 2, 2007, p. 207-222.

WALSH, Catherine. **Lo pedagógico e lo decolonial: entretejiendo caminos**. In.: WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales: praticas insurgentes e de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Ecuador: Abya Ayala, 2016.

WALSH, Catherine. ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones em torno a las epistemologías decoloniales”. In.: **Revista Nómadas**, n. 26, pp. 102-113, 2007.

WELLWER, Wivian; ZAEDO, Sinara Pollon. Entrevista narrativa com especialistas: aportes metodológicos e exemplificações. In.: **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.22, n. 40, p. 131-143, jul./dez. 2013.

WITTIZORECK, Elisandro Schultz (et. all). Pesquisar exige interrogar-se: a narrativa como estratégia de pesquisa e de formação do(a) pesquisador. In.: **Revista Movimento**, Porto Alegre, v.12, n. 02, p. 09-33, maio/agosto de 2006.

ZIBAS, Dagmar. Breves anotações sobre a história do Ensino Médio no Brasil e a reforma dos anos de 1990. In: PARDAL, Luís; VENTURA, Alexandre; DIAS, Carlos (orgs.). **Ensino Médio e Ensino Técnico no Brasil e em Portugal: raízes históricas e panorama atual**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005a. Cap. I e II, p. 3 – 42, Coleção Educação Contemporânea.

## APÊNDICE

### APÊNDICE 1 – Termo de consentimento livre e esclarecido

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado Entrevistado:

Estamos desenvolvendo um projeto de pesquisa de Mestrado, com orientação do Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva, intitulado “A AUTOBIOGRAFIA NO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES SOBRE “SER” PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO”. O referido projeto objetiva “analisar como os professores do Ensino Médio, de uma escola da rede privada, da região metropolitana, constroem sua identidade e se constituem como profissionais da educação”.

A sua participação é de suma importância para realização deste trabalho, por isso pedimos sua autorização para realização dessa entrevista, assim como da produção da sua autobiografia e, posteriormente, a possível publicação dos resultados da mesma. Salientamos que seus dados serão mantidos em sigilo e, as informações coletadas serão utilizadas, unicamente, para fins deste projeto. Sendo de interesse do entrevistado, este poderá retirar-se da pesquisa a qualquer momento, desde que haja comunicação, com antecedência, com a pesquisadora.

O presente TCLE deve ser assinado em duas vias idênticas: uma para a pesquisadora e a outra para o participante. A responsável por esta pesquisa é a Mestranda Tatiane Peres Zawaski.

Declaro estar ciente das informações acima apresentadas e manifesto de forma livre e esclarecida meu interesse e consentimento em participar desta pesquisa.

---

ASSINATURA DO PARTICIPANTE

---

Tatiane Peres Zawaski – Pesquisadora

## APÊNDICE 2 – Declaração

**DECLARAÇÃO**

Eu \_\_\_\_\_  
declaro para os devidos fins que fui esclarecido (a) sobre os objetivos desta pesquisa, de forma clara e detalhada, sendo que eu concordo em participar da mesma.

Canoas, 18 de fevereiro de 2019.

---

ASSINATURA DO PARTICIPANTE

---

Tatiane Peres Zawaski – Pesquisadora

## APÊNDICE 3 – Roteiro da Entrevista Narrativa

### ENTREVISTA, A PARTIR DE IMAGENS

Educador(a): \_\_\_\_\_

Gênero: ( ) Masculino ( ) Feminino

Formação: ( ) Graduação - Curso: \_\_\_\_\_

( ) Especialização - Curso: \_\_\_\_\_

( ) Mestrado - Curso: \_\_\_\_\_

( ) Doutorado - Curso: \_\_\_\_\_

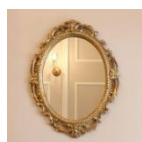
Área de Atuação: \_\_\_\_\_

Tempo de atuação na docência: \_\_\_\_\_

#### PARTE I - Perguntas geradoras, a partir de Imagens



1) Diante de um baú, vou pedir que você narre o que há dentro dele, quais são as lembranças que vem em sua mente, assim como os objetos e os sentimentos que tens.



2) Diante do espelho, narre quem você vê, a quem você se remete, qual a sua imagem profissional.



3) Como é ser professor do Ensino Médio, diante de tantas constantes mudanças políticas e reformas?



4) Diante da figura de projeção do futuro, relate quais são os seus planos e quais são as ações adotadas para sua atuação docente.

#### PARTE II – A educação como viagem...



5) Concebendo o processo de atuação docente como uma viagem, o que você alteraria ou não neste percurso? Há fatos marcantes no passado, por que ele te marcou? Relate!

## APÊNDICE 4 – Roteiro para produção da Autobiografia

Educador(a): \_\_\_\_\_

Gênero: ( ) Masculino ( ) Feminino

Formação: ( ) Graduação - Curso: \_\_\_\_\_

( ) Especialização - Curso: \_\_\_\_\_

( ) Mestrado - Curso: \_\_\_\_\_

( ) Doutorado - Curso: \_\_\_\_\_

Área de Atuação: \_\_\_\_\_

Tempo de atuação na docência: \_\_\_\_\_

A autobiografia é um instrumento que visa obter informações da vida pessoal e profissional de uma determinada pessoa. Como nosso objetivo é de cunho profissional, pedirei para que construa um texto, simples, em primeira pessoa, narrando sua trajetória formativa. A fim de melhor organizarmos o texto, abaixo segue um guia de questões que devem estar presentes no mesmo.

- a) Percurso formativo inicial (Ensino Fundamental e Médio) – breve narrativa de fatos que considera importante sobre seu tempo de escola.
- b) Momento da escolha profissional – profissão escolhida e motivo que a escolheste, pessoas que influenciaram a escolha.
- c) Primeiro contato com a docência – relatos dos sonhos e frustrações. Aqui você pode direcionar a todas as instituições que trabalhaste (não é necessário citar nomes, somente se for relevante para você).
- d) Jornada de formação – percurso de formação em cursos internos e externos que considera ter contribuído para constituição de ser professor(a).
- e) Constituição docente – reflexões de como você se constitui professor(a), como construiu e constrói a sua identidade de professor do Ensino Médio.