



**NARRATIVAS, EXPERIÊNCIAS E IDENTIDADE DOCENTE: A  
MEMÓRIA ENQUANTO ELEMENTO DE  
AUTOCONHECIMENTO E AUTOFORMAÇÃO**

**TATIANE PERES ZAWASKI**

**Canoas/RS, 2023.**



Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Bens Culturais  
Doutorado em Memória Social e Bens Culturais

**NARRATIVAS, EXPERIÊNCIAS E IDENTIDADE DOCENTE: A MEMÓRIA  
ENQUANTO ELEMENTO DE AUTOCONHECIMENTO E AUTOFORMAÇÃO**

**TATIANE PERES ZAWASKI**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Bens Culturais da Universidade La Salle, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Memória Social e Bens Culturais – linha de pesquisa em Memória e Linguagens Culturais.

**Orientador: Dra. Patrícia Kayser Vargas Mangan**

**Linha de pesquisa: Memória e Linguagens Culturais**

**Canoas/RS, novembro de 2023.**

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

Z39n      Zawaski, Tatiane Peres.  
Narrativas, experiências e identidade docente [manuscrito] : a memória enquanto elemento de autoconhecimento e autoformação / Tatiane Peres Zawaski – 2023.  
140 f.; 30 cm.

Tese (doutorado em Memória Social e Bens Culturais) – Universidade La Salle, Canoas, 2023.

“Orientação: Profa. Dra. Patrícia Kayser Vargas Mangan”.

1. Memória social. 2. Identidade docente. 3. Trajetórias profissionais. 4. Autoformação. 5. Autobiografia. I. Mangan, Patrícia Kayser Vargas. II. Título.

CDU: **316.7**

**TATIANE PERES ZAWASKI**

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do título de doutora, pelo Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Bens Culturais da Universidade La Salle.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriana Justin Cerveira Kampff  
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Raquel Alvarenga Sena Venera  
Universidade da Região de Joinville

---

Prof. Dr. Cledes Antônio Casagrande  
Universidade La Salle

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lúcia Regina Lucas da Rosa  
Universidade La Salle

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patrícia Kayser Vargas Mangan  
Orientadora e Presidente da Banca – Universidade La Salle

**Área de concentração:** Memória Social

**Curso:** Doutorado Interdisciplinar em Memória Social e Bens Culturais

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

## AGRADECIMENTOS

Eis que chega o tempo de agradecer, certamente, um turbilhão de emoções e sentimentos afetam o meu ser neste momento. Há muito o que ser grata, afinal, como bem destaca Halbwachs, nunca estamos sós, caminhamos com diversas pessoas, em nós, ecoam tantas vozes que se imbricam com a nossa. Não fizemos nada sozinhos, ao mesmo tempo em que afetamos os outros somos por eles afetados. Nos constituímos por experiências e presenças, muitas delas estão presentes nessa narrativa, que tanto tenho a agradecer.

Agradeço, primeiramente, **a Deus**, pela sua presença em minha vida e por permitir que eu vivesse essa pesquisa, me constituindo como pesquisadora, pessoa e profissional.

Aos **meus pais**, base da minha educação, sem seus ensinamentos, amor e a parceria de compreender minhas ausências no período intenso de produção nada seria possível. Sei o quanto vibram comigo por todas as minhas conquistas, já que em mim vivem a oportunidade que não tiveram. Este título é de vocês!

À **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior** (CAPES), pela concessão da bolsa PROSUC, certamente sem ela este sonho não seria realizado e essa pesquisa não seria possível.

À **Universidade La Salle**, por toda a aprendizagem, pelos vínculos afetivos que construí na segunda graduação, no Mestrado e, agora, no Doutorado. Agradeço ao **PPG de Memória Social e Bens Culturais**, que me acolheu e permitiu que eu repensasse os processos formativos, evidenciando a memória e as histórias de vida dos docentes.

À **Direção do Colégio Marista Pio XII**, instituição de ensino que atuo como educadora, por permitir que eu realizasse minha pesquisa junto aos docentes, mas além disso, possibilitar a realização de uma formação docente ancorada nas memórias, histórias e experiências docentes, refletindo sobre o seu fazer.

Aos **quatro professores participantes da pesquisa** pelas narrativas, pelas histórias e por todas as memórias compartilhadas nas autobiografias e no período das entrevistas. Tenham certeza de que fazem parte de minha história, pois me reconheci na arguição de cada um e, ressignifiquei suas falas em minhas reflexões

transformadas em ações.

Aos **colegas do PPG em Memória Social e Bens Culturais e do PPG em Educação**, gratidão pelas trocas, aprendizagens, reflexões, pelas escritas compartilhadas e pelas publicações realizadas em que pudemos disseminar um pouquinho da nossa essência enquanto pesquisadores.

À **professora Dra. Patrícia**, minha orientadora, por aceitar caminhar comigo e se aventurar nesta pesquisa. Obrigada pelo aprendizado, pelo teu exemplo de pessoa, profissional e de pesquisadora, pelos diálogos nas orientações e nos momentos informais, fostes acalento e luz que guiou o meu percurso.

Aos **membros da banca de qualificação** por todas as contribuições que permitiram que eu refletisse caminhos outros. Aos **membros da banca de defesa**, agradeço a disponibilidade de realizar a leitura desta tese.

Aos **mestres** que tive/tenho e que me constituem profissional, presentes em todos os espaços de formação: **Colégio São João, Universidade Luterana do Brasil, Complexo de Ensino Superior de Cachoeirinha, Universidade La Salle e Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul**, obrigada por fazerem parte desta caminhada e por propiciar que eu me tornasse quem sou.

Enfim, agradeço a todos que me constituem pesquisadora, docente, coordenadora, pessoa! A todos que com seu jeito de ser/fazer me possibilitam experienciar outras formas de pensar/fazer educação!

## RESUMO

Esta tese tem como objetivo geral compreender o processo de constituição do professor de ensino médio, na contemporaneidade, problematizando a memória enquanto elemento identitário de autoconhecimento e autoformação. A investigação está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Bens Culturais, da Universidade La Salle, na Linha de Pesquisa Memória e Linguagens Culturais. A metodologia abrange um estudo qualitativo, a partir de uma pesquisa narrativa, em uma perspectiva que visa o entendimento da experiência em um processo de rememoração da memória, concebendo-a como um elemento de autoconhecimento e de autoformação. Elege-se como instrumento de recolha e produção de dados as autobiografias (NÓVOA, 2000; JOSSO, 2010) e as entrevistas narrativas (FLICK, 2013), ambos os instrumentos propícios a investigação do percurso formativo de quatro educadores do ensino médio, do Colégio Marista Pio XII, instituição de ensino, da rede privada, localizada na região do Vale do Rio dos Sinos, RS. O procedimento de análise e interpretação dos resultados adotado neste estudo foi a Análise textual discursiva - ATD (MORAES E GALIAZZI, 2016). Como ancoragem teórica utilizou-se os conceitos de memória à luz das teorias de Halbwachs (2006), Candau (2016) e Assmann (2011). Os conceitos de experiência formadora, inspiram-se nas pesquisas de Josso (2004), Macedo (2015), Larrosa (2018), Nóvoa (2000) e Warschauer (2017). Por fim, a identidade foi conceituada em um enfoque sociológico, a partir das caracterizações advindas de Hall (2015) e Dubar (2005, 2012). Dentre os principais achados da pesquisa destacaram-se: a necessidade de olhar para a formação docente, explorando as histórias de vida; a valoração da memória enquanto elemento de autoconhecimento e autorreflexão; a experiência formadora sendo base formativa; os desafios da docência no ensino médio, em virtude de mudanças decorrentes da legislação; a necessidade da adoção de formações comprometidas com o fazer docente.

Palavras-chave: Memória social; Identidade docente; Trajetórias profissionais; Autoformação; Autobiografia.

## **ABSTRACT**

This thesis aims at understanding the process of constitution of a high school teacher, in contemporary times, problematizing memory as an identity element of self-knowledge and self-formation. Our investigation is connected to the Graduate Studies Program in Social Memory and Cultural Heritage, at La Salle University, in the Memory and Cultural Languages Research Line. The methodology comprises a qualitative study, based on narrative research, from a perspective that aims to understand the experience in a process of remembering memory, conceiving it as an element of self-knowledge and self-education. Autobiographies (NÓVOA, 2000; JOSSO, 2010) and narrative interviews (FLICK, 2013) were chosen as data collection and production instruments, both instruments suitable to investigating the formative path of four high school educators, from the College Marista Pio XII, private educational institution, located in the Vale do Rio dos Sinos region, RS. In this study, we adopted Discursive Textual Analysis - ATD (MORAES E GALIAZZI, 2016) as a procedure for analyzing and interpreting the results. As a theoretical framework, the concepts of memory were used in light of the theories of Halbwachs (2006), Candau (2016) and Assmann (2011). The concepts of formative experience are inspired by the research of Josso (2004), Macedo (2015), Larrosa (2018), Nóvoa (2000) and Warschauer (2017). Finally, identity was conceptualized in a sociological approach, based on the characterizations coming from Hall (2015) and Dubar (2005, 2012). Among the main findings of the research, the following stood out: the need to look at teacher training, exploring life stories; the emphasis of memory as an element of self-knowledge and self-reflection; the formative experience being the formative basis; the challenges of teaching in college education, due to changes resulting from new Brazilian legislation; the need to adopt formation committed to teaching.

Keywords: Social memory; Teacher identity; Professional trajectories; Self-training; Autobiography.

## RESUMEM

Esta tesis tiene como objetivo general comprender el proceso de constitución del profesor de secundaria, en la contemporaneidad, problematizando la memoria en cuanto elemento identitario de autoconocimiento y autoformación. La investigación está vinculada al Programa de Postgrado en Memoria Social y Bienes Culturales, de la Universidad de La Salle, en la Línea de Investigación Memoria y Lenguajes Culturales. La metodología abarca un estudio cualitativo, basado en una investigación narrativa, en una perspectiva que pretende comprender la experiencia en un proceso de recuerdo de la memoria, concibiéndola como un elemento de autoconocimiento y autoformación. Se elige como instrumento de recolección y producción de datos las autobiografías (NÓVOA, 2000; JOSSO, 2010) y entrevistas narrativas (FLICK, 2013), ambos instrumentos propicios para investigación de la trayectoria formativa de cuatro educadores de secundaria, del Colégio Marista Pio XII, institución educativa privada, ubicada en la Región del Vale do Rio dos Sinos, RS. El procedimiento de análisis y la interpretación de los resultados adoptada en este estudio fue el Análisis textual discursivo - ATD (MORAES E GALIAZZI, 2016). Como ancla teórica se utilizó los conceptos de memoria a la luz de las teorías de Halbwachs (2006), Candau (2016) y Assmann (2011). Los conceptos de experiencia formativa, se inspiran en las investigaciones de Josso (2004), Macedo (2015), Larrosa (2018), Nóvoa (2000) y Warschauer (2017). Por fin, la identidad fue conceptualizada en un enfoque sociológico, basado en las caracterizaciones provenientes de Hall (2015) y Dubar (2005, 2012). Entre los principales logros de la investigación se destacaron los siguientes: la necesidad de mirar la formación docente, explorando las historias de vida; la valoración de la memoria como elemento de autoconocimiento y autorreflexión; la experiencia formativa como base formativa; los desafíos de la docencia en la enseñanza secundaria, por cambios derivados de la legislación; la necesidad de adoptar formaciones comprometidas con la docencia.

Palabras clave: Memoria social; Identidad docente; Trayectorias profesionales; Autoformación; Autobiografía.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Correspondência problema X objeto X questão de pesquisa .....	29
Quadro 2 – Modelo do quadro de categorização da Autobiografia .....	84
Quadro 3 – Modelo do quadro de categorização das entrevistas narrativas .....	100

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Compreensão de si a partir de Josso .....	53
Figura 2 – Caracterização do Estudo da Tese .....	63
Figura 3 – Processo de produção e coleta de dados .....	64
Figura 4 – Orientações para compreensão da ATD para Rocha, Henrique e Cavalcante .....	77
Figura 5 – Demonstrativo dos focos da ATD .....	78
Figura 6 – Momentos da unitarização segundo Moraes .....	79
Figura 7 – Demonstrativo do processo de sistematização proposto na tese .....	114
Figura 8 – Sistematização das Autobiografias e das Entrevistas Narrativas .....	117
Figura 9 – Autobiografia na formação de professores .....	119
Figura 10 – Recepção dos professores na Jornada Pedagógica de Julho .....	121
Figura 11 – O varal das histórias de vida .....	122
Figura 12 – Encontros e conexões .....	123
Figura 13 – Histórias de vida .....	124
Figura 14 – Documentações que constituem essas histórias .....	125
Figura 15 – Registros de avaliações das vivências .....	126

## SUMÁRIO

	<b>PARTE I – NARRATIVA INTRODUTÓRIA E AUTOBIOGRÁFICA .....</b>	<b>16</b>
<b>1</b>	<b>EU FAZEDORA DE AMANHÃS: UMA CAMINHADA DE MEMÓRIAS AFETIVAS .....</b>	<b>17</b>
1.1	Palavras iniciais: breve introdução da tese .....	17
1.2	Registros autobiográficos: uma autorreflexão sobre minha construção ..	18
1.3	Memórias da infância e adolescência: tempo de metamorfoses .....	19
1.4	Memórias da caminhada acadêmica: entre vivências e experiências .....	20
1.5	Memórias da caminhada profissional: constituindo-se profissional da educação .....	24
	<b>PARTE II – NARRATIVA INICIAL DO ESTUDO .....</b>	<b>27</b>
<b>2</b>	<b>TESSITURAS QUE DÃO SENTIDO À PESQUISA .....</b>	<b>28</b>
	<b>PARTE III – INSPIRAÇÕES TEÓRICAS .....</b>	<b>33</b>
<b>3</b>	<b>DIÁLOGOS SOBRE MEMÓRIA, IDENTIDADE, (AUTO)CONHECIMENTO E (AUTO)FORMAÇÃO .....</b>	<b>34</b>
3.1	Memória: apresentando conceitos à luz do campo da memória social ...	35
3.2	Identidade: conceito, construções e ressignificações na docência .....	41
3.3	Autoconhecimento e autoformação: um território de possibilidades de reflexão na/pela prática .....	46
<b>4</b>	<b>HISTÓRIAS DE VIDA COMO FONTE DE EXPERIÊNCIA E FORMAÇÃO: TESSITURAS SOBRE A PRODUÇÃO DE SENTIDOS DAS AUTOBIOGRÁFIAS .....</b>	<b>50</b>
4.1	Histórias de vida: conceitos sobre o ato de narrar para a compreensão de si, do outro e da prática docente .....	51
4.2	Experiência de vida e formação: memórias que compreendem a prática, formam e transformam o <i>eu</i> e o <i>outro</i> nas narrativas (escrita/oral) .....	56
	<b>PARTE IV – TESSITURAS METODOLÓGICAS .....</b>	<b>60</b>
<b>5</b>	<b>A CAMINHADA INVESTIGATIVA: ESCOLHAS METODOLÓGICAS DO PERCURSO .....</b>	<b>61</b>
5.1	Instrumentos para produção e coleta de dados .....	63
5.1.1	Conceitualizando a pesquisa narrativa .....	65

5.1.2	Caracterizando a Autobiografia .....	68
5.1.3	Caracterizando a entrevista narrativa .....	70
5.2	Caracterizando o espaço de pesquisa: O Colégio Marista Pio XII e o olhar sensível às necessidades da região .....	71
5.3	Participantes do estudo .....	74
5.4	Procedimentos de análise e interpretação dos dados .....	75
	<b>PARTE V – A EXPERIÊNCIA FORMADORA .....</b>	<b>82</b>
<b>6</b>	<b>AUTOBIOGRAFIA: ESPAÇO-TEMPO DE EXPERIÊNCIAS COMPARTILHADAS .....</b>	<b>83</b>
6.1	Memórias da formação inicial .....	85
6.2	Memórias da escolha profissional e do primeiro contato com a docência .....	87
6.3	Memórias dos espaços de atuação, das formações e experiências institucionais .....	91
6.4	Memórias de aprendizagens e desafios de ser professor do Ensino Médio .....	94
	<b>PARTE VI – NARRATIVAS DE (AUTO)FORMAÇÃO .....</b>	<b>98</b>
<b>7</b>	<b>VALORIZANDO A ESCUTA E AS EXPERIÊNCIAS PRESENTES NAS ENTREVISTAS NARRATIVAS .....</b>	<b>99</b>
7.1	O baú: memória das experiências e vivências .....	100
7.2	O espelho: imagem pessoal e profissional .....	103
7.3	Professor do ensino médio: mudanças, expectativas e projeto de vida ..	105
7.4	A educação como viagem: o passado na reconstrução do futuro .....	109
	<b>PARTE VII – SISTEMATIZAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS .....</b>	<b>112</b>
<b>8</b>	<b>POR UMA EXPERIÊNCIA FORMADORA: NARRATIVAS E MEMÓRIAS COMPROMETIDAS COM A VIDA .....</b>	<b>113</b>
8.1	Por uma formação docente comprometida com memórias e histórias de vida, por meio de autobiografias .....	115
8.2	Varal das histórias de vida: uma proposta de formação que conduz à reflexão das práticas pedagógicas .....	120
	<b>PARTE VIII – HORIZONTE DE EXPECTATIVAS .....</b>	<b>128</b>
<b>9</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS OU INQUIETAÇÕES FUTURAS? SOBRE VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS DESTA TRAJETÓRIA .....</b>	<b>129</b>

<b>REFERÊNCIAS</b> .....	133
APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido .....	139
APÊNDICE B – Declaração .....	140
APÊNDICE C – Autobiografia .....	141
APÊNDICE D – Roteiro da Entrevista Narrativa .....	142

# PARTE I - NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA E INTRODUTÓRIA

'''Auto-bio-grafar é aparar a si mesmo com suas próprias mãos. [...] como a ação de cuidar de si e de renascer de outra maneira pela mediação da escrita.''' (Maria da Conceição Passegi)

## **1 EU FAZEDORA DE AMANHÃS: UMA CAMINHADA DE MEMÓRIAS AFETIVAS**

### **1.1 Palavras iniciais: breve introdução da tese**

A temática defendida nesta tese caminha comigo, enquanto pesquisadora, desde o início de minha trajetória formativa, pois refletir sobre a identidade docente, questionar sobre processos formativos e pensar os motivos que me levaram a conduzir minhas práticas sempre se fizeram presentes. Ademais, ao concluir a Dissertação, constatei a ausência de uma parte importante e significativa a ser aprofundada, já que o foco da pesquisa se delimitou por caminhos outros, não menos importantes, mas fundantes naquele momento.

Pensar a formação docente dentro e fora do contexto educacional me motiva, já que vejo essa como uma oportunidade de dialogarmos com tantos “eus” que nos formam em um percurso que está imbricado com a vida. A reflexão de como nos constituímos enquanto profissionais se faz cada vez mais necessária, principalmente em tempos voláteis, mutáveis e inconstantes, em que tudo muda rapidamente, sendo a memória responsável por guardar e ressignificar espaços-tempos que configuram a nossa formação.

Para uma melhor compreensão desta pesquisa, a tese está dividida em oito partes que se configuram na formação de um todo, buscando-se a reflexão, a partir de histórias, memórias, experiências, narrativas e sistematizações dessas, concebendo um horizonte de expectativas no que tange a formação docente. No capítulo de sistematização propõe-se uma proposta formativa, que conduz à reflexão das práticas, por meio das histórias de vida dos docentes. Tendo em vista que um dos instrumentos de produção e coleta de dados é a autobiografia, não poderia iniciar este estudo sem apresentar-me por meio de uma autobiografia.

Na narrativa da minha história de vida, certamente o leitor terá uma maior compreensão das escolhas fundantes da tese, sejam pelas opções teóricas que a embasam, pelo percurso metodológico adotado ou pela forma de sistematização das experiências narradas que contribuíram para o compartilhamento de uma experiência formativa. A seguir, inicio meus registros autobiográficos, contextualizando quem eu sou, por meio de palavras, advinda de memórias e histórias.

## 1.2 Registros autobiográficos: uma autorreflexão sobre minha construção

Chamo-me Tatiane Peres Zawaski, atualmente, atuo como Coordenadora Pedagógica dos Anos Finais e Ensino Médio, mas em meu percurso já atuei como Orientadora Educacional, Psicopedagoga e Professora de Língua Portuguesa, Literatura e Produção textual, relatos que descreverei na sequência. Ao revisitar minhas memórias afetivas, rememoro que “ser professora” ou “atuar na área educacional” sempre esteve presente em minha vida, pois recordo das brincadeiras de infância, quando era professora de minhas bonecas, momentos felizes, onde com quadro, giz e uma sala improvisada exercia o “ofício de educar”, cujos exemplos seguidos eram dos meus mestres queridos, referências daquele espaço-tempo, que caminham comigo até os dias atuais.

A busca pelo sentido existencial sempre foi a base de minha caminhada, demarcando minhas escolhas e opções. Há uma imbricação entre o trabalho e a vida, fatores que ficarão perceptíveis ao se apropriar da escrita desta tese. Tudo que se é feito é atravessado por acontecimentos, aqui, comungo das palavras de Larrosa (2018) em que a experiência é vista como o que nos passa e nos move. Nessa breve autobiografia, há entrelaçamentos de passado, presente e futuro, há vozes e influências que me formam e me transformam enquanto sujeito em transformação, uma pesquisadora em transformação.

Ao me considerar um ser de experiências, constato a infinita rede de aprendizagens (RUFINO, 2021) que fui construindo. A educação é assim, processo de coletividade, afetividades, aprendizagens, desaprendizagens, vivências e muitos encantamentos. Viver a educação é se permitir realizar uma travessia que propicia nos REfazermos constantemente.

Clareto e Veiga (2016) declaram que os textos são formas convidativas para uma conversa. Assim, o convite é para que possas entrar nesse diálogo, conhecendo um pouco da trajetória desta pesquisadora, que também é professora, filha, estudante, incansável leitora que busca constantemente o seu “eu”, valorizando todos que perpassam por sua vida. Essa busca está repleta de afetos, pois além de afetar os que me cercam, sou afetada por tantos outros que caminham comigo. Seguimos a viagem por minhas memórias, que permitirá compreender o porquê da escolha pela

temática de formação docente de professores do Ensino Médio.

### **1.3 Memórias da infância e adolescência: tempo de metamorfoses**

Minha infância foi de extrema alegria, lembro-me com carinho de todas as etapas vivenciadas, cercada de amor, compreensão e preocupação por parte de meus pais com minha formação. Sou filha única, então, é fato de que sempre fui o centro das atenções, porém, sempre tive limites, sabendo diferenciar o certo do errado, assim como tendo ciência das responsabilidades que a vida adulta me exigiria.

As preocupações da infância eram voltadas aos estudos tendo, apenas, que apresentar um bom rendimento no colégio e auxiliar a minha mãe nas organizações da casa. Recordo-me da minha rotina diária, que era ir ao colégio no turno da manhã, realizar as atividades da escola nas primeiras horas da tarde, auxiliar a minha mãe em alguns afazeres e, por fim, brincar. Ah, as brincadeiras eram sempre as mesmas, dar aulas para as bonecas, ou amigas próximas.

Os finais de semana, geralmente, eram na casa de meus avós maternos, após falecimento de minha avó, quando não íamos à casa de meu avô, ele ia nos visitar, sendo a neta mais nova, a atenção também fora redobrada. Ainda assim, entre brincadeiras, descansos e pausas, os deveres do colégio também faziam parte destes finais de semana, mas nada dolorosos, pois estar entre os livros era comum e não uma rotina chata e cansativa.

Por falar em livros, tive uma infância rodeada por esses amigos, pois minha mãe, mesmo tendo apenas o Ensino Fundamental, amava a leitura e incentivava que eu me tornasse uma leitora. Confesso que sempre os amei, mas o hábito de ler veio nos Anos Finais, com uma professora de Língua Portuguesa, que hoje tenho prazer de tê-la como amiga.

Com o passar dos anos, no final do Ensino Fundamental, hoje denominado Anos Finais, as rotinas da escola se intensificaram, pois haviam outras atividades no turno inverso, como educação física, coral e um projeto de conscientização ecológica. Além disso, a cobrança de pesquisas, por parte dos professores, era mais frequente, fazendo com que o tempo de permanência no colégio fosse ainda maior. Para alguns colegas podia ser um problema, porém, para mim, sempre as fazia com alegria e muita

dedicação, já que estar naquele local era pura magia.

Lembro-me de cada espaço em que ocorriam as atividades, por ser uma escola pequena, éramos conhecidos por todos, da Direção aos funcionários da limpeza. Minhas memórias afetivas me remetem ao aroma das salas, aos cartazes espalhados pelos murais, as festas juninas e de final de ano, assim como todos os meus professores, que seguem sendo minha referência, alguns ainda tenho contato nos dias de hoje, outros, seguem na lembrança de tempos vividos.

A chegada da adolescência fez-me escolher um curso técnico, já que o colégio não ofertava o magistério. Para não me desligar daquele espaço, assim como não deixar os colegas que sempre caminharam comigo, a opção foi cursar o Técnico em Administração. Um turbilhão de emoções circundava essa fase, escolhas profissionais, a chegada do estágio, o primeiro salário, enfim, tempos que permanecem na memória e, ainda hoje, seguem como base da profissional que me constituí.

Além disso, a chegada da adolescência me possibilitou frequentar festas na casa de amigos, CTGs, que eram um hábito dos colegas da escola, afinal, amávamos colocar os adereços e poder ir aos bailes. Com o passar do tempo, e a finalização dos estudos, a escolha de alguns caminhos afastaram-nos, porém, seguem às memórias desses tempos de amizades, convivências com colegas dessa instituição, assim como do espaço que hoje, tenho o prazer de atuar, a escola.

#### **1.4 Memórias da caminhada acadêmica: entre vivências e experiências**

Iniciei minha primeira graduação na Universidade Luterana do Brasil, no curso de Pedagogia – Habilitação em Orientação Educacional, no ano de mil novecentos e noventa e nove. Após cursar o Ensino Médio Técnico na rede de escolas da Ulbra e, também, da realização de diversos testes vocacionais aliados à toda a caminhada que tive como estudante, a escolha da profissão não foi difícil, pois tinha convicção do caminho que almejava seguir.

Muitas foram as disciplinas realizadas, cada uma trouxe uma nova aprendizagem e um desejo de atuar como Orientadora, já que além dos conteúdos éramos conduzidos a vivenciar a profissão, em meio a visitas em um Setor de

Orientação e Aconselhamento Acadêmico, dentro da Universidade. Por não ter cursado o magistério, tudo era descoberto, desde os teóricos clássicos, até os mais recentes.

A chegada dos estágios e a conclusão do curso propiciavam pensar ainda mais na formação, e o desejo de estar envolvida em constantes buscas, assim como em pesquisas na área educacional, consolidaram-se com a conclusão do curso, o qual sabia que era apenas um início, já que muitas descobertas ainda necessitam ser realizadas. A colação de grau ocorreu em agosto do ano de dois mil e seis, um momento importante, pois era apenas o primeiro degrau que subia em busca da realização de um sonho: ser Orientadora Educacional.

Ao concluir o curso e ingressar na minha área de atuação, em fevereiro de dois mil e sete, a busca por um curso de Especialização que pudesse me auxiliar na solução de problemas do setor, assim como na minha formação, fez-se necessária, a escolha, Psicopedagogia Clínica e Institucional. Na época, a opção de faculdade foi o Complexo de Ensino Superior de Cachoeirinha, tendo em vista que as aulas ocorriam aos sábados, quinzenalmente, já que trabalhava nos turnos da tarde e noite, assim iniciei a especialização em abril de dois mil e oito.

Naquele momento comecei a me envolver muito com as questões inerentes aos processos de ensino e aprendizagem. Pude experienciar outro olhar, de cunho mais terapêutico, em busca de soluções para crianças, adolescentes e adultos com dificuldades de aprendizagem, assim como orientações aos educadores para a facilitar estes processos. Cada disciplina propiciou melhores formas de condução do ensino e da aprendizagem, o que me possibilitou olhares outros para formas de ensinar e aprender.

Um semestre antes de concluir o curso, o desejo de estar em sala de aula voltou e percebi que poderia atuar ainda mais como Orientadora e Psicopedagoga se estivesse em sala de aula, pois teria um olhar cuidadoso para cada educando, atentando para as suas especificidades. Em junho de dois mil e onze concluí a especialização e, em agosto, do mesmo ano, ingressei como aluna diplomada, no curso de Letras, no Centro Universitário La Salle.

Por já estar atuando, tanto na Orientação, como em atendimentos psicopedagógicos clínicos, o desenvolvimento das atividades do curso, bem como sua

concepção, foram muito mais maduras do que a Pedagogia. Além disso, o amor pela Literatura e pela docência me fez escolhê-lo.

Durante a graduação, a Unilasalle me possibilitou inúmeras descobertas. A chegada dos estágios só comprovava que a sala de aula era um espaço aberto, capaz de oferecer trocas e interações. Durante o curso, publiquei alguns artigos nas áreas de Literatura, Linguística e nos processos avaliativos, o que propiciou um contato maior com a pesquisa e a disseminação do conhecimento, por meio desses estudos.

Nesta caminhada, um dos fatores inquietantes foi o processo de constituição e de identidade docente, já que, durante todo meu percurso formativo, em minhas práticas, rememorava ensinamentos de meus mestres e me via tendo ações próximas às que aprendia em sala de aula. Com isso, a constituição docente, as questões identitárias e a formação dos professores foram temas de grande interesse.

No final de dois mil e quinze concluí a segunda graduação e, para dar sequência na minha caminhada acadêmica e vivenciar a vida de pesquisadora ingressei como aluna especial do Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade La Salle. As disciplinas cursadas me proporcionaram maior reflexão, tanto na atuação, quanto na convicção das questões de pesquisa de minha futura dissertação, possibilitando amadurecimento de ideias, assim como construção de um projeto e preparo para a seleção.

Em dois mil de dezessete ingressei como aluna regular no Mestrado em Educação. As disciplinas proporcionaram que eu revisse muitos conceitos, dentre eles, atentar para pesquisas de autores latino-americanos, já que as teorias se aproximavam ainda mais de nossa realidade. Em cada leitura uma nova descoberta, assim, o ingresso no Grupo de Pesquisa de Educação Intercultural possibilitou que me aproximasse ainda mais dessas “novas” teorias e as trouxesse para reflexões, por meio de participação em eventos e de publicações.

Ao defender a Dissertação, cujo tema de pesquisa girou em torno da constituição docente, com o objetivo de analisar como os educadores do Ensino Médio se constituem como professores, ao revisá-lo, percebi que deixei de mencionar muitos aspectos, dentre eles a memória, já que os caminhos de pesquisa foram sendo delineados a cada orientação exigiam manter um foco devido ao tempo limitado de um curso de mestrado. Porém, como à conclusão da defesa não é a conclusão de um

estudo, mas a inquietação, ou desacomodação para repensar outras possibilidades, novas leituras foram sendo realizadas, com vistas a participar da seleção do Doutorado.

Ao analisar as linhas de pesquisa no site do Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Bens Culturais e, após uma breve conversa com a Coordenadora do curso da época, professora Cleusa, fui alinhando a pesquisa, a partir das memórias docentes como elemento de autoconhecimento e de autoformação e, assim, realizei a seleção em meio a pandemia. No primeiro semestre das aulas mantive apenas contatos virtuais, com colegas, professores e até mesmo com minha orientadora. No ano de 2021, seguimos nesta mesma modalidade, já que a Universidade se preocupava com a saúde e o bem-estar de alunos e professores, sendo que os primeiros contatos presenciais só foram possíveis em dois mil e vinte dois.

As primeiras aulas também serviram de desacomodação, já que a abertura para outros temas e outras leituras se fizeram necessárias. Como na vida tudo é aprendizagem, as disciplinas amadureceram ainda mais meu percurso enquanto pesquisadora, mantendo minha convicção quanto ao tema proposto para pesquisar nesta tese e, agregando outras possibilidades, assim como leituras que foram sendo realizadas ao longo de todo o percurso para aprimorar os delineamentos do referencial e da metodologia.

Ao adentrar em novos conceitos e ampliar o tema, iniciei uma caminhada de publicação de artigos que pudessem propiciar a reflexão sobre as memórias e a identidade docente. Além da necessidade destas publicações, como bolsista CAPES, vejo que é nosso dever expandir o conhecimento, por meio de pesquisa, inserindo-se cada vez mais materiais sobre os temas pesquisados. Desde o ingresso no Doutorado, em agosto de 2020, até o momento, realizei algumas publicações, sendo elas: “Histórias de vida por autobiografia”, na Revista InterSaberes; “Diário das memórias da aprendizagem: o gênero diário enquanto instrumento de ressignificação da aprendizagem de língua portuguesa”, no Caderno Marista de Educação; a resenha “Pesquisar a experiência: compreender e mediar saberes experienciais”, na revista Diálogo; Docência na educação básica: reflexões sobre a feminização presente na profissão”, na Web Revista Linguagem, Educação e Memória; “Memórias docentes em tempos de pandemia”, no e-book Tecnologia educacional em perspectiva:

caminhos da pesquisa para inovação; “Estudos sobre a memória organizacional em instituições de ensino”, capítulo do e-book História: diálogos da realidade e percursos em debate.

Além destas, tive a participação junto aos colegas do Mestrado em um capítulo para o e-book Pesquisa e ensino: uma abordagem holística, intitulado “Por uma formação docente na perspectiva da decolonialidade” e um artigo denominado “Olhares decoloniais na formação continuada de professores desde a América Latina”, na Educação – revista do centro de educação da UFSM. Também participei da organização de dois e-books, resultado de pesquisas da Semana de Iniciação Científica de 2020 e 2021, junto à minha orientadora. Apresentei dois trabalhos no Jornadas Mercosul, em 2020 e 2022, assim como no III Congresso Internacional de Diálogos Interdisciplinares, com publicação de resumos estendidos, “Memória e experiência docente”, “Outros espaços de aprendizagem: a escola e o acesso à cultura” e “As histórias de vida enquanto experiência de vida e formação: ressignificando a memória em um trajeto de autoconhecimento e autoformação”. Atualmente, tenho uma publicação aceita na Reveduc, aguardando a publicação.

### **1.5 Memórias da caminhada profissional: constituindo-se profissional da educação**

Minha atuação profissional na área educacional teve início no ano de dois mil e sete, quando fui contratada como Pedagoga, na Universidade Luterana do Brasil, desenvolvendo aconselhamentos de estágios não-obrigatórios, assim como acompanhamento dos acadêmicos. Além desses, realizávamos orientação profissional, palestras de como portar-se em entrevistas e dicas para elaboração de currículo.

Neste setor, ao atender aos alunos, percebia a necessidade de um aprimoramento profissional constante, a fim de auxiliá-los e, nessa época iniciei o curso de especialização, já que atendíamos todas as demandas de aconselhamento discente dentro da instituição. Em virtude da crise que a universidade passou, optei por solicitar o desligamento em dois mil e oito, tendo em vista que gostaria de dar sequência aos estudos, assim como à atuação em outras instâncias de educação

básica.

Neste período, regressei para a empresa que trabalhei durante a graduação e atuei como Supervisora de vendas até agosto de dois mil e dez, ano em que retorno para a área da educação, assumindo um contrato emergencial no Estado do Rio Grande do Sul, como Orientadora Educacional. Lá permaneci por sete anos e meio. Período de muitos desafios, adaptações e da vivência em uma realidade muito diferente da que eu conhecia, principalmente por ter estudado sempre em uma escola privada.

Aprendizagens constantes foram propiciadas neste espaço, além da Orientação, desenvolvia o trabalho de Supervisão Educacional, já que a escola nem sempre tinha este profissional. Nesse sentido, a aproximação com os professores foi muito válida, pois os processos de constituição docente e identitária da profissão começaram a inquietar meu percurso, despertando curiosidade e fazendo com que eu tivesse interesse em buscar referenciais sobre a temática.

Em fevereiro de dois mil e dezesseis, após a colação de grau em Letras, iniciei minha caminhada como docente na Rede La Salle. Mantive minha carga horária de Orientação, nos turnos da tarde e noite e à docência em Língua Portuguesa, nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Médio, pelas manhãs. Na docência, os processos identitários começaram a fazer sentido, pois estava experienciando a constituição do “ser” professora, principalmente no Ensino Médio, etapa que sempre me instigou, por estar preparando os alunos para seus projetos de vida, com ingresso ao ensino Superior.

Em dois mil e dezoito fui convidada para assumir a Coordenação Pedagógica da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Colégio La Salle Esteio, então, atuava como docente pela manhã e como Coordenadora à tarde, concomitante ao Mestrado e as minhas pesquisas, realizadas nesta instituição. Este período foi primordial, pois obtive muitas das respostas que procurava, assim como surgiram outras questões que poderiam ser investigadas na caminhada do Doutorado.

Tendo em vista o desejo de seguir a caminhada de pesquisadora, solicitei meu desligamento da Coordenação no final de dois mil e dezenove, sendo que em dois mil e vinte o objetivo era dedicar-me ao ingresso no Doutorado e as atividades de docência no Ensino Médio, então permaneci na Rede La Salle (Colégio La Salle

Esteio) e ingressei na Rede Marista (Colégio Marista Pio XII). A opção em manter a docência e sair do cargo de gestão foi a fim de me dedicar à pesquisa e cursar os quatro anos de Doutorado, focada nos aspectos da memória, enquanto elemento de autoconhecimento e autoformação docente.

Com a chegada da pandemia novos rumos tiveram de ser dados, muitas instituições privadas tiveram que lidar com um significativo número de transferências e reduzir algumas turmas. Outras, não foram surpreendidas por essas situações que se atravessam no caminho institucional. Em virtude de uma redução de carga horária, assim como também com vistas à dedicação e a continuidade da pesquisa, no início do ano de dois mil e vinte um, desliguei-me a Rede La Salle, permanecendo na Rede Marista de Educação.

No ano de dois mil e vinte e dois iniciei uma nova caminhada, assumindo a Coordenação Pedagógica dos Anos Finais e Ensino Médio, campo de estudos de minhas pesquisas. O aceite pelo convite, além de incorporar um novo desafio à carreira, advém de uma perspectiva de um novo olhar para as práticas de formação docente, atentando para o que se é proposto nesta tese.

Este está sendo um momento de desafios, a chegada do novo Ensino Médio possibilitou repensar ainda mais as práticas de formação docente, já que refletir sobre essa nova proposta requer uma tomada de postura diferenciada. Transcorridos dois anos de atuação nessa função muitos outros caminhos foram percorridos, a possibilidade de propor um projeto de formação que forma e transforma o corpo docente, onde há abertura ao diálogo e a troca entre os pares é uma realidade conquistada e efetivada, fatores que são defendidos nesta tese.

As experiências que serão relatadas a seguir, foram constituídas por todos os espaços narrados nesta breve autobiografia. Contudo, este último local de atuação, o qual denominarei como “espaço de experiências” seguirá sendo mencionado e articulado nos diálogos subsequentes.

## **PARTE II – NARRATIVA INICIAL DO ESTUDO**

"Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. [...] E pensar não é somente raciocinar, ou calcular, ou argumentar, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece." (Jorge Larrosa)

## 2 TESSITURAS QUE DÃO SENTIDO À PESQUISA

Atentando para o processo de identidade docente, a partir das formações de professores que são ministradas dentro e fora das instituições educacionais, observa-se a necessidade de um olhar sobre novas propostas de formação, que abarque o contexto da memória enquanto elemento de autoconhecimento e de autoformação. Reflexões a partir de uma atividade de escuta, onde o educador faça o uso de sua voz para exposição e compartilhamento de opiniões, proporcionaria maior viabilidade do trabalho docente, principalmente ao se ater às memórias recorrentes de suas histórias.

Dialogando a partir das escrituras de Pollak (1989) compreende-se a memória como um elemento constituinte do sentimento de identidade, já que ela permite a construção e reconstrução de si, na decorrência do tempo-espaço. Observam-se discussões inerentes ao campo de estudos em memória social, a partir do conceito identidade, contudo, há muito o que se refletir sobre a memória, enquanto autoformadora e autoconhecedora deste educador, vislumbrando-a como um campo formativo no percurso de sua formação.

A pesquisa parte da relação indissociável entre memória e identidade, apresentando como **tese** que a reflexão sobre trajetórias individuais, produzindo narrativas e relatos de experiência, é um elemento fundamental da autoformação e do autoconhecimento docente que tende a contribuir nos processos de (re)construção de identidades. Assim, a tese proposta se vincula a um problema de pesquisa e, em algumas questões norteadoras, as quais são confrontadas com os objetivos apresentados no quadro 1.

Deste modo, a tese tem como **objetivo geral** compreender o processo de constituição do professor de ensino médio, na contemporaneidade,<sup>1</sup> problematizando a memória enquanto elemento identitário de autoconhecimento e autoformação. Ademais, são objetivos específicos da tese:

---

<sup>1</sup> A contemporaneidade designa a existência no tempo presente. Nesta tese, utilizar-se-á o conceito de “contemporaneidade” à luz da teoria de Agamben (2009) que a entende como a singular relação com o próprio tempo, aderindo a ele e, ao mesmo tempo, distanciando-se, para que possa estar adepto as discontinuidades presentes na sociedade, advindas com o transcorrer dos anos.

- a) Conhecer a história de vida profissional de educadores do Ensino Médio, atentando para seu processo de formação dentro e fora do ambiente escolar.
- b) Registrar as memórias, por meio de instrumentos de recolha e produção de dados, junto aos educadores do Ensino Médio, a fim de analisá-las em uma perspectiva de formação docente.
- c) Analisar os registros da memória enquanto elemento de formação docente, a partir de uma perspectiva de autoformação e autoconhecimento e sob o prisma do campo de estudos em memória social.

A definição e refinamento dos objetivos passou por uma ampla reflexão e a explicitação de um problema de pesquisa e de questões norteadoras. Para uma melhor compreensão quanto aos desdobramentos e aos relacionamentos do problema e dos objetivos propostos, citados acima, insere-se abaixo, no quadro a seguir, suas devidas correspondências.

Quadro 1 – Correspondência problema X objeto X questão de pesquisa

PROBLEMA DE PESQUISA	OBJETIVO GERAL	DELINEAMENTOS DA PESQUISA
Como (re)pensar (novas) propostas de formação, que abarque o contexto da memória enquanto elemento de autoconhecimento e de autoformação?	Compreender o processo de constituição do professor de ensino médio, na contemporaneidade, problematizando a memória enquanto elemento identitário de autoconhecimento e autoformação.	
QUESTÕES DE PESQUISA	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	
<p>a) As memórias docentes podem ser consideradas como recursos formativos na caminhada profissional, enquanto elementos de autoconhecimento e de autoformação?</p> <p>b) As memórias são reconhecidas no percurso de formação e nas práticas docentes?</p>	<p>a) Conhecer a história de vida profissional dos educadores do Ensino Médio, atentando para seu processo de formação dentro e fora do ambiente escolar.</p> <p>b) Registrar memórias docentes, por meio de instrumentos de recolha de dados, junto aos educadores do Ensino Médio, a fim de analisá-las em uma perspectiva de formação docente.</p> <p>c) Analisar a memória enquanto elemento de formação docente, a partir de uma perspectiva de autoformação e autoconhecimento.</p>	

Analisando-se o exposto no quadro acima, optou-se por uma pesquisa narrativa, que compreende a utilização de autobiografias e entrevistas narrativas como instrumentos de coleta e produção de dados. No que tange à análise dos resultados, a análise textual discursiva foi o método selecionado, tendo em vista que os ciclos de operações auxiliam na extração de informações úteis, a partir dos objetivos propostos neste estudo.

Nessa perspectiva, o campo de estudos em memória social é de grande relevância quanto ao alicerce do trabalho docente, compreende-se como um campo fértil a ser explorado para além de pesquisas disciplinares na área da Educação, na qual foram realizadas as investigações durante o Mestrado. O processo formativo do professor, tanto inicial quanto continuado, é influenciado por memórias, tempos e espaços que necessitam ser investigados, principalmente se forem levadas em consideração às trajetórias pessoais e profissionais, enquanto um elemento de autoformação e de autoconhecimento com a possibilidade de resignificação da identidade docente.

Entende-se, deste modo, que realizar uma pesquisa de caráter interdisciplinar é fundamental para lidar com o problema delineado nesta tese, o qual pela sua complexidade pode produzir avanços acadêmicos e conceituais nessa integração de múltiplos saberes, ao mesmo tempo que apresenta potencial de impacto social relevante ao buscar caminhos para apoiar uma educação de qualidade, principalmente no contexto do Ensino Médio. O registro da memória docente tende a nos possibilitar caminhos formativos pouco explorados, porém com muito a revelar. A tessitura da formação docente, por meio de memórias, por vezes silenciadas, tende a descrever os modos de “ser” e “estar” na profissão, os quais apontam movimentos formativos significativos e com uma multiplicidade de significados a serem desbravados.

Em busca do “eu profissional” recorre-se à memória, a fim de procurar referências que os constituam enquanto profissionais, independente da área que se atua. Ainda assim, compreende-se que a prática docente busca, por meio de lembranças e recordações, outras vozes, presentes na memória, que possibilita o fazer docente, ancorado em práticas afetadas pelo campo das relações (GONDAR, 2016).

A escolha pelo tema desta pesquisa, no âmbito pessoal, profissional e acadêmico-científico, relaciona-se em meio à inquietações, seja como docente, como Coordenadora e Orientadora, funções exercidas na minha caminhada profissional. Em meu percurso muitas foram/são as inquietudes que giram em torno dos temas “memória e identidade docente”. Assim, enquanto educadora da Educação Básica, percebo a necessidade de reflexões sobre a temática em evidência, dentro das instituições.

A opção por este nível de ensino advém do fato de ser a modalidade de ensino que atuo e, também, em virtude das novas mudanças previstas na Lei do Novo Ensino Médio, a vigorar a partir de dois mil e vinte e dois. Atenta-se, para a perspectiva de que durante os últimos anos o Ensino Médio esteve em voga em muitas discussões quanto às mudanças, seja em sua base legal ou na própria dimensão didático-pedagógica, com a inserção de itinerários formativos, dos quais haverá uma (re)construção da identidade docente desta etapa educacional. 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.

Nos espaços educativos, constatam-se que em muitas situações buscam-se referências para solução de problemas emergentes, em meio às memórias de cunho afetivo que são trazidas das histórias e do percurso de vida dos educadores. Essas referências, por vezes, advindas dos próprios colegas, ou dos mestres que tiveram em sua caminhada acadêmica, servem de base para as práticas cotidianas, contudo, nem sempre referenciadas nas jornadas de formação, já que, na maioria das vezes, a busca advém de meios externos, como os palestrantes ou tantas outras formas que não dão visibilidade às memórias enquanto elemento de autoconhecimento e autoformação.

Enquanto Coordenadora Pedagógica, vejo que os processos de constituição, mesmo que inseridos, silenciosamente, nas reuniões e nos processos formativos, não são refletidos por parte das equipes, o que se comprova também enquanto educadora, já que não recorro de recorrência à memória durante as formações. Diante disso, julga-se ser importante que estudos sejam voltados para compreensão e para reflexão da memória como fonte que nos constitui profissionais da educação, moldando nossa identidade.

Ao iniciar a pesquisa no Mestrado em Educação, com vistas à expandi-la no Doutorado, vislumbrou-se que o tema poderia servir de reflexão tanto para os educadores, quanto para as equipes Pedagógicas e Diretivas, uma vez que enquanto seres em constante formação, busca-se na memória e nas histórias de vida e formação a constituição profissional, que tende a formar a nossa identidade em meio a todos os que por nós passam e nos constituem enquanto educadores.

As disciplinas do Doutorado, em meio às discussões de textos, possibilitaram reflexões sobre o papel da memória, assim, percebeu-se as diversas ligações do tema a serem contemplados no processo de formação docente. Assim, o tema memória passa a ser tratado como um elemento de autoconhecimento e autoformação docente, conceitos a serem trabalhados no decorrer da tese.

A relevância acadêmica desta pesquisa gira em torno da necessidade de reflexões, a partir da premissa inerente à identidade docente onde a memória deva ser considerada enquanto elemento de autoconhecimento e autoformação de professores. Ainda assim, sua relevância também parte de um ineditismo, já que as histórias de vida, descritas em meio as autobiografias, e as entrevistas narrativas atentam às experiências de uma vida que estabelece relações dialógicas com tantas vozes que perpassam a caminhada de cada participante do estudo.

Na sequência, evidenciam-se diálogos tecidos com teóricos que embasam esta tese, versando conceitos fundantes no campo de memória, identidade, autoconhecimento e autoformação.

## PARTE III - INSPIRAÇÕES TEÓRICAS

“Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado, "tal como foi", e que se daria no inconsciente de cada sujeito. A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas ideias, nossos juízos de realidade e de valor.” (Ecléa Bosi)

### **3 DIÁLOGOS SOBRE MEMÓRIA, IDENTIDADE, (AUTO)CONHECIMENTO E (AUTO)FORMAÇÃO**

Pesquisar a memória é concebê-la como um processo em constante evolução, onde as considerações do passado, das lembranças e das recordações unificam-se em uma busca, cuja finalidade é dar sentido ao presente. Ao optar pelo trabalho com pesquisas autobiográficas e entrevistas narrativas, fica evidente a revisitação de fatos passados como forma de reconsiderá-los, por meio da narrativa, em uma constante busca de respostas ao que se é proposto. Dessa forma, as reflexões de práticas docentes permeiam por um passado que tende a ser ressignificado no presente, em prol de uma ação futura diferenciada.

Tendo em vista que esta tese busca a investigação das memórias docentes, enquanto um elemento de autoformação e autoconhecimento, o conceito de memória será tratado à luz das teorias de Halbwachs (2006), Candau (2016) e Assmann (2011). Ademais, corrobora-se com Pollak (1992; 1989) compreendendo que há elementos constitutivos da memória, denominados, pelo autor, como acontecimentos vividos, assim como a presença de personagens.

Nessa perspectiva, entende-se que os acontecimentos vividos de interesse para a pesquisa são as experiências, oriundas das práticas desses educadores, imbricando-se a todos que perpassam pela sua vida, sejam seus pares nas instituições de atuação, ou os mestres que transmitiram seus ensinamentos na caminhada acadêmica. Assim, esses seres são reconhecidos como os personagens, pessoas que perpassam por todos no decorrer da vida e que estão ligadas às lembranças. Cabe destacar que a opção por tal perspectiva não significa descontextualizar os educadores das demais vivências e contextos sociais nos quais estão imersos, mas atentar aos espaços de atuação.

Em particular, não podemos ignorar possíveis influências de contextos familiares, nem negligenciar o papel significativo da interação com seus educandos e com colegas de formação acadêmica, mas tais contextos não serão foco principal de análise. Estas ponderações se fazem necessárias para problematizar que, como qualquer pesquisa no campo da memória social, há escolhas, deliberadas ou inconscientes, sobre o que será lembrado/registrado e o que será

esquecido/silenciado.

Segundo Brandão (2008), toda a memória é conhecimento, então, por sua vez, ela é aprendizagem, construção e reconstrução, que possibilita ressignificar as escolhas e as trajetórias a serem seguidas. Para a autora:

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 entrecruzam 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).

Imersos na certeza de que memória também é considerada aprendizagem e, segundo Pollak (1992) e Hall (2015), um elemento constituinte da identidade, justifica-se a importância de estudos sobre a memória docente, reforçando o que fora tratado nesta tese até o momento. A seguir, conceitos do campo de estudos em memória social serão abordados, a fim de possibilitar uma melhor compreensão quanto ao tema e sua correlação com os aspectos de formação, autoformação e autoconhecimento, a serem discutidos na sequência deste capítulo.

### **3.1 Memória: apresentando conceitos à luz do campo da memória social**

Maurice Halbwachs (1877-1945) consagrou-se como um dos precursores sobre estudos da memória, segundo Silva (2016). Ao tratar a memória coletiva como fruto, também, de uma memória individual, ele considerou o contexto social, assim como os grupos sociais dentro desta grande temática. Dessa forma, corrobora-se com Silva (2016), visualizando as importantes contribuições de trabalhos sobre a memória, nas mais diversas áreas.

Halbwachs (2006) defende a interdisciplinaridade e a polissemia da memória, a partir do momento que afirma não ser possível caracterizá-la em apenas uma área do conhecimento. Assim, considera a memória como uma reconstrução a todo o momento, a partir do acúmulo, da perda, dos restos (vestígios), dos esquecimentos e das lembranças.

Sendo todo o indivíduo pertencente a um espaço, um tempo e a um grupo social, ou seja, estando inserido em uma sociedade, Halbwachs (2006) esclarece que

a memória sempre é construída em grupos, pois, segundo ele: “[...] nunca estamos sós [...] temos sempre em nós e conosco pessoas que não se confundem.” (HALBWACHS, 2006, p. 26). Dessa maneira, atribui um importante papel às memórias coletivas, já que o indivíduo está arrolado aos outros, mesmo nas ações realizadas na individualidade. Esse fator fica evidente ao se pensar nas ações docentes, sendo que ao rememorar fatos passados de sua atuação profissional, o educador encontra-se com outros em suas práticas cotidianas.

O processo de rememoração também ocorre em meio a coletividade, já que, segundo Halbwachs:

Uma ou mais pessoas juntando suas lembranças conseguem descrever com muita exatidão fatos ou objetos que vimos ao mesmo tempo em que elas, e conseguem até reconstituir toda a sequência de nossos atos e nossas palavras em circunstâncias definidas, sem que nos lembremos de nada de tudo isso (HALBWACHS, 2006, p. 31).

Em consonância com o autor, remete-se a Ricoeur (2007), que declara que ao se lembrar de algo ou alguém, está lembrando-se de si, já que essas lembranças estão impregnadas a um sujeito singular, que vive em um meio social. Além disso, ele chama a atenção para o que denomina de “arte da memória”, que são as lembranças evocadas, porém sem ser movidas por afetos, mas pelos eventos marcantes em si.

Ricoeur (2007) defende que a memória é o que nos liga ao passado, para ele: “[...] não temos outro recurso a respeito de referências do passado, senão a própria memória.” (RICOEUR, 2007, p. 40). Nessa perspectiva, correlaciona-se a memória com a história, as experiências e as vivências, por isso a denota como fonte de produção de conhecimentos.

Além disso, em sua vasta obra, Ricoeur remete-se às memórias que são celebradas por uns e negadas por outros. Denomina-se como *memória-repetição* (RICOEUR, 2007), ou seja, evita-se essa memória em temor às consequências de seu "resgate" ou tende à lembrança, a fim de celebrar o vivido. Para o autor,

O que uns cultivam com deleite lúgubre e outros evitam com consciência pesada, é a mesma memória repetição. Uns gostam de se perder, outros temem ser por ela engolidos. Entretanto, uns e outros sofrem do mesmo *déficit de crítica*. Eles não alcançam o que Freud chamava de trabalho de rememoração (RICOEUR, 2007, p. 93).

Assim, tudo o que o sujeito se identifica com suas lembranças, traz argumentos de que a memória é um processo cognitivo, que envolve a rememoração, por meio de lembranças. Em Ricoeur (2007) compreende-se que a memória é o único recurso que se tem no que diz respeito às referências do passado, por isso é fonte inesgotável de produção de conhecimento e está, intimamente, ligada à história.

Diante do exposto, entende-se a memória como agente de constituição docente, pois no ato da rememoração arrolam-se outras personagens, refletem-se experiências docentes, das quais outras pessoas e espaços são rememorados, aqui compreende-se a coletividade da memória. Ademais, a memória individual está, neste processo, imbricada na coletividade, como bem expresso por Halbwachs.

[...] para que a nossa memória se aproveite da memória dos outros, não basta que estes nos apresentem seus testemunhos: também é preciso que ela não tenha deixado de concordar com as memórias deles e que existam muitos pontos de contato entre uma e outras para que a lembrança que nos fazem recordar venha a ser constituída sobre uma base comum. (HALBWACHS, 2006, p. 39)

A convivência entre o eu-outro é a base que forma a coletividade, a partir da individualidade da memória, por isso as marcas desta coletividade estão sendo dispostas no individual da memória, já que as relações, principalmente da docência, partem dessas correlações. Outro aspecto relevante a ser considerado é o fato de que o isolamento de um indivíduo de seu grupo não seria capaz de construir experiências, segundo Halbwachs (2006). Sendo assim, mais uma vez, compreende-se à docência enquanto um ato coletivo de experiências entre o eu e o(s) outro(s).

Nessa mesma linha comunga-se de Candau (2016) entendendo um esvaziamento do sujeito se a memória não estivesse presente, visto que ele perderia suas capacidades conceituais e cognitivas, levando à perda de sua identidade. O autor defende três direções da memória, como expresso a seguir.

As relações de si para si mesmo, o trabalho de si sobre si mesmo, a preocupação, a formação e a expressão de si supõem um trabalho da memória que se realiza em três direções diferentes: uma memória do passado, aquela dos balanços, das avaliações, dos lamentos, das fundações e das recordações; uma memória da ação, absorvida num presente sempre evanescente; uma memória de espera, aquela dos projetos, das resoluções, das promessas, das esperanças e dos engajamentos em direção ao futuro (CANDAU, 2016, p. 60).

Assim, é através do mundo que os cerca que os indivíduos o compreendem, conferindo-lhe sentido. Recorrendo a memória, lembrada individualmente, constata-se traços de coletividade em um tempo presente, que se baseia em vivências/experiências passadas reconstituídas e ressignificadas no presente. Desse modo, recorre-se a Ferreira, Fischer e Peres (2009) defensores de que o passado e o presente andam juntos, por meio dos significados que possuem, assim como das representações. Esses autores corroboram o caráter indissociável das dimensões tempo e espaço nas reflexões sobre os conceitos de memória.

Em Halbwachs (2006) compreende-se a constituição e a construção a partir de significados que a memória arrola a cada tempo/situação, por isso na visão de Candau (2016) a memória organiza traços do passado, a partir de um engajamento do presente numa perspectiva de demandas do futuro. Este fator fica evidente ao se pensar nos processos de formação e de constituição docente, visto que é nas experiências passadas que é possível refletir as práticas atuais e futuras.

Entendendo essas experiências como espaços de memória, coaduna-se com Gondar (2016) vislumbrando a memória, também, como fonte de manutenção de valores, já que permite o movimento de transformação social e de produção do futuro. Dessa forma, percebe-se que os processos de constituição docente então imbricados em uma cultura, cujos valores dão sentido à profissão e ao fazer docente nos contextos educacionais.

À vista disso, a autora defende a memória como um conceito em movimento, pois sua definição sempre está por ser criada, apresentando diversos significados. Em busca dessas significações, as lembranças, arroladas nas memórias docentes, tendem a ser tecidas pelos afetos e pelas expectativas do devir, na concepção de Gondar (2016). Fator que vem ao encontro do que é proposto por Halbwachs (2006), já que entende a lembrança enquanto reconstrução.

A lembrança é em larga medida uma reconstrução do passado com a ajuda de dados emprestados do presente, e, além disso, preparada por outras reconstruções feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora se manifestou já bem alterada. (HALBWACHS, 2006, p. 76).

Corroborar-se, assim, com Gondar (2016) compreendendo que o conceito de memória que se produz no presente, faz com que se ressignifique o passado em

função do futuro almejado. Dessa forma, escolhe-se um passado apostando em um futuro, fator que pode ser refletido no campo da formação docente, já que experiências passadas, advindas de lembranças – positivas ou negativas, servem de referência para práticas futuras, assim como para uma mudança de atitude diante de determinadas situações.

Para Candau (2016) a apropriação do passado pode ser observada na tendência dos sujeitos quanto à memorização de acontecimentos carregados de afetos e no esquecimento dos que são menos agradáveis. O autor pondera que essa relação lembrança e esquecimento faz parte da complexa organização das representações identitárias, bem como "a força das memórias dependerá da coerência geral do campo memorável, quer dizer, da estruturação mais ou menos homogênea do conjunto de lembranças a partir de um momento de origem e de uma sucessão de fatos"(CANDAUI, 2016, p.100). Nesse sentido, no campo da formação docente os acontecimentos marcantes de trajetórias individuais ou coletivas, sejam positivos ou negativos, tendem a ser propícios quanto à formação do sujeito professor, visto que a partir desses as lembranças servem de estratégias formativas que traçam caminhos futuros em busca do eu-profissional.

Nessa mesma linha, Assmann (2011) chama a atenção para o esquecimento como uma forma de adquirir conhecimento. Atenta-se ao contexto como um espaço propício para a construção de lembranças e memórias de momentos a serem retomados. As lembranças, aqui, baseiam-se na reconstrução e ressignificação dos fatos localizados em dado tempo/espaço, por isso a autora defende que a recordação é uma forma reconstrutiva (ASSMANN, 2011, p. 33).

Outro ponto a ser destacado em Assmann (2011) é o de que a autora defende o conhecimento do passado, por isso entende ser necessário que cada um compreenda seu passado para atuar no presente e planejar o futuro. Ela remete-se a Halbwachs, atenuando a importância dos grupos, trazendo destaques de sua teoria, como a memória coletiva, assegurando a singularidade e a continuidade de um grupo, fazendo alusão à memória histórica, a que, segundo Halbwachs:

O mundo histórico é como um oceano no qual todas as histórias parciais desaguardam. [...] A história pode parecer ser a memória universal do ser humano. Entretanto, não existe memória universal. Cada memória coletiva tem como portador um grupo limitado no seu tempo e espaço. Só se pode compilar a

totalidade dos acontecimentos passados em uma única imagem sob as premissas: de que estes sejam desvinculados dos grupos que os mantinham na memória; de que sejam rompidos os laços que ligavam ao contexto social em que ocorreram; e de que só se conservará o seu esquema cronológico-espacial (HALBWACHS,2006, p. 72).

Cabe destacar que memória e história agem em pontos divergentes, o foco deste estudo é a memória compreendida como um fenômeno atual, uma reflexão do passado para ressignificar presente e futuro. Já, a história, é a representação desse passado, como bem destacou Halbwachs (2006). Outrossim, sempre estaremos vinculados a um passado em constante atualização, de determinado grupo e espaço, em detrimento de uma dada ressignificação. Por isso, na defesa da memória enquanto agente de formação, compreende-se este passado ligado às experiências que se vinculam aos grupos a que o educador pertence/pertenceu.

Compreende-se, assim, que as experiências, advindas de histórias de vida, trazem inúmeros significados, capazes de definirem a autoimagem formativa, segundo Assmann (2011). Por isso a autora defende que fatos da memória são ensinamentos já que segundo ela, “A memória produz sentido, e o sentido estabiliza a memória.” (ASSMANN, 2011, p. 149).

Em uma busca de registros do passado para ressignificar o futuro, as imagens têm um importante papel na concepção de Assmann (2011). Por isso, a autora entende que a recordação necessita de elementos que a fortaleçam, a fim de prestar a manutenção da memória. Nesse caminho, a autobiografia e as entrevistas narrativas, instrumentos de recolha e produção de dados presentes nesta tese, podem se constituir como um importante suporte de memória, já que por meio deles os sujeitos poderão rememorar o passado de experiências, refletindo em uma perspectiva futura.

Em diálogo com Candau (2016), evidencia-se o fato de que a escrita reforça o sentimento de pertença, por isso traços descritos no passado são possibilidades de reapropriação deste, permitindo a expansão da memória e a busca identitária de um grupo. Ademais, atenua-se com o autor, compreendendo que essa transmissão da memória na constituição identitária é uma forma de estar no mundo, referenciando-se às experiências passadas para aprendizagens futuras.

Compreendendo que a memória é a vida, como defendido por Nora (1984), estando sempre em evolução permanente, prevendo lembranças e esquecimentos,

se fazem necessários os suportes de memória, a fim de que ela possa ser revivida, renovada e ressignificada. Logo, os suportes da memória auxiliam-na quanto à lembranças ou reconhecimento (CANDAU, 2016), incorporando os saberes, as vivências, crenças, sentimentos e sensações, passíveis de rememoração.

Assmann (2011) explora os suportes de conservação da memória, os compreendendo como um artifício que protege o passado contra as ações advindas com o passar do tempo. Segundo a pesquisadora, essa conservação permite que as gerações não partam do zero, mas se apropriem do vivido enquanto experiência na preservação da herança simbolizada, a qual se constituem identidades que se reafirmam em determinado grupo, possibilitando, assim, um sentimento de pertença, a partir dessa rememoração.

Dentro dessa rememoração estarão presentes memórias individuais, consolidadas em meio a coletividade, da qual se fazem presentes diversas vozes no percurso de vida pessoal e profissional. Os educadores terão este encontro com diversos “eus”, percebendo que essa memória foi construída na coletividade, como bem expressa Halbwachs (2006).

Inserese em Pollak (1989) quanto ao entendimento de que as operações coletivas, advindas de acontecimentos e interpretações do passado, propiciam o sentimento de pertencimento de um grupo social. Assim, as experiências, advindas da memória, são capazes de proporcionar autoformação e autoconhecimento de si, em busca de ressignificações para as práticas futuras. No capítulo a seguir, tratar-se-á o conceito histórias de vida e das experiências como fonte do conhecimento de si e do outro em busca de autoconhecimento e de autoformação, mas antes de avançar, outros conceitos serão discutidos, incluindo a identidade, na seção a seguir.

### **3.2 Identidade: conceito, construções e ressignificações na docência**

Quando se pauta em trabalhos que buscam compreensão do sentido de ser professor à temática identidade, assim como seus conceitos, tendem a ser esclarecidos, tendo em vista que formação, memória e identidade formam uma tríade na construção de sua história. A partir do objetivo proposto nesta tese entende-se, como Dubar (2005), que a identidade é produto de sucessivas socializações, por ter

a convicção de que a construção do “eu” não é solitária, mas parte de juízos dos outros, associados às próprias autodefinições.

Dialoga-se com Candau (2016) reafirmando-se a importância da memória na constituição da identidade, já que, segundo a autora, sem ela há um esvaziamento do sujeito, já que este perde as suas capacidades conceituais e cognitivas, fazendo a sua identidade desaparecer. Assim, as identidades são construídas no decorrer do tempo, a partir de relações e de imbricações com todos que perpassam por ele, conferindo-lhe sentido.

O conceito de identidade é postulado em diversos estudos, realizados por pesquisadores de distintas áreas, entretanto, nesta tese ele assumirá um enfoque sociológico, a partir das caracterizações advindas de Hall (2015), assim como de Dubar (2005, 2012). Justifica-se a escolha desses teóricos pelos conceitos tratados, como a identificação (HALL, 2015), assim como a identidade profissional (DUBAR, 2005), sendo esses profícuos para a reflexão sobre o ser e o estar na profissão.

Na concepção de Hall (2015), a identidade advém de transformações, não podendo ser vista como um processo acabado, por isso remete-se ao conceito de identificação, concebendo-a como uma possibilidade de as pessoas buscarem identificações a partir dos papéis que exercem na sociedade, ou seja, sentir-se pertencente a dados espaços. Entendendo-a como uma permanente construção, Hall a caracteriza como:

[...] 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 será formada. (HALL, 2015, p. 38).

Nessa concepção, Hall (2015) permite que se entenda a identidade como uma construção contínua, advinda de todos que perpassam por nós na caminhada pessoal e profissional. Nesse sentido, pode-se inferir que o sentimento de pertença dos indivíduos a dado tempo-espaço permite que ele busque referências, sendo estas construídas a partir de escolhas de percursos a serem seguidos. Para Rossi e Hunger (2020) é pertinente perceber que ao se falar em identidade cabe a compreensão de transformação, visto que ela decorre na vida pessoal e profissional, devendo ser levada em consideração essa mutabilidade, a partir de escolhas e recusas.

Pensando a partir do campo das transformações, corrobora-se com o que foi dito em trabalhos anteriores (ZAWASKI, 2019; 2020; 2021) quanto ao entendimento de que ao ingressar na carreira docente, seja no processo formativo - durante os estágios, ou no início da carreira - nas primeiras turmas de docência, se inicia o processo de construção da identidade profissional. Assim, coaduna-se com Dubar (2005) vislumbrando a importância do trabalho e da formação na construção identitária, haja vista a legitimidade e o reconhecimento de si perpassam por esses campos. Segundo Dubar:

[...] a identidade nunca é dada, é construída e a (re)construída em uma incerteza maior ou menor, 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).

No cerne da análise de Dubar é possível compreender a identidade como uma reinterpretação de si, a partir de todas as articulações objetivas e subjetivas caracterizadas na vida pessoal e profissional. Ademais, o autor ressalta a força constituinte das instituições na construção das identidades profissionais, pois destaca uma permanente tensão perpassando entre o social e o individual.

Rossi e Hunger (2020) advertem para os dois movimentos de constantes tensões, segundo eles, a oposição advém do que os outros esperam que a pessoa seja e o desejo de ser dela, assumindo, assim, determinadas identidades. Aqui é fácil a compreensão das socializações que resultam da articulação entre o eu e o outro para a construção identitária, já que para Dubar:

A identidade social não é “transmitida” por uma geração seguinte, cada geração a constrói, com base nas categorias e nas posições herdadas da geração precedente, mas também através de estratégias identitárias desenvolvidas nas instituições pelas quais os indivíduos passam e que eles contribuem para transformar realmente. (DUBAR, 2005, p. 156).

Tendo em vista as inúmeras adaptações e readaptações para a consolidação da prática docente, os estudos de Dubar, quanto à identidade profissional, são de extrema relevância, já que se pode considerá-las em um processo cíclico de continuidades e descontinuidades, como exposto acima. Além disso, a socialização para a construção da identidade não se limita apenas às instituições de trabalho, mas

para Dubar (2012), ela está permeada nas atividades de formação (escolas, universidades), de socialização (parentes, amigos, colegas) e em todas as esferas de interação.

Desse modo, pode-se entender a construção da identidade por meio das experiências adquiridas ao longo da vida. Dubar (2005) chama a atenção para a necessidade de que seja implementada a reflexividade no seio das profissões, haja vista que por meio de uma identidade reflexiva as práticas estariam atribuídas de sentidos e de significados. Portanto, ao refletir sobre a prática, advinda de experiências, percebe-se a construção identitária como inacabada, transformando-se no coletivo e nas invenções de novas maneiras de se relacionar consigo e com os outros (DUBAR, 2005).

Na concepção de Dubar (2012), aprende-se por toda a vida e para além dela, segundo ele:

[...] não se trata fundamentalmente de acumulação de conhecimentos, e sim de uma incorporação de uma definição de si e de uma projeção no futuro, envolvendo, antes de tudo, o compartilhamento de uma cultura do trabalho profissional e a exigência do trabalho bem-feito. [...] Embora se possa e se deva falar de saberes profissionais, trata-se de mistos de teorias aplicadas e de práticas reflexivas, indissociáveis de situações de trabalho e de ações experimentadas ao longo de um percurso de formação qualificante. (DUBAR, 2012, p. 357).

Vislumbram-se as identidades sendo construídas na socialização e nas interações de formação, trabalho, carreira que possibilitam um engajamento, mas acima de tudo, o reconhecimento do eu enquanto profissional que busca suas formas identitárias. Uma identidade forjada em negociações (DUBAR, 2005), sendo construída em cenários de incertezas e a partir de compreensões do reconhecimento de sua incompletude.

Nunner-Winkler (2011) inserem concepções de identidade na contemporaneidade compreendendo-a como um processo de formação ao longo da vida, já que vê a pessoa como um produto advindo de uma pluralidade de escolhas sendo realizadas. Em seus estudos, demarca uma relevância identitária que se constitui de características próprias, das escolhas e mudanças pessoais, por isso assegura que a construção identitária se dá pelo autocomprometimento.

Identidade deve ser compreendida a partir da perspectiva interior, como relação voluntária consigo mesmo. Também em tempo de mudanças rápidas

é possível fundar a identidade através do autocomprometimento. Para isso, a pessoa define a relevância identitária de fatos encontrados – de escolhas e decisões anteriores, de características dadas, mas também de modificações do próprio eu (selbst), tomando posição com fundamentação. (NUNNER-WINKLER, 2011, p. 60)

Nessa perspectiva, cada pessoa compromete-se com a mudança/construção da sua identidade, a partir de uma autonomia, que pode ser considerada reflexiva, a partir de seus valores. Para o autor, há uma estabilização através do tempo que se fundamenta na fidelidade de seus princípios, principalmente neste curso volátil em que vivemos, que requer um conhecimento de si para tomada de decisões.

Comunga-se do exposto por Josso (2008), visualizando uma pluralidade identitária que circundam as histórias de vida. Para a pesquisadora, há deslocamentos sociais, assim como referências socioculturais advindas de contextos externos (cenário econômico, político e social) em um permanente processo de identificação e de diferenciação que constitui o educador. Para ela:

Esse trabalho de reflexão a partir de uma narrativa de formação de si (cognitiva, sensível, imaginativa, comovente, apreciativa, amante) permite ter a medida das mutações sociais e culturais em vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social. (JOSSO, 2008, p. 10)

Por conseguinte, o conhecimento de si, em uma perspectiva transformadora do ser-sujeito (JOSSO, 2008), prevê uma formação que advém de encontros e acontecimentos da vida pessoal, social e profissional, construindo a identidade docente, a partir desta tríade, que pode ser transformada a partir do meio. Nas palavras de Nóvoa (2018) compreende-se a mutabilidade da identidade, já que para ele:

Ninguém nasce professor, já feito. Mas ao mesmo tempo, acentuamos que é preciso um trabalho pessoal para construir a identidade docente. Tornamo-nos professores através de uma reflexão que é também de cariz biográfico. No ensino ou na medicina não é possível separar a personalidade da profissionalidade, o que somos como pessoa e a forma como agimos pessoalmente. (NÓVOA, 2018, p. 15).

Na certeza de que se é incompleto e que a identidade é uma busca constante que se constrói e se reconstrói a todo tempo, percebe-se a multiplicidade de

identidades encontradas na caminhada pessoal e profissional. Compreende-se a articulação entre passado e presente, tecidos nos diferentes modos de ser e viver a profissão que se rege pela memória que proporciona autoconhecimento e autorreflexão sobre si.

### **3.3. Autoconhecimento e autoformação: um território de possibilidades de reflexão na/pela prática**

O trabalho com experiências de vida e formação é instigante e inquietador, pois possibilita aos pesquisadores uma tomada de consciência que vai além de refletir sobre os sujeitos da pesquisa, mas permite que se reconheça, também, como um ator-singular-plural (JOSSO, 2010) que analisa suas práticas e experiências, independe da área de atuação. Em cada uma das estações desta longa viagem, que é a caminhada de pesquisa, está um porto de conhecimentos e de aprendizagens, eis que a parada agora é a da ressignificação dos termos autoconhecimento e autoformação.

Feltrin, Batista e Becker (2017) afirmam que a experiência docente é um território próprio da formação, tendo em vista os atravessamentos gerados pelas experiências possibilitam a autoformação e o autoconhecimento. Não há como ser docente sem que se vivencie as práticas de atuação inerentes à função de ser professor. Inúmeras possibilidades cerceiam o cotidiano dos educadores e, por meio delas, práticas são transformadas e percepções do espaço institucional inquietam e permitem a reflexão da ação. Segundo Feltrin, Batista e Becker (2017) a autoformação pode ser entendida como uma produção de si próprio, coletiva e subjetiva, devendo ser considerada de suma importância no processo constituidor da prática.

Ademais, nessa produção de si cabe ressaltar o espaço de investimento do educador sobre si mesmo e, também, na sua formação, a partir do momento que percebe suas potencialidades, fragilidades e necessidades, já que para Maciel (2003), há limites situacionais que podem impulsionar os sujeitos para a mudança transformando, assim, as possibilidades de autoformação, pois para ele:

A autoformação é fundamental para que haja, realmente, mudança na prática do professor porque houve uma mudança nele mesmo. Mas esse processo de

autoformação necessita estar embasado na consciência que o professor tenha do tipo de dificuldades e necessidades a serem enfrentadas e dos recursos que é capaz de catalisar e mobilizar nele mesmo para que aconteçam tais mudanças. (MACIEL, 2003, p. 5).

Pelo exposto, pode-se pensar no processo de autoformação a partir da escolha que o educador tem na adoção de uma postura profissional diante de cada situação, vivenciada nos espaços escolares. Além disso, a autoformação emerge das inquietações docentes que fazem com que se reflita sobre a prática para, assim, agir diante delas.

Corrobora-se com Loss (2015) compreendendo a autoformação como a construção de sentidos, assim como pela busca de significados do que se é e para onde se deseja ir. Com isso, incorpora-se a autoformação como a constituição de sentidos dos fazeres pedagógicos cotidianos, a partir de experiências, aprendizagens e de conhecimentos.

Ainda comungando das pesquisas de Loss (2015) percebe-se a autoformação como uma possibilidade de reflexão de si mesmo, em uma dinâmica de auto-observação para que se alargue as capacidades de autonomia, iniciativa e de criatividade. Dessa forma, mais uma vez remete-se a Josso (2010) que traz conceitos importantes sobre a pesquisa-formação enquanto um projeto de autoconhecimento, já que permite ao educador pensar sobre sua existencialidade. Para Loss:

Autoformar-se em espaços educativos formais ou não-formais significa vivenciar as experiências do eu individual e coletivo para projetar-se a novas possibilidades para ser, conhecer, fazer, conviver e viver plenamente. É dialogando e refletindo sobre o que somos e fazemos que é possível a projeção do que desejamos ser e fazer durante a existência. (LOSS, 2015, p. 4)

Aqui compreende-se a autoformação como parte do processo educativo, já que ela permite a sensibilização e a tomada de consciência possibilitando o caminhar para si e para o outro (JOSSO, 2010), num processo de busca do “eu-outro” para formar-se e transformar-se. A autoformação, nesse prisma, pode ser concebida como um processo significativo, a partir da relação que faz consigo e com o outro, atentando para as subjetividades humanas e para a autotransformação de si e dos que o cercam.

Nesta tese a autoformação é concebida como uma possibilidade de formação profissional, pois por meio do olhar reflexivo do sujeito sobre sua prática, mediado

pelas autobiografias e entrevistas narrativas, possibilitará que ele ressignifique suas memórias e, a partir delas, transforme suas práticas. Assim, aliada ao autoconhecimento, a ser abordado na sequência, poderá estabelecer relações experienciais de pesquisa-formação do eu-outro, escutando as diversas vozes que se perpetuam na docência.

Assim como a autoformação, o autoconhecimento é partícipe da docência, principalmente ao se fazer alusão à citação socrática do conhecimento de si mesmo, que é referência na busca incessante do eu e do outro. Inspira-se nas palavras de Sócrates, disposta em Martens (2013), que entende o conhecimento de si como fundamental para o desenvolvimento pessoal e profissional, assim como das relações estabelecidas entre o eu, o outro e a sociedade.

Segundo Xenofonte (2013), na filosofia o autoconhecimento é um processo de aprendizagem, que perdura por toda a vida. Ele refere-se à consciência de si próprio, sendo uma oportunidade que o indivíduo tem de olhar para dentro de si mesmo, fator primordial na docência, principalmente do que se defende nesta tese, que se ancoram nas memórias, nas experiências e na reflexão dessas quanto às possibilidades de formação.

Nesse sentido, insere-se o autoconhecimento enquanto um processo formativo de tomada de consciência, onde, por meio da autorreflexão, o sujeito possa contribuir a si mesmo na sua profissão, cuidando de si e vivenciando, por meio do eu, práticas experienciais ao longo de sua existencialidade. Segundo Loss (2015), por meio da autoanálise e da autocrítica a autoformação se efetiva, percebendo suas necessidades de formação e de transformação.

Na visão da pesquisadora:

O exercício da constante reavaliação das ações e atitudes do Eu com o Outro, na perspectiva de autoanálise ou autocrítica, vai despertando no sujeito a percepção do que precisa ser modificado em seus relacionamentos. (LOSS, 2015, p. 13).

Nessa perspectiva, por meio de experiências e das vivências de autoformação, associadas ao autoconhecimento, é possível que sejam revisitadas as imagens construídas de si, assim como as ações provenientes das práticas educativas do professor, capacitando uma tomada de atitude a partir dessas reflexões. Assim a

autoformação e o autoconhecimento se presentificadas nas instituições tornar-se-ão instrumentos de formação e de reflexão das práticas docentes que poderão, futuramente, serem agentes transformadores.

No próximo capítulo serão abordados os conceitos inerentes às histórias de vida, a partir do conhecimento de si e do outro e do reconhecimento destes na constituição enquanto docente. Fica o convite para seguirmos nessa viagem de descobertas e de vivências, por meio das experiências.

#### **4 HISTÓRIAS DE VIDA COMO FONTE DE EXPERIÊNCIAS: TESSITURAS SOBRE A PRODUÇÃO DE SENTIDOS ADVINDAS DAS AUTOBIOGRÁFIAS**

A seguir contextualizam-se as histórias de vida enquanto uma fonte de experiências que propiciam a autoformação e o autoconhecimento, a partir de um arcabouço teórico de alguns pesquisadores que trabalham com as autobiografias como fonte de experiência e formação. Portanto, versam os estudos a partir de conceitos autobiográficos, principalmente utilizando-se de Josso (2010), Nóvoa (2000) e Delory-Momberger (2008), tendo em vista que eles vêm ao encontro dos objetivos propostos nesta tese quanto à compreensão dessas práticas.

Pesquisas no âmbito da/com a experiência estão, aos poucos, sendo reconhecidas no contexto educacional, o que, na visão de Macedo (2015), propicia a criação de um cenário respeitoso epistemologicamente, fator que dá ao tema sua devida importância. Pensar a experiência e validá-la é promover uma escuta sensível, assim como uma compreensão da vida que realmente dá sentido, a partir de uma multiplicidade de fatores que tendem a ser pesquisados e compreendidos.

Macedo (2015) compreende a experiência como uma inesgotável fonte de sentidos, assim como de conteúdo que serve de sustentação para escolhas, que tendem a mover objetivos pessoais e profissionais. Ainda assim, ressalta-se que por muito tempo ela esteve invisível no contexto educacional, não tendo o devido valor que merecia. Contudo, compreende-a como um laboratório, mesmo que incerto, cabendo ao pesquisador aprender a pesquisar e observar a complexidade humana que tendencia essa aventura epistemológica.

Inspira-se nas pesquisas deste autor, assim como dos supracitados anteriormente, vislumbrando-se tratar as experiências como uma fonte de compreensão sobre a (re)construção da identidade docente, valorizando as narrativas sobre a trajetória pessoal e profissional, onde a memória tende a ser um elemento de autoformação e autoconhecimento. Nas subseções a seguir serão apresentados os paradigmas, os pressupostos, as ideias e os conceitos daqueles que assim como eu são motivados pelas experiências e pela vida que se forma e se transforma, a partir de relações dialógicas.

#### 4.1 Histórias de vida: conceitos sobre o ato de narrar para a compreensão de si, do outro e da prática docente

Uma diversidade de histórias circunda a vida e a memória, enquanto seres em formação e transformação que partem de trocas, experiências e vivências com o outro. A “vida” funde-se em experiências as quais pouco são narradas e evidenciadas enquanto formação, principalmente no contexto educacional.

Segundo Delory-Momberger:

Jamais atingimos diretamente o vivido. Só temos acesso a ele pela mediação de histórias. Quando queremos nos apropriar de nossa vida, nós narramos. O único meio de termos acesso a nossa vida é percebermos o que vivemos por intermédio da escrita de uma história (ou de uma multiplicidade de histórias): de certo modo, só vivemos nossa vida escrevendo-a na linguagem de histórias. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 36)

Na visão da autora, é por meio de narrativas que se constroem papéis aos personagens de nossa vida, é ela que constrói os acontecimentos e que transforma a relação da sucessão deles, conferindo a cada um este papel de personagem. Por meio dessas histórias, narram-se as condições sócio-históricas de uma época, dada a cultura a qual pertence.

A *construção biográfica* (DELORY-MOMBERGER, 2008) articula-se em uma esfera temporal, onde presente, passado e futuro se correlacionam, pois para a pesquisadora passa-se a maior parte da vida no presente, rememorando um passado e projetando um futuro. Ela denomina como *projeto de si* o lançar-se na existência, que de uma forma consciente, pelas narrativas de vida, vai se consolidando um maior sentido ao vivido, para ela:

Ao projetar o passado, pela construção biográfica, cada acontecimento, cada personagem, cada fala pronunciada encontra sua função e sentido, segundo o lugar que ocupa na conexão do projeto de si e dos projetos particulares que puxam a história para o seu final, para a realização hipotética daquilo que a projeta. A história de vida não é a história da vida, mas a ficção apropriada pela qual o sujeito se produz no projeto dele mesmo. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 66)

É nesse segmento de que Delory-Momberger (2008) compreende as histórias

de vida, frutos dessa *biografização*<sup>2</sup>, como formação e saber de si, é por meio dessas experiências, inculcadas a todos que perpassam pela vida que elas dão significado às práticas. Ademais, corrobora-se com a autora, concebendo as histórias de vida como a construção de sentidos, a partir de fatos temporais vividos, que permitem reflexão do curso da vida, em um movimento de autoformação.

As histórias de vida também são um campo de estudos da pesquisadora Josso (2010), que as compreende 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).

Segundo a autora, as histórias de vida possibilitam ao sujeito uma reflexão que parte de suas experiências, das quais compreendem a formação, a prática, as trocas e todos os caminhos percorridos em sua vida, seja no âmbito pessoal ou profissional. Nesse devir, Josso (2010) atenta para as possibilidades de que sejam tomadas as decisões futuras, e, assim, a escolha de caminhos a serem percorridos. Segundo ela:

O processo de formação designa um conjunto de transformações realizadas pelo sujeito tanto sobre si (naquilo de que chamamos de vida interior) e na sua relação consigo mesmo quanto nas interações sociais e em sua relação com o meio ambiente. Essas transformações se fazem num duplo movimento de integração de novas dimensões e de abandono de dimensões anteriores. (JOSSO, 2010, p. 205)

Nessa mesma linha, Nóvoa (2000) compreende que as histórias de vida são fontes do repensar a formação, pois para ele, ninguém forma ninguém, mas a formação parte da ação e da reflexão sobre si. Assim, chama a atenção para todos os “atores” que perpassam por nós, espelhando-se nas relações, histórias, contextos e memórias, desencadeadas nas esferas sociais, porém partícipes da formação do educador.

Josso (2010) defende que ao falar das próprias experiências conta-se a nós

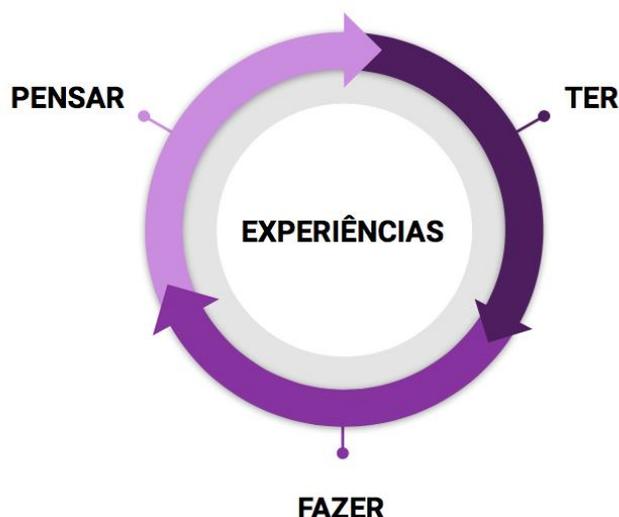
---

<sup>2</sup> A biografização é um termo utilizado por Delory-Momberger (2008) para descrever o trabalho interpretativo, onde há uma busca de sentido, a partir da textualização (oral/escrita), onde o narrador narra a sua história, seja por meio de autobiografias ou de entrevistas, em que a sua história possa ser compreendida e, também, compreendê-la, em um processo de autoformação.

mesmos a nossa história, nossas qualidades, aspectos a serem aprimorados, assim como o valor atribuído a cada escolha ou vivência que tivemos enquanto profissionais e pessoas. Segundo ela, as vivências são as experiências que se fundem ao conhecimento de nós e, também, dos outros que perpassam pela nossa vida acadêmica, profissional e pessoal.

Ao falar de “experiências”, Josso (2010) sugere sua compreensão a partir de três modalidades, sendo elas: ter experiências (acontecimentos significativos que ocorrem durante a vida); fazer experiências (acontecimentos provocados por nós durante a vida); pensar sobre experiências (acontecimentos vividos, provocados e refletidos). Para uma melhor visualização, propõe-se a análise da figura exposta a seguir.

Figura 1 – Compreensão de si a partir de Josso (2010)



Fonte: Autoria própria (2021).

Analisando-se a figura 1, observa-se que as experiências partem das vivências em um círculo onde é permitida a reflexão a partir do “ter” e do “fazer”. Nessa perspectiva, compreende-se o termo “caminhar para si”, utilizado por Josso (2010), cuja proposta empreende uma viagem sobre si, onde ao fazer uma caminhada reconstitui-se um itinerário, os cruzamentos, os encontros, os acontecimentos, as recordações para, assim, ressignificar cada uma dessas passagens na projeção do presente e do futuro.

Dessa forma é possível a compreensão de que cada sujeito se forma em meio a um conjunto de experiências ao longo de sua vida, essas, por sua vez, carregam muitas “vozes”, compreendidas por Ponzio (2010) como palavras outras nas trocas e vivências com outros sujeitos que perpassam por cada um em sua constituição profissional e pessoal. Segundo Ponzio (2010) a palavra outra é capaz de hospedar, acolher e escutar, possibilitando, por meio delas, a experiência formadora que, segundo a autora:

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).

Por meio do conceito de experiência formadora, compreende-se que os conhecimentos de cada pessoa advêm das experiências, que, muitas vezes, são pouco valorizadas, já que podem ser percebidas como não conhecimento, como identificado em trabalho anterior (Zawaski, 2019). Nessa direção, cabe a compreensão do que propõe Josso (2010), a partir da análise de como cada um se forma e transforma-se ao longo da vida, a partir de considerações que são dotadas de sentido pelo termo “*caminhar para si*” (JOSSO, 2010), usado pela pesquisadora com a finalidade de compreender os sentidos dos espaços de experiência e formação.

Na concepção de Josso:

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).

O “caminhar para si” possibilita ao sujeito além do conhecimento de si, a organização de um projeto de vida, atento às suas experiências que, na concepção da autora, transforma a vida, que passa a ser vivida, repensada e reprojeta. Assim, o conhecimento de si é de suma importância no percurso, de forma que ele pode possibilitar a reflexão do estar no mundo, dando maior sentido a cada experiência e a

cada troca propiciada pelas interações de outros atores e outras vozes.

Nessa mesma direção, Nóvoa (2000) destaca que quando o sujeito compreende seu processo de formação ele encontra as relações advindas das pluralidades que atravessam a vida. O autor defende que a formação não ocorre no vazio, mas em um “sem fim” de relações, por meio de trocas, experiências, interações sociais e aprendizagens. Nesse sentido, se vê o percurso de vida como um percurso de formação em que as histórias de vida têm muito a contribuir, com a análise das escritas que possibilitam interpretação, compreensão e reflexão sobre as práticas e os caminhos trilhados.

É nessa prática reflexiva que se percebe a unidade de cada ser, contudo, na projeção deste estudo cuja narrativa escrita se faz tão primordial para o conhecimento de si prima-se pela experiência que existe na palavra de si e do(s) outro(s) que se relacionam com cada um em sua caminhada. Corrobora-se com Ponzio (2010) compreende a palavra outra como um encontro de experiências e de reflexões, já que cada ser é uma imensidão de vozes que somente são ouvidas quando há envolvimento, fruto de uma dialogicidade que as histórias de vida abarcam quando analisadas.

Nessa perspectiva, concebem-se as narrativas como promotoras dos relatos de experiências do desenvolvimento pessoal e profissional de cada sujeito. Na visão de Josso (2010), aqui é possibilitada a autoformação, por meio da compreensão dos saberes vivenciados, através da recepção e da transmissão ao longo da vida, a partir de suas experiências formadoras (JOSSO, 2010), que decorrem das mediações que promovem a redescoberta de fatos esquecidos, porém, vivos na memória de cada ser. Em outras palavras, é possibilitar a escuta de vozes silenciadas durante a caminhada pessoal e profissional.

No campo do trabalho com as experiências Larrosa (2018) tende a contribuir com o proposto por Josso, tendo em vista sua compreensão de que a experiência é o que nos move e nos acontece, transformando-nos em sujeitos melhores, já que atribui a todos como “sujeitos de experiência” (LARROSA, 2018) como portos de chegadas e de partidas. Ele atenta para a capacidade de transformação da experiência, já que ela pode dar sentido ao sujeito e aos outros que estão imbricados conosco em cada processo de constituição.

Dessa forma, ao possibilitar a experiência um local de transformação, coaduna-se com Josso, pois na concepção da autora ela propicia a autoformação.

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. (JOSSE, 2010, p. 65).

Assim, tanto Josso (2010) quanto Larrosa (2018) indicam a importância das experiências no campo da formação, do autoconhecimento e da autoformação, conceitos que serão tratados na sequência. As experiências, expressas por ambos os pesquisadores, propiciam o conhecimento do sujeito, assim como de todos que perpassam por sua vida e contribuem para a sua formação. Desse modo, o trabalho com narrativas escritas permite a interpretação-compreensão do eu, na sua singularidade, proporcionando a vivacidade da palavra (PONZIO, 2010). A seguir traça-se a abordagem das experiências de vida e formação, a partir das práticas que são recorrentes das memórias nas narrativas dos sujeitos.

#### **4.2 Experiência de vida e formação: memórias que compreendem a prática, formam e transformam o eu e o outro nas narrativas (escrita/oral)**

Sendo a vida feita de experiências elas servem de formação, ou melhor, são formação, pois transformam práticas e inspiram mudanças de todos que os cercam. Não há como falar em experiências sem mensurar a memória, pois na concepção de Josso (2010) a experiência é a própria formação.

Ao se narrar experiências ou fatos da existência recorre-se à memória para que seja documentada a vida, o acontecimento ou uma situação social. Assim sendo, pesquisas com histórias de vida, ou autobiografias<sup>3</sup>, termo a ser utilizado nesta tese,

---

<sup>3</sup> Nesta tese, a escolha pelo termo autobiografia se dá em virtude de este ser o termo utilizado para o

é a escrita de sua própria vida, na concepção de Ferreira, Fischer e Peres (2009). Nessa abordagem, é possibilitado aos docentes narrar/escrever o que conhecem e fazem, assim como tudo o que realizaram no passado e, rememorados podem ser ressignificados no futuro, como uma prática de ação-reflexão.

O “caminhar para si”, tratado anteriormente na perspectiva de Josso (2010), é uma probabilidade de conhecimento de si, por meio das autobiografias, cujo objetivo é a visitação da história, arrolada nas memórias, para entender sua prática e repensar os caminhos futuros a serem trilhados. Com isso, corrobora-se com Ferreira, Fischer e Peres (2009), quanto à compreensão de que a memória é um mecanismo de reconstituição do vivido, sem que as narrativas sejam elementos subjetivos, mas que tenham significados na/para a prática pedagógica.

Nas práticas docentes, principalmente advindas das narrativas, percebe-se a presença das memórias, sejam individuais ou coletivas, já que recordações do eu e do(s) outro(s) são instrumentos de autoformação na medida que servem de reflexão sobre as atividades desenvolvidas nos ambientes institucionais. Assim, evidencia-se a memória enquanto uma construção social que tende a contribuir para os processos de autoconhecimento e autoformação, já que o que fora lembrado tem dado sentimento de aprendizagem estabelecida pelos atores sociais em estudo.

Nessa perspectiva, a palavra outra ressaltada por Ponzio (2010), manifesta-se, também, como prática de autoconhecimento e de autoformação, já que ela se dá pela escuta e pelo encontro com os outros, por meio das palavras que acolhem e hospedam aprendizagens e possibilidade de reflexões. Ademais, é pela palavra que também se mantém as memórias que são renovadas no ato narrativo e relacionam-se com os outros, fecundando múltiplos significados.

Segundo Silva e Moretto:

---

instrumento de recolha de dados deste estudo. Nessa escolha, coaduna-se com Nóvoa (2000), compreendendo que este termo abarca o contexto de histórias de vida, defendido por Josso (2010), já que ambos estão imbricados em um cenário que prevê a narrativa das experiências de vida enquanto espaço de reflexão e formação. O termo autoficção também poderia ter sido adotado neste trabalho, o qual tendo sido muito utilizado, já que este conceito "vem se desdobrando em múltiplas formas de escritas de si" (GAZZO, 2017, p.29). No entanto, entendemos não ser este o termo mais apropriado, já que aqui utilizamos o termo autobiografia enquanto estratégia metodológica, bem como nos alinhamos com Faedrich ao considerar que autobiografia e autoficção não são sinônimos, uma vez que há "a especificidade da autoficção enquanto escrita literária e os protocolos de leitura biográfica e ficcional" (2022 ,p. 46)

[...] é na projeção da memória do futuro que posso me assumir como sujeito inacabado e, dessa forma, me reconhecer numa condição moral, no sentido de exigir minha realização, minha ação responsiva-ativa. Reconheço, assim, minha história em movimento, logo, devo agir de forma ética para ampliar minhas possibilidades, para me elevar, para me perpetuar diante do acontecimento da vida. (SILVA E MORETTO, 2021, p. 689).

Comunga-se do pensamento de Silva e Moretto (2021) quanto à compreensão de que a memória não pode ser concebida como uma representação acabada, mas como uma possibilidade de continuidade, a partir de ressignificações das experiências vividas. É na possibilidade do inacabamento que se encontra a aprendizagem, a reflexão e a ação futura, um conhecimento de si em transformação.

A percepção da subjetividade se dá por meio da necessidade de o indivíduo narrar suas histórias, assim, nessa perspectiva busca-se a compreensão de si, por meio das experiências que permeiam pelas memórias. Pelo exposto, é papel do autoconhecimento e da autoformação, concebidos, também, por meio das palavras, permitirem aos indivíduos que transformem esse vivido em experiências e essas, em saberes.

Ressalta-se a importância da narrativa para a construção da pessoa, assim como de seus saberes. Por meio dessa prática, são estabelecidos laços entre os saberes experienciais, permitindo aos indivíduos conhecerem-se e organizarem caminhos futuros. Coaduna-se com Ricoeur (2007) atentando a identidade narrativa como uma capacidade de relacionar tempos e pessoas em um processo construtivo pelos fatos temporais vividos.

Abrahão (2006) defende que as narrativas potencializam no sujeito o contato com outras singularidades, já que propicia um mergulho na interioridade, permitindo o conhecimento de si, ele está em uma posição de aprendente, podendo questionar sua identidade, a partir desta atividade formadora. Para essa autora, aqui são construídas as identidades docentes, por meio de vozes de outros atores, nessas vidas plurais que são formadas junto às nossas.

Ao evocar essas lembranças, as narrativas possibilitam falar de si e dos outros, já que como pontua Abrahão (2018) à docência é um espaço de recordação que está arrolada a outros atores que perpassam pelas histórias. Nesse sentido, a formação sempre é experiencial, já que para Josso (2010) é um trabalho reflexivo do que passou, das percepções e do sentido dos sujeitos, articulados com a sensibilidade, a

afetividade e a imaginação.

Pensar a formação docente como experiência é entender a necessidade de reconhecer o conhecimento existente, assim como a produção de novos, como bem defende Freire (1991). A docência, ao implicar na pesquisa, valoriza a experiência como uma prática reflexiva onde as palavras propiciam narrar as singularidades que compõem o trajeto percorrido, ressignificando às práticas vindouras e escolha de novos trajetos a serem seguidos.

## **PARTE IV – TESSITURAS METODOLÓGICAS**

“Se o pesquisador quiser fazer ciência à luz da contemporaneidade é preciso procurar estabelecer a conexão entre a pesquisa e os seus sonhos, suas emoções, suas esperanças, seus interesses pessoais, suas motivações políticas e sociais, absolutamente singulares dentro de si mesmo.” (Carlos Byington)

## **5 A CAMINHADA INVESTIGATIVA: ESCOLHAS METODOLÓGICAS DO PERCURSO**

A caminhada investigativa exige escolhas, pois muitos são os caminhos, porém, cabe ao pesquisador escolher as direções e rumos que deseja seguir em seu percurso metodológico. O melhor caminho nunca será encontrado se não houver o risco do desconhecido para que se torne conhecido, mas é certo de que sempre se segue desbravando o desconhecido, ou talvez o já conhecido, mas de uma forma reconstrutiva, em que outros passos sejam dados para chegar a novos horizontes investigativos.

A ciência nos possibilita o conhecimento do mundo, de forma que cada realidade expressa a sua concepção deste espaço, atentando à sua visão sobre tal. Najmanovich (2003), em sua obra “O feitiço do método”, nos faz um convite ao exercício epistemológico pelo universo de possibilidades que a ciência propicia. A autora discorre sobre a oportunidade de que reescrevam a história, a partir da depuração do passado e da construção de uma rede de trilhas.

Imersos em um mundo de constantes transformações vimos a ciência sendo fruto de um hibridismo, principalmente em tempos pandêmicos, em que conceitos e ações tiveram a possibilidade de serem reconstruídos e ressignificados. Ancora-se nessa perspectiva onde se faz necessário pensar em métodos a partir do contexto atual, onde o pesquisador abre-se para a possibilidade de construção dos caminhos, a partir de escolhas que tendem a uma multiplicidade de significados.

Atenta-se a essa transformação e, sendo o objetivo deste estudo compreender o processo de constituição do professor de ensino médio, na contemporaneidade, problematizando a memória enquanto elemento identitário de autoconhecimento e autoformação, a metodologia desta investigação será situada na abordagem de pesquisa qualitativa (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, MINAYO, 2007; GIL, 2008). A justificativa para a escolha da referida abordagem vem ao encontro do que é proposto pelos autores, já que segundo eles, o cunho qualitativo considera um universo de significados, motivos, aspirações, crenças e valores.

Ainda sobre o exposto, recorre-se a Minayo (2007), vislumbrando-a como um espaço amplo e profundo de relações e processos, o que inviabiliza a

operacionalização de variáveis. Além disso, considera-se que a pesquisa será desenvolvida em uma situação natural em que há uma riqueza de dados descritivos (LÜDKE E ANDRÉ, 1986), não tendo fins quantitativos, pois por meio do processo dialógico, decorrente das interações cotidianas, o foco do pesquisador é analisar os instrumentos que serão utilizados para recolha dos dados, a partir do desfiar e da observação, com vistas à compreender o fenômeno do estudo.

Este estudo também irá configurar-se em uma pesquisa de cunho explicativo (GIL, 2008), quanto aos seus objetivos, tendo em vista a tendência de proporcionar uma visão ampla acerca do fato específico, explicando-o e identificando os fatores que contribuem para a ocorrência. Na concepção do autor, ela não requer a elaboração de hipóteses<sup>4</sup> a serem testadas, mas seu foco é a busca de informações inerentes ao tema proposto no estudo, visando à descoberta de relações existentes.

No que se refere aos procedimentos, constitui-se uma pesquisa de campo, com produção e coleta de dados de um dado grupo de professores, cuja conveniência de seleção da instituição deu-se por parte da pesquisadora, que atua nesse espaço tendo acesso aos dados e aos pesquisados no período por ela pré-determinado. Sendo a pesquisadora o principal instrumento de pesquisa, serão utilizadas técnicas alinhadas aos objetivos para a recolha de dados, assim elege-se a entrevista narrativa (FLICK, 2013), como instrumento eficaz contendo questões que possibilitem ao entrevistado narrar, descrever e produzir suas memórias docentes e a autobiografia (NÓVOA, 2000; JOSSO, 2010), cujo objetivo é a narrativa da história profissional e de vida do pesquisado, propiciando a construção de significados em um processo formativo de autoconhecimento e de autoformação, por meio das memórias.

Por fim, o estudo irá configurar-se em uma pesquisa narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2011), cuja definição na concepção dos autores é a compreensão das experiências, em um processo colaborativo entre o pesquisador e o pesquisado. As

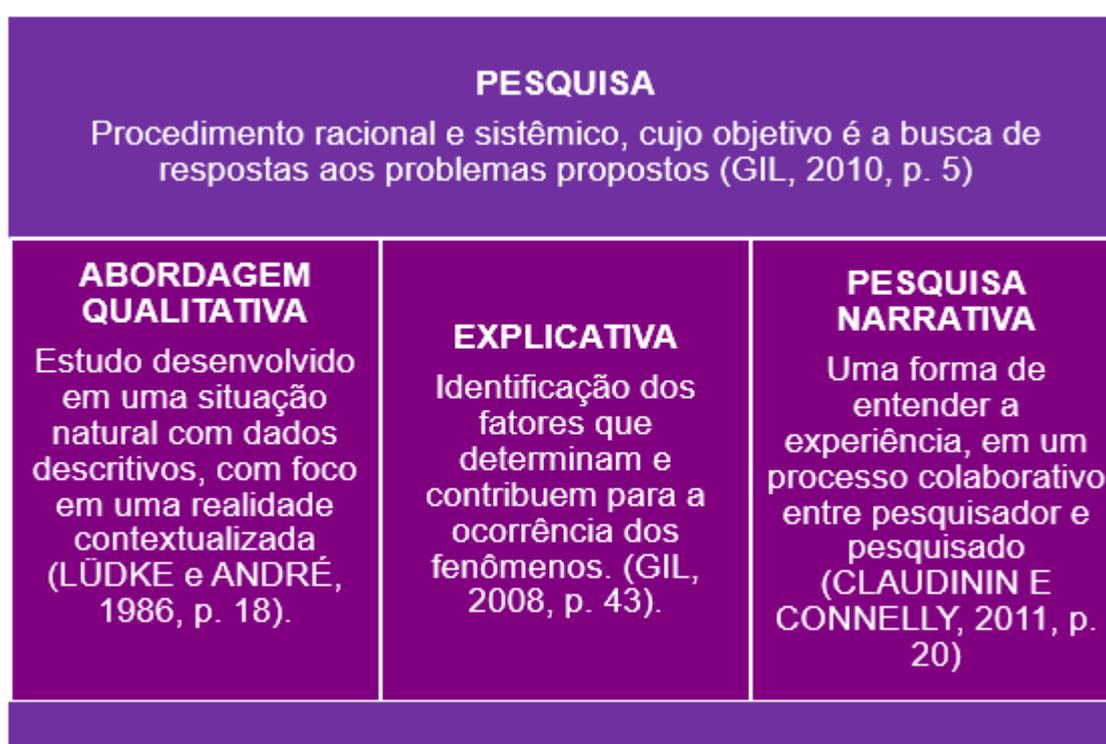
---

<sup>4</sup> Na visão de Barros (2008), as hipóteses se fazem necessárias nas pesquisas, tendo em vista que elas correspondem às possíveis respostas ao problema formulado, ou seja, uma provisória solução. Dessa forma, corrobora-se com o autor que ela é um fio condutor para o pensamento científico, na busca de soluções adequadas ao que se propõe a resolver. Para Barros (2008) muitas são as funções das hipóteses na pesquisa, sendo destacadas: a norteadora (finalidades da pesquisa), a delimitadora (restrição do campo de pesquisa), a interpretativa (proposta de uma possível solução), a argumentativa (desencadeamento de inferências), a complementadora (preenchimento de lacunas possíveis), a multiplicadora (aplicabilidade a outras pesquisas) e a unificadora (organização de conhecimentos já solidificados).

pesquisas narrativas, segundo eles, partem de um testemunho de vida cotidiana, a fim de que este possa ser analisado. Por isso, cabe ao pesquisador a aproximação deste texto/relato com atenção e humildade, objetivando que ele traga respostas que sejam passíveis de reflexão para todos os envolvidos no processo.

A seguir, uma síntese da caminhada metodológica desta tese, está representada na figura número 2, por meio de alguns dos autores utilizados nas opções metodológicas.

Figura 2 – Caracterização do Estudo da Tese



Fonte: Autoria própria (2023).

### 5.1 Instrumentos para produção e coleta de dados

Como indicado anteriormente, a pesquisa narrativa, na concepção de Clandinin e Connelly (2011) é definida como uma forma de entendimento da experiência, através de um processo colaborativo entre pesquisador e pesquisado. Essa metodologia consiste na coleta de histórias sobre determinado tema, sendo assim, o pesquisador pode utilizar diversos métodos, como entrevistas, diários, autobiografias, narrativas

orais, escritas ou notas de campo.

Neste estudo, foi utilizada a Autobiografia (NÓVOA, 2000; JOSSO, 2010) com vistas à investigar o percurso formativo, assim como as memórias presentes nesta caminhada profissional e pessoal. Diante do exposto, vislumbra-se que essa narração e a produção escrita são uma forma dos envolvidos repensarem e refletirem sobre todas as significações que perpetuam em suas práticas, seja na figura do participante ou do pesquisador.

Também se fez uso da Entrevista Narrativa (FLICK, 2013) cuja intencionalidade é estimular que o pesquisado aborde acontecimentos importantes e significativos de sua história de vida, possibilitando sua reconstrução, por meio de narrativas. Este instrumento também se justifica pela facilidade de aplicação, independente do quadro de instabilidade que as escolas vêm perpassando nesses últimos anos, em virtude da pandemia. Além disso, corrobora-se com Minayo (2007), que compreende a entrevista como uma estratégia que fornece dados de determinada situação, por meio de mediações decorrentes de experiências e linguagens.

A seguir, será abordada com mais clareza a caracterização destes instrumentos de pesquisa. Abaixo, figura com esboço do processo de produção e coleta de dados desta tese.

Figura 3 – Processo de produção e coleta de dados



Fonte: Autoria própria (2023).

### 5.1.1 Conceitualizando a pesquisa narrativa

As investigações com as inserções de narrativas no campo educacional, a partir da última década, vem tendo uma constante crescente enquanto metodologia de investigação das práticas docentes, na concepção de Claudinin e Connelly (2011). Contudo, na visão destes autores, elas ainda não são tão comuns em muitos campos do conhecimento, efetivando-se, principalmente, no campo educacional. Ainda assim, cabe um olhar para a sua importância, tendo em vista a multiplicidade de temas e de possibilidades epistemológicas que abarcam diversas áreas.

Por tê-la utilizado na pesquisa do Mestrado em Educação, na dissertação intitulada “A autobiografia no processo de constituição docente: reflexões sobre ser professor do Ensino Médio” (ZAWASKI, 2019), e sido comprovada sua eficácia para a investigação proposta, corrobora-se com Souza (2006), que a entende como um profícuo campo de aprofundamento das experiências educativas dos sujeitos, principalmente quando se atenta aos textos narrativos, aos processos de representação dos educadores e a identidade profissional, entendendo-os enquanto sujeitos de sentido no processo de sua formação e constituição. Assim, justifica-se o seu uso nesta tese, já que a pesquisa narrativa vem ao encontro do proposto na caminhada investigativa da pesquisadora, ancorados nos objetivos e questões de pesquisa do estudo em evidência.

Como afirmo em minha dissertação (ZAWASKI, 2019), as pesquisas narrativas possibilitam o entendimento e a interpretação de dimensões no campo pessoal e humano, ocupando-se da vida, em que se busca a compreensão das experiências vividas em um determinado tempo e espaço. Além disso, a partir da análise há uma produção de significados entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, de forma que ela possibilita a participação ativa de ambos, por meio da palavra e da voz de suas práticas, tornando-os agentes de seu desenvolvimento.

Partindo dos relatos destacados até então, justifica-se a escolha da pesquisa narrativa nesta tese e corrobora-se com o conceito atribuído por Claudinin e Connelly (2011), onde para eles, a pesquisa narrativa:

[...] é 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 pesquisa narrativa objetiva fazer sentido à vida da forma como ela é vivida, por isso, a compreensão da experiência ressignifica a vida dos participantes, já que ela compreende não somente o lado profissional, mas, também, o social. Enquanto pessoas, nossas experiências são histórias e, ao expô-las, podemos ir reafirmando-as, modificando-as e criando possibilidades de respondê-las.

Segundo Oliveira (2019), as pesquisas narrativas dão ênfase à voz do sujeito participante da investigação, opondo-se aos métodos mais convencionais em que o participante é um ser menos ativo. Conforme o autor, o foco é na experiência do sujeito, em que a virada narrativa (CLANDININ E CONNELLY, 2011) é um caminho de vivências e aprendizagens entre pesquisador e pesquisado. Nesse movimento de trocas e interações, dentro de um determinado tempo e espaço, a experiência ganha um destaque de continuidades e descontinuidades para o entendimento delas. Para Oliveira:

[...] a Pesquisa Narrativa adquire um status relacional, ganhando destaque para pesquisa na área educacional, pois este campo possui uma dinâmica interativa. Nesse sentido, a Pesquisa Narrativa é o caminho para se entender a experiência. Dessa forma, ao buscar entender a experiência dos sujeitos por meio da narrativa, resgata-se a sua subjetividade, focando as singularidades e particularidades do sujeito em face aos processos educacionais. (OLIVEIRA, 2019, p. 12150)

Em meio a essas experiências, descritas pelo autor, referencia-se, a partir dos pressupostos trabalhados por Larrosa (2018), entendendo-a com algo que nos passa, nos acontece e nos toca. Em outras palavras, a experiência é tudo aquilo que “provamos”, passível de nos propiciar formação e transformação. À vista disso, Oliveira (2019) destaca o papel dos pesquisadores narrativos como descritores, coletores e contadores de histórias, em um processo colaborativo, tornando, essas, um instrumento profícuo de investigação.

Na visão de Moraes:

A narrativa não é um simples narrar de acontecimentos, ela permite uma tomada reflexiva, identificando fatos que foram, realmente, constitutivos da própria formação. Partilhar histórias de vida permite a quem conta sua história, refletir e avaliar um percurso compreendendo o sentido dele, entendendo as nuances deste caminho percorrido e reaprendendo com ele. E a quem lê/escuta, permite perceber que sua história se entrecruza de alguma forma com aquela narrada; além disso abre a possibilidade de aprender com as experiências que constituem não somente uma história, mas o cruzamento de umas com as outras. (MORAES, 2000, p. 81)

O narrar aqui vai muito além do contar, pois ao expor, as histórias vão sendo ressignificadas, a partir da própria experiência. A narração é muito mais do que uma contação, pois na medida em que o participante destaca sua história reflete sobre todos os acontecimentos, nesse devir, ativa suas memórias passadas e analisa-as, identificando fatos importantes e àqueles que, por vezes, ficam esquecidos, mas ambos são aprendizagens que moldam seu presente e mudam as atitudes futuras.

Com isso, argui-se em consonância com Clandinin e Connelly (2011) que as narrativas tanto podem ser consideradas como método investigativo, quanto como fenômeno, pois elas nomeiam a qualidade da experiência e os padrões investigativos para o estudo. Na concepção dos autores, do mesmo modo em que as pessoas levam vidas contadas, elas contam histórias dessas vidas. Assim, corrobora-se com Cintra, Correia e Teno (2020), entendendo o uso das narrativas como um espaço de defesa e partilha de conhecimentos e experiências, diferenciando-se de outros métodos que não possibilitam aos participantes a recriação e a reorganização profissional.

Para Cintra, Correia e Teno (2020) ao fazer uso de metodologias com narrativas, trabalha-se a memória do passado em relação ao presente vivido, as lembranças vão traçando um caminho reflexivo que constituem o sujeito professor no futuro. Ao longo da carreira, o professor constrói saberes e práticas, advindos dessas memórias, as quais podem ser trabalhadas e ressignificadas em meio aos relatos sejam orais ou escritos.

Clandinin e Connelly (2011) defendem as narrativas em potencial, já em meio a esses relatos de experiências são produzidos significados, onde o educador assume um papel de autor/narrador/protagonista de um determinado tempo/espço. O mesmo acontece com o interlocutor que, ao ouvi-las, sela um contrato entre participante e pesquisador de forma profícua. Nessa direção, memórias são ativadas oportunizando a construção de outros saberes, já que o narrar movimenta emoções, sentimentos,

sensações e o imaginário em busca da produção de sentidos para a vida pessoal e profissional que se imbricam nessa caminhada.

Permeiar pelo caminho das narrativas como metodologia é estar aberto, enquanto pesquisadora, a ouvir e visibilizar a voz do participante, reconhecendo sua vida, seus projetos e sua constituição identitária. É estar atento ao que ele fala, acolher com humildade e repensar também sua trajetória de vida, de profissão e de pesquisa.

### **5.1.2 Caracterizando a Autobiografia**

A autobiografia, ou histórias de vida, como abordado por alguns pesquisadores (JOSSO, 2010), atualmente vem sendo utilizadas em diferentes áreas, com objetivo de formação, tendo em vista os princípios metodológicos e epistemológicos. Com isso, entende-se que a autobiografia propicia ao participante o entendimento de sua trajetória pessoal e profissional em um sentido de autoconhecimento e de autoformação, já que por meio dela há uma apropriação de saberes constituídos no percurso de sua jornada pessoal e profissional.

Segundo Josso (2010) a autobiografia, enquanto escrita da própria vida, permite ao participante ser ator e autor de sua narrativa, já que ele pode escolher as experiências a serem narradas e, buscar na memória, momentos com significados bons ou más, sem a necessidade de mediação externa e com um planejamento do próprio autor. Para a autora, ao produzir a autobiografia o docente embarca em um processo formativo e autoformativo, em meio às suas experiências.

Na visão de Zawaski (2019), a autobiografia possibilita ao docente a reconstrução de sentidos e de significados de seu fazer, fator que vem ao encontro do que destaca Josso (2010), no parágrafo anterior, quando demarca o processo formativo. Além dessa formação, ao buscar na memória sua trajetória, há uma compreensão quanto às escolhas, as formas de atuação e as ações tomadas em cada percurso, assim como as plurissignificações advindas destas.

Sobre o exposto, corrobora-se com Nóvoa (2000), compreendendo que por meio do uso autobiográfico o professor pode perceber que a formação perpassa pela reflexão dos percursos da vida pessoal e profissional estando sempre imbricadas. Assim, o sujeito vai tomando consciência de suas escolhas, revivendo o passado e

ressignificando o futuro, em meio a um repensar às ações de determinado tempo/espaço.

Na concepção de Moita (2000), ao utilizar o método autobiográfico o pesquisador tem uma compreensão global de todas as interações decorrentes do percurso da vida do participante. Segundo 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).

Ao corroborar com a autora, justifica-se a escolha deste instrumento de pesquisa, pois ele é uma via de acesso para a exploração de uma diversidade de singularidades da memória, as quais são de suma importância para análise e, também, respostas às questões de pesquisa deste estudo. Além de uma ressignificação de memórias e histórias, a autobiografia possibilita ao participante refletir sobre o passado, repensar o presente e ressignificar o futuro.

Para a construção da autobiografia, os participantes da pesquisa receberam um roteiro de produção, disposto no Apêndice C, que antecedeu o período das entrevistas narrativas, a fim de que pudesse orientar sua produção. Foi entregue aos participantes este roteiro no mês julho e, no final de setembro estipulou-se o tempo de entrega, acordado com os participantes.

O roteiro serviu de norte, como forma de que questões pertinentes ao processo de construção das análises fossem possíveis. Contudo, as escolhas do que escrever, assim como as formas, foram definidas por cada participante, o objetivo do referido roteiro foi, apenas, para que em todos os instrumentos houvessem as mesmas informações bases, e que estas servissem de introdução para a produção, porém, a análise será baseada nas memórias narradas.

Para fins de informação, convém salientar de que todos os instrumentos foram entregues no período estipulado, através do e-mail da pesquisadora. Mesmo com o roteiro, observa-se que cada um deu a sua originalidade para a produção, contemplando em sua narrativa a construção e a caminhada pessoal e profissional,

com as imbricações comuns da autobiografia, como exposto na análise, presente no capítulo seis desta tese.

### **5.1.3 Caracterizando a entrevista narrativa**

Para que haja a possibilidade de responder à questão de pesquisa, independente dos fatores que estejam ocorrendo nas instituições, tendo em vista o cenário de instabilidades, vivenciadas no ano de dois mil e vinte e dois, fez-se uso de entrevistas narrativas (FLICK, 2013). A aplicação deste instrumento de pesquisa, ocorreu de forma presencial, no mês de setembro de dois mil e vinte e dois, a partir de um cronograma estruturado junto aos participantes, com data e horário previamente demarcados por cada um deles.

A técnica ocorreu com a introdução da pesquisa, por parte da pesquisadora, partindo de perguntas com questões abertas e imagens, em que o participante pôde respondê-las por meio de relatos orais, primeiramente e, após, com a síntese escrita, através de um formulário do google. Os questionamentos partiram de uma pergunta geradora (FLICK, 2013), abordada, inicialmente, pela pesquisadora, a partir de um Baú de imagens, constantes nas partes I e II (Apêndice D).

É importante ressaltar que o roteiro sofreu alterações entre um participante para o outro, tendo em vista que algumas questões foram abordadas por eles, antes do questionamento, fator comum deste instrumento, que prima pela liberdade de diálogo e não determinação de condução, mesmo que haja um roteiro. Ressalta-se que o roteiro serve apenas de guia, para facilitar o diálogo, caso este não ocorra de uma forma linear.

O passo seguinte, de competência da pesquisadora, foi, após a narrativa do entrevistado, verificar se foram deixadas lacunas nas questões por ele abordadas. A este período Flick (2013) denomina como estágio de sondagem, pois necessita que o pesquisador esteja atento ao relato, mas não interrompa a narrativa com outras questões. A inserção de novos questionamentos pode ocorrer, porém, somente após a finalização da resposta, sendo que ela será expressa pelo participante. Contudo, neste caso não foram necessárias.

A conclusão do método de pesquisa é realizada pelo estágio final (FLICK,

2013), em que se podem fazer demais perguntas, focadas no objeto pesquisado, caso ainda não tenham sido abordadas, mas se fazem necessárias para a posterior interpretação dos dados. A escolha deste instrumento é justificada pelo fato de que nas entrevistas narrativas o pesquisador tem outros acessos, como, por exemplo, as experiências subjetivas do entrevistado (FLICK, 2013, p. 117).

No contexto de experiências, os elementos constitutivos da memória (POLLAK, 1989) foram revistados pelos sujeitos da pesquisa, em meio aos questionamentos, assim como às imagens processadas durante esta atividade, onde o processo de construção e reconstrução de si foram partilhados. Ressalta-se que as informações serão analisadas, posteriormente, a partir dos conceitos de Josso (2010) e Larrosa (2018), mencionados no capítulo sete desta tese.

## **5.2 Caracterizando o espaço de pesquisa: O Colégio Marista Pio XII e o olhar sensível às necessidades da região**

O Instituto Marista foi fundado em 1817, por São Marcelino Champagnat, a partir da missão que visava colaborar na construção de um mundo mais humano, a partir da educação e da evangelização (UMBRASIL, 2010). De acordo com o Plano Estratégico da Rede Marista 2015-2022, sua missão é a razão de ser da organização, primando pelo que se tem de mais valioso a ser entregue para a sociedade, por conseguinte, busca formar cidadãos comprometidos com a promoção da vida.

A visão da instituição representa onde querem chegar a cada ano, sendo que buscam ser referência evangelizadora na educação, promovendo práticas de cuidado e respondendo sempre aos desafios contemporâneos. São seus valores o amor ao trabalho, a audácia, a solidariedade, a espiritualidade, a simplicidade, o espírito de família e a presença na vida daqueles que os cercam.

Por meio do legado e da tradição de mais de duzentos anos a Rede Marista tem seu jeito de ser, pensar e agir, conforme expresso em meio ao que chamam de “identidade organizacional”. De confissão católica, a Rede volta-se à educação, que surgiu pela audácia, coragem e fé do santo fundador, São Marcelino Champagnat.

Em busca de aprimorar um ambiente sadio e produtivo a Rede conta com o “Programa Nossos Valores”, implementado em 2014, buscando uma melhoria nos

processos educacionais que contribuem para a vivência efetiva dos valores institucionais. Há um “código de conduta” com atitudes que norteiam a atuação dos Irmãos e colaboradores, há o “Comitê Institucional de Ética” que valida ações de não conformidade, assim como desenvolve políticas de educação continuada.

O colégio Marista Pio XII, localizado na cidade de Novo Hamburgo, tem setenta e três anos de tradição e faz parte da Rede Marista de Educação. Atualmente, atende mil e sessenta e um estudantes, nas modalidades de Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A missão da escola é educar crianças e jovens, com competência, através de processos criativos e inovadores fundamentados nos valores maristas. Atualmente, a escola conta com cento e cinquenta colaboradores, distribuídos na docência e nos setores administrativo e pedagógico.

A área Pedagógica conta com Serviço Coordenação Pedagógica da Educação Infantil e Anos Iniciais, Coordenação Pedagógica dos Anos Finais e Ensino Médio, Orientação Educacional da Educação Infantil e Anos Iniciais, Orientação Educacional dos Anos Finais e Ensino Médio, Coordenação de Turno e Atendimento Educacional Especializado. Cada setor tem demandas específicas, a partir das atribuições descritas no Projeto Político Pedagógico e no Regimento Escolar da instituição.

Quanto ao corpo docente, em 2023, conta com dezoito professores no Ensino Médio, para o atendimento das quatro áreas do conhecimento, nos componentes específicos. A instituição, atualmente, tem duzentos e vinte e três estudantes matriculados no Ensino Médio, divididos em seis turmas. De acordo com a Proposta Pedagógica, a escola trabalha nas áreas do conhecimento, desenvolvendo sequências didáticas, de forma interdisciplinar, em uma perspectiva de valorização dos saberes.

As reuniões pedagógicas são articuladas junto à Coordenação Pedagógica e ocorrem quinzenalmente, sendo uma reunião de área e uma reunião pedagógica com todas as áreas do conhecimento. Nas reuniões de área são estabelecidos diálogos em torno das sequências didáticas, eventos e planejamentos. Já, as reuniões pedagógicas são abordadas assuntos diversos, de cunho formativo e informativo. Neste momento, em especial, há muitas formações sobre o Ensino Médio, visto que essa modalidade passou por reformulações recentes e tendem a ser ressignificadas.

Desse modo, a intencionalidade está sendo à reflexão sobre a nova proposta implementada, assim como com delineamentos dos caminhos a serem seguidos nos anos vindouros.

O Ensino Médio da Rede Marista foi pensado e reestruturado a partir de uma proposta de renovação curricular<sup>5</sup>, contudo, seguindo atentos ao compromisso de uma educação integral, assegurando o desenvolvimento de habilidades essenciais e de aprendizagens significativas que perpassam a cada etapa da Educação Básica. Ademais, a valorização do diálogo com os jovens e com as comunidades, representadas pelos GTs locais, são essenciais para a consolidação das etapas de implementação, iniciadas no ano de 2022 e subsequentes a 2024, período em que todos os anos do Ensino Médio serão reestruturados.

A arquitetura curricular pensada para o Novo Ensino Médio, da Rede Marista preservou as aprendizagens essenciais e anunciou as possibilidades de transformação do presente, por meio do rompimento da centralidade das disciplinas, atentando para a interdisciplinaridade que assegura à formação integral, nas quatro áreas do conhecimento, por meio de uma educação de qualidade. A proposta educativa Marista está em consonância com a BNCC (Lei 9394/96), sendo composta pela Formação Geral Básica e pelos Itinerários Formativos, evidenciando a flexibilidade como o princípio dessa proposição curricular.

Na Formação Geral Básica o currículo permite a consolidação das aprendizagens essenciais, como expresso por Fabis e Silva (2021), sendo composta pelas quatro áreas do conhecimento, cujos componentes curriculares são os convencionais, preservados pela rede. Os itinerários formativos são divididos em Núcleos de Aprofundamento e Percursos Investigativos, propiciando uma reorganização curricular que prevê maior protagonismo e autonomia dos estudantes.

Segundo Fabis e Silva (2021), o Núcleo de Aprofundamento desenvolve e aprofunda os conceitos abordados na Formação Geral Básica, com eles, os

---

<sup>5</sup> A Lei nº 13415/2017 de 16 de fevereiro de 2017, estabeleceu uma mudança na estrutura curricular do Ensino Médio, de forma que ampliou a sua carga horária e definiu uma nova organização curricular, com a oferta de uma parte mais flexível. Segundo a lei, cada estudante poderá escolher a área que pretende aprofundar (flexibilidade), tendo uma composição de Formação Geral Básica, com as disciplinas comuns mais a carga horária dos itinerários Formativos, ligados às quatro áreas do conhecimento.

estudantes, por meio de problematizações, aplicam os conhecimentos de cada uma das áreas, com estratégias e metodologias diversificadas. Já os Percursos Investigativos são a parte flexível do currículo, em que cada estudante escolhe os itinerários de acordo com o seu projeto de vida, alinhados às áreas que tangenciam o seu futuro.

A reorganização curricular do novo Ensino Médio Marista entrou em vigor no ano letivo de 2022, sendo que a consolidação será efetivada no ano de 2024, com todos os anos do Ensino Médio sendo contemplados com essa estrutura. Por estar em caminho de implantação, a cada ano o currículo passa por uma análise, junto aos professores, famílias, estudantes e os GTs locais, regionais e nacionais, a fim de avaliar e realinhar a proposta, a partir do Projeto Educativo e de todas as premissas da Rede.

### **5.3 Participantes do estudo**

Por se tratar de uma pesquisa, cujos instrumentos de coleta e produção de dados trazem a possibilidade muitas gerações destes, nesta tese, a pesquisa foi realizada com quatro professores que atuam no Ensino Médio, cada um de uma área específica, sendo elas: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências Humanas e sociais aplicadas e Ciências da Natureza e suas tecnologias. Como se trata de áreas distintas de conhecimento, e de caminhadas e construções que não se equivalem, optou-se por uma representatividade de cada, a fim de analisar os caminhos percorridos no processo de formação.

Para fins de organicidade e de conhecimento do proposto, apresentou-se a proposta para todos os docentes, das quatro áreas, dos diferentes componentes curriculares. Entretanto, por se tratar de um estudo do campo da memória docente, cujos instrumentos de produção e coleta de dados foram a autobiografia e a entrevista narrativa, alguns critérios necessitaram ser considerados para a participação dos sujeitos. Abaixo, elencam-se esses critérios de escolha:

- a) A seleção do educador representante de sua área parte daquele que tem maior tempo de atuação na instituição;
- b) Tempo de atuação na Educação Básica, no Ensino Médio, igual ou superior a dez

anos;

c) Curso de Especialização Lato-Sensu na área de atuação.

A participação neste estudo foi condicionada ao aceite de cada um dos educadores participantes, assim como a assinatura do Termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE (Apêndice A). O presente projeto foi, previamente, tramitado no Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), da Universidade La Salle, em março de 2022, iniciando a produção e coleta de dados somente após a sua aprovação, que ocorreu no mês de abril de 2022, sob parecer nº 5.331.906.

Dessa forma, este processo foi explicado a todos os participantes, durante a Jornada de Formação, no mês de julho, no ano de dois mil e vinte e dois, entretanto, apenas os que atenderam os requisitos descritos, anteriormente, e comprometeram-se em participar do estudo, firmando seu compromisso, por meio da assinatura do TCLE (Apêndice A), assim como da Declaração de ciência da pesquisa (Apêndice B) estiveram aptos a participar.

A coleta e produção de dados foi realizada no segundo semestre de dois mil e vinte e dois, sendo que junto aos participantes acordou-se a melhor forma de participação presencial, a partir de um cronograma construído junto a eles, em virtude do tempo que desempenham as atividades na escola, assim como de sua disponibilidade para a participação. Todas as etapas do levantamento de dados, por meio de entrevistas narrativas, ocorreram presencialmente, o que foi possível pela realização de reuniões naquele período nesta modalidade, o que facilitou o processo dos agendamentos com os pesquisados.

O roteiro da autobiografia, bem como da entrevista narrativa constam nos Apêndices C e D, sendo mais explorados a seguir, à luz dos teóricos que embasam suas conceituações.

#### **5.4 Procedimentos de análise e interpretação dos dados**

A fim de analisar os dados obtidos neste estudo, adotou-se como procedimento de análise de dados a Análise textual discursiva - ATD (MORAES E GALIAZZI, 2016). A justificativa para o uso de tal procedimento decorre do potencial heurístico para a compreensão e interpretação das vozes que narram, ou seja, dos sujeitos da

pesquisa, apresentando, assim, técnicas intuitivas que tendem a coadunar com pesquisas de cunho qualitativo, a partir de abordagens compreensivas e críticas.

Na concepção de Moares e Galiuzzi:

A análise textual discursiva corresponde a uma metodologia de análise de informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos. Insere-se entre os extremos da análise de conteúdo e a análise de discurso, representando, diferentemente destas, um movimento interpretativo, de caráter hermenêutico. (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 13).

Por se tratar de uma pesquisa narrativa, cujos instrumentos de produção e coleta de dados fundam-se em textos, de dois gêneros distintos, sendo as entrevistas narrativas e as autobiografias, privilegia-se esse método, uma vez que a análise a partir da compreensão, tende a movimentos descritivos e interpretativos, em uma perspectiva crítica. Nesse sentido, na metodologia da ATD:

[...] os textos são entendidos como produções linguísticas, referentes a determinado fenômeno e originadas em determinado tempo e contexto. São vistos como produções que expressam discursos sobre diferentes fenômenos e que podem ser lidos, descritos e interpretados, correspondendo a uma multiplicidade de sentidos possíveis. (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 38).

Ademais, na visão dos autores, a ATD tende a superar métodos de pesquisas positivistas, uma vez que nela há a aproximação da hermenêutica. Essa proximidade advém da valorização da perspectiva do outro, buscando compreensões para este fenômeno, além disso, valorizam-se contextos e movimentos históricos da vida que é narrada/descrita, os quais cabem interpretações.

Este caráter hermenêutico, segundo Souza e Galiuzzi (2019), vincula-se à aceção de que ao interpretar implica-se o entendimento do mundo, por meio de compreensão e reconstrução de conhecimentos existentes. Para os autores:

Na perspectiva interpretativa do nosso modo de ser no mundo é exigido que as interpretações que fazemos nunca sejam solitárias, pois exigem à escuta do outro, o diálogo, a pergunta e a resposta que, em termos metodológicos, são centrais para compreendermos o fenômeno que nos mobiliza a investigar. Negar o outro é negar a compreensão do fenômeno ou impor a si mesmo a parcialidade de acesso àquilo que se investiga. (SOUZA E GALIAZZI, 2019, p. 45)

Assim, entende-se que a ATD corresponde a um processo de produção de

compreensões, constituídas na linguagem, onde diversas vozes são envolvidas e propiciam ao pesquisador um entendimento sobre o objeto ao qual está debruçado a pesquisar. Em Galiuzzi, Ramos e Moraes (2021), afirmam-se que os novos entendimentos não nascem prontos, mas são frutos que exigem uma constituição, é uma abertura à procura, com o desafio para além do que está elaborado e é existente.

Rocha, Henrique e Cavalcante (2022) trazem em seus estudos algumas orientações para a compreensão dos princípios da análise textual discursiva. Tendo em vista sua importância para a compreensão desta, optou-se por sintetizar a argumentação dos autores, por meio da imagem a seguir.

Figura 4 – Orientações para compreensão da ATD para Rocha, Henrique e Cavalcante (2023)

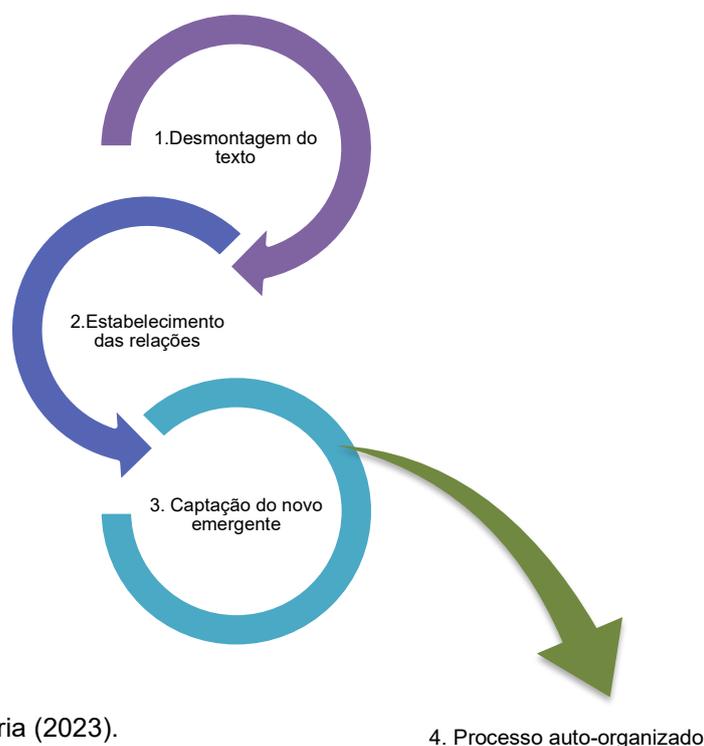


Fonte: Autoria própria (2023).

Pelo exposto na imagem, coaduna-se com os autores compreendendo a ATD como um método de análise que se adequa aos pressupostos teóricos-metodológicos desta pesquisa, cujo objetivo advém da compreensão das histórias de vida dos sujeitos, valorizando as suas experiências enquanto elemento de autoconhecimento e de autoformação. Ainda assim, corrobora-se com Moraes e Galiuzzi (2016) quanto aos seus encaminhamentos metodológicos, cuja intencionalidade é a de compreensão e de reconstrução dos conhecimentos existentes nos temas investigados, neste caso, as histórias de vida e as entrevistas narrativas.

Segundo Moraes e Galiuzzi (2016), a análise textual discursiva é compreendida a partir de quatro focos, sendo que os três primeiros são compostos por um ciclo, constituídos por elementos principais. Por fim, o quarto é a fase em que emerge a compreensão, a qual há uma sequência recursiva de mais três componentes que possibilitam a uma nova compreensão. A seguir uma imagem ilustrativa da ATD, segundo os autores.

Figura 5 – Demonstrativo dos focos da ATD



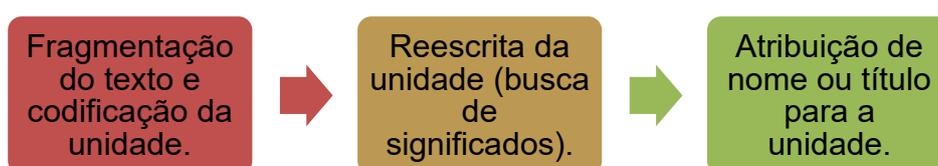
Fonte: Autoria própria (2023).

A fim de melhor entender cada uma das partes que compõem a análise prevista por Moares e Galiuzzi (2016), expressas na imagem acima, segue uma sucinta explicação, à luz da teoria dos autores. O primeiro foco, denominado *desmontagem dos textos*, também conhecido como um processo de unitarização, compreende o exame dos textos, a partir de seus detalhes, na visão dos autores, aqui ocorre a desmontagem ou desintegração do texto. Para Moraes:

Com essa fragmentação ou desconstrução dos textos, pretende-se conseguir perceber os sentidos dos textos em diferentes limites de seus pormenores, ainda que compreendendo que um limite final e absoluto nunca é atingido. É o próprio pesquisador que decide em que medida argumentará seus textos, podendo daí resultar unidades de análise de maior ou menor amplitude. (MORAES, 2003, p. 195).

Nessa desconstrução nascem as unidades de análise, podendo serem organizadas por meio de códigos, mas cabe ressaltar que elas surgem a partir dos objetivos da pesquisa. Essa prática de unitarização ocorre em três momentos distintos, segundo os autores, para melhor visibilidade, segue a imagem deste processo.

Figura 6 – Momentos da unitarização segundo Moraes (2023)



Fonte: Autoria própria (2023).

Moraes e Galiuzzi (2016) denominam a unitarização como um processo de desorganização textual e de desconstrução. Segundo eles, é nessa desordem que o conjunto de textos voltará a ser ordenado. O caos provoca uma nova possibilidade de ordenação que irá gerar novas compreensões.

O segundo foco do ciclo, denominado *estabelecimento de relações*, compreende a categorização das unidades que foram construídas anteriormente.

Para Moraes e Galiazzi (2016), este é o processo central de uma análise textual discursiva, já que tende a agrupar os semelhantes, nominando e definindo as categorias.

Enquanto o primeiro foco do ciclo visa à desordem textual, separando, isolando e fragmentando, por meio da categorização, o segundo foco da análise busca às relações, reunindo os semelhantes em busca de construir as categorias, ou seja, sintetizando para que seja possibilitada a construção de um novo texto, que tem a origem nos textos originais da pesquisa.

Por fim, o terceiro foco do ciclo chama-se de *captação do novo emergente*, aqui tende-se a construir metatextos que surgem a partir da descrição e da interpretação do pesquisador sobre o fenômeno investigado. Moraes e Galiazzi (2016) entendem o ato de interpretar como uma construção de novos sentidos, bem como de compreensões, por isso sua defesa de que interpretar é construir, um ato que vai além do que está descrito, mas capta o indizível, as entrelinhas expressas pelos sujeitos da pesquisa.

Ao finalizar os três focos principais do ciclo, chega-se a *auto-organização*, quarto foco que parte da auto-organização do caos anterior, para a reconstrução, uma aprendizagem que, em meio a desordem, entende criativamente o fenômeno investigado.

Dessa forma, a ATD propõe a compreensão e a reconstrução de conhecimentos existentes, segundo Souza e Galiazzi (2019). Por isso, os autores defendem a influência da perspectiva hermenêutica que se estabelece entre o pesquisador e o fenômeno que ele pretende compreender. Tendo em vista a necessidade da interpretação dos textos, por parte do pesquisador, essa metodologia requer que este assuma a sua autoria neste ato, construindo-se a partir de suas análises.

Os textos não carregam um significado a ser apenas identificado; trazem significantes exigindo que o leitor ou pesquisador construa significados a partir de suas teorias ou ponto de vista. Isso exige que o pesquisador em seu trabalho se assuma como autor das interpretações que constrói a partir dos textos que analisa. Naturalmente, nesse exercício hermenêutico de interpretação é preciso sempre ter em mente o outro polo, o autor do texto original. (MORAES E GALIAZZI, 2019, p. 54)

Assim, compreende-se as motivações da crença por Moraes e Galiuzzi (2019) de que a ATD tem fundamentos na fenomenologia da hermenêutica, pois ela centra-se nas redes coletivas, em busca de significados que são construídos na subjetividade e que fazem o pesquisador desafiar-se, constantemente. Ademais, corrobora-se com Souza e Galiuzzi (2019), entendendo que essas interpretações não são solitárias, mas exigem diálogo, escuta do outro, por meio de perguntas e respostas que caminham em direção à compreensão, buscando o sentido em seu campo de pesquisa.

Nos dois próximos capítulos serão abordadas as análises da pesquisa, a partir dos resultados obtidos nas Autobiografias e nas Entrevistas Narrativas. No capítulo subsequente há a sistematização destes resultados, com uma proposta de formação, a partir da reflexão de histórias de vidas, em que as memórias são caracterizadas como elementos de autoconhecimento e de autoformação da caminhada docente.

## **PARTE V - A EXPERIÊNCIA FORMADORA**

“Falar das nossas próprias experiências formadoras é, pois, de certa maneira, contar a si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que atribui ao que é ‘vivido’ na continuidade temporal do nosso ser psicossomático.” (Marie-Christine Josso)

## 6 AUTOBIOGRAFIA: ESPAÇO-TEMPO DE EXPERIÊNCIAS COMPARTILHADAS

Parafraseando Josso (2010), entende-se que narrar as nossas experiências é uma forma de contar a nós mesmos a nossa história. Nesse sentido, as narrativas de experiências podem ser concebidas como um exemplo, ou como indica Walter Benjamin (APUD GAGNEBIN, 2013), como conselhos dados aos outros, em contextos próprios, nos quais as redes estabelecidas transitam por meio de uma diversidade de significados.

Em meio às histórias que foram compartilhadas, percebe-se a interação da identidade profissional e pessoal, na qual, na visão de Moita (2000) a influência do passado é fortemente marcada na temporalidade. As marcas de experiências da infância estão sempre presentes nas relações educativas. Faz-se uso das reflexões de Warschauer (2017), compreendendo que o que está presente e faz parte de nós é o sentido/significado que fora atribuído ao vivido, narrado e experienciado.

Ao optar pelo uso dos conceitos de Josso, insere-se no percurso da pesquisa uma opção teórica de investigação da epistemologia do sujeito, bem como de sua subjetividade, cuja metodologia é a de produção de conhecimento, por meio das histórias narradas/escritas. Warschauer (2017) nos traz a noção de empreender uma viagem de encontro consigo mesmo, evidenciando a reconstrução de seu itinerário, os acontecimentos e as experiências que possibilitam a compreensão deste vivido, por meio de memórias destes percursos.

Neste capítulo, apresentam-se os dados das autobiografias, a fim de discutir as categorias estabelecidas, conforme expresso no capítulo 5, tópico da análise dos resultados. Como já mencionado, anteriormente, a fim de 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).

Desse modo, este processo decorreu da desmontagem do texto, assim como de uma nova organização que surge a categorização, para que cada uma das quatro autobiografias fosse analisada, então, iniciou-se com a produção de uma tabela, construída no Microsoft Word, conforme modelo expresso a seguir.

## Quadro nº 2 – Modelo do quadro de categorização da Autobiografia

Quadro de categorização das autobiografias

CATEGORIAS	Participante Humanas	Participante Matemática	Participante Linguagens	Participante Natureza
Memórias de formação inicial				
Memórias da escolha profissional e do primeiro contato com a docência				
Memória dos espaços de atuação				
Memórias da formação e experiências institucionais				
Memórias de aprendizagens e desafios de ser professor				

Fonte: Autoria própria (2023).

As categorias foram construídas à priori, tendo em vista que elas se consolidam a partir do roteiro de construção autobiográfica, em consonância com os objetivos propostos na pesquisa. A partir deste processo de desconstrução e reconstrução, serão mensurados, a seguir cada unidade de análise das autobiografias dos participantes, que serão nominados por “Participante – nome da área”, a fim de que se possa preservar a identidade de cada um, como assegurado no TCLE, assinado por todos e validados pelo Comitê de Ética da Universidade La Salle.

Assim, constituiu-se uma nova categorização, a partir das seguintes categorias: Memórias da formação inicial; Memórias da escolha profissional e do primeiro contato com a docência; Memória dos espaços de atuação, das formações e experiências institucionais; Memórias de aprendizagens e desafios de ser professor do Ensino Médio. A seguir, cada uma será abordada, por meio de análise e de diálogos com os referenciais teóricos base deste estudo.

## 6.1 Memórias da formação inicial

*Aprender é subtrair, retirar o excesso, despir-se de conceitos, valores, hábitos que sufocam, que impedem o voo, que retiram do humano o direito de “ser mais”, de ser dono de seu próprio destino. (Alberto Caeiro)*

O olhar para si e para seu percurso é uma das temáticas em evidência no contexto educacional. Ao se dialogar com Nóvoa (2000), reflete-se sobre a necessidade de um olhar outro para o contexto de formação de professores, em uma perspectiva de reconfiguração, atentando para a vida que forma e transforma no decurso da profissão.

Em um contexto de autoformação, como defendido nesta tese, o olhar para o processo de construção, desde o contexto da formação inicial é parte importante para compreender como o sujeito torna-se professor, assim como os caminhos que o levaram a essa escolha. Nesse sentido, corrobora-se com Miranda, Firme e Oliveira (2021), que defendem a biografia educativa, aqui tomada como autobiografia.

A biografia educativa defende esse olhar para si com a intenção de que tomemos posse da nossa própria construção humana e se entrelaça com a concepção de que essa reconstrução se faz pelo próprio sujeito, por isso é uma autoformação. (MIRANDA, FIRME, OLIVEIRA, 2021, p. 1529)

Nessa temporalidade de pensar a vida, enquanto elemento de autoconhecimento e de autoformação, constata-se que o passado influencia a vida presente, uma vez que as experiências da infância trazem relações educativas que definem percursos e práticas, como bem destaca Warschauer (2017). Pelo exposto, apenas em uma autobiografia não há essa evidência, uma vez que em três participantes da pesquisa essa ligação é mencionada, sendo lembradas a profissionalização, nas memórias da infância, como exposto a seguir:

Meu processo de alfabetização começou em casa, com as atividades propostas por minha família, na figura de minha mãe e meu irmão, meus primeiros professores.

[...]

Ainda no Ensino Médio, tinha como primeira opção cursar Comunicação Social com habilitação em Jornalismo, mas as aulas de Geografia do curso pré-vestibular, na figura de meu professor, despertaram-me tamanho interesse que

comecei a repensar a opção escolhida e acabei optando pela Geografia.

(Autobiografia da professora de Humanas)

[...] estudar sempre foi fundamental para mim, pois era uma possibilidade de abrir novos caminhos.

[...]

[...] pais nunca me impediram de estudar, na verdade o processo sempre foi o oposto, pois as minhas notas sempre tinham que ser altas, visto que não precisava ajudar na roça.

[...] fazia parte do grêmio de estudantes, sempre era líder de turma e representante discente no CPM da escola.

[...]

Minha professora de matemática (Clarice) sempre foi muito exigente e sempre reclamava da minha conversa.

[...]

No primeiro ano do ensino médio comecei a estudar no turno da tarde e ainda tive a professora Clarice como referência de docência e foi por causa dela que escolhi ser docente.

(Autobiografia do professor de Matemática)

A escola tem um papel muito importante na minha vida, pois tive grandes professores, já no jardim de infância tive a oportunidade de conviver e aprender muito com a professora Ana, que despertou em mim a paixão pela leitura. A leitura passou a ser algo fundamental na minha vida e os livros passaram a ter um cantinho especial em meu coração. É na leitura que encontro a magia dos sonhos, os questionamentos, a vontade insaciável de adquirir (sic) mais conhecimento, de descobrir coisas novas.

[...]

Minha escolha profissional começou a se traçar muito cedo, quando ainda brincava de bonecas. Costumava acomodá-las na cama e usava o roupeiro como quadro-negro. Eram horas e horas de aulas imaginárias.

[...]

Passei pelas mãos de bons professores, alguns poucos não fizeram tanta diferença na minha formação, mas outros...

(Autobiografia da professora de Linguagens)

Os componentes de atuação foram escolhidos pelos participantes desde a sua infância, como expresso nos excertos autobiográficos. Em cada relato, percebe-se a escolha da profissão, aliada a um representante ou um professor que se tornou base e que consolidou sua identidade de ser professor.

A construção do saber do sujeito se dá ao longo do seu percurso, como fica evidente nas autobiografias. No ato de trazer à tona a memória do período de infância são estabelecidas práticas experimentais e dialógicas, constando que a formação ocorre antes do ingresso na profissão, como expressa Warschauer (2017).

Ao encontro do exposto, faz-se uso do que Tedesco (2014) defende em relação à memória, pois sem ela não teríamos a capacidade da escuta, do pensamento, da visão e da própria linguagem, presente nas narrativas dos participantes. Nesses excertos, constatam-se a presença da memória coletiva (HALBWACHS, 2006), uma vez que nessas recordações há uma transmissão do passado, ressignificado no presente.

Dado o diálogo, através das autobiografias, entende-se que neste percurso a importância do “caminhar para si” (JOSSO, 2010). Por meio das narrativas consolidam-se que a memória presente na infância faz parte deste percurso de autoconhecimento, pois em meio às escritas, reflete-se sobre as escolhas e a formação da identidade docente, rememorando o passado para autoformar-se no presente, ressignificando o futuro.

## **6.2 Memórias da escolha profissional e do primeiro contato com a docência**

*É necessário acrescentar que somos, em certa medida, aquilo que fazemos, e que nós criamos continuamente a nós próprios. Esta criação de cada um por si próprio é, aliás, tanto mais complexa quanto mais se pensa naquilo que se faz. (Henri Bergson)*

A escolha profissional imbrica-se com a vida dos sujeitos da docência, por isso, no início deste subcapítulo coloca-se em voga um excerto de Bergson, em uma perspectiva de que a criação contínua vem do que se faz e do que se cria, ou seja, das experiências. Comungando do pensamento de Paulo Freire (1991) traz-se para reflexão o tempo da escolha da profissão, pois como ele bem descreve:

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).

O ser educador é resultado de todas as práticas, bem como das experiências oriundas de um processo de ação e reflexão, em que este pode tornar-se quem é. Com isso, a reflexão de Freire (1991) recai sob essa perspectiva, já que o ser educador é além do tempo da escolha ou do primeiro contato com a docência, mas

parte de toda a sua construção enquanto professor(a). Assim, defende-se neste estudo que as autobiografias possibilitam a interpretação e a construção que dá significado a todos os acontecimentos da vida, como atenua Delory-Momberger (2008).

Os primeiros contatos com a docência, são iniciados na infância, como destacou-se no item 6.1 desta tese, contudo, aqui se quer referenciar os primeiros contatos dos participantes em que eles são os atores principais desta atuação. A seguir, alguns excertos das autobiografias, com a referência destas primeiras experiências.

Minha experiência docente, além de algumas experiências esporádicas e dos estágios vinculados à formação acadêmica, inicialmente, esteve situada na Educação a Distância (EAD).

[...]

Atuei como docente do curso de Licenciatura em Geografia, como professora videoconferencista e gestora nas disciplinas de Geografia da População, Geografia das Redes e Geografia da Indústria; professora assistente e professora convidada em outras disciplinas do curso; como também fui responsável pela produção de materiais didáticos e cursos de capacitação – experiências muito construtivas para meu processo formativo.

(Autobiografia da professora das Humanas)

Constata-se na autobiografia da professora das Humanas que ela menciona o contato por meio de estágios, porém, não traz relatos específicos deste primeiro contato na sua autobiografia, contudo, de certa forma, os rememora, mesmo não os descrevendo. Em Tedesco (2014), compreende-se os silêncios, mesmo rememorados, não descritos, uma vez que:

É possível transformar tudo isso num momento heurístico e hermenêutico, valorizar os tempos, subjetividades, entender contextos, conflitos e enquadramentos sociais, bem como ligar lembranças com silêncios (perguntar-nos por que alguns ou algumas coisas são lembradas e outras não; [...]) (TEDESCO, 2014, p. 42 e 43)

Já há outras relações de lembranças mais ativas, associando os primeiros contatos da docência com a aprendizagem, como descrito no excerto da autobiografia da professora da Natureza.

No 4º semestre da faculdade, migrei para turmas do Ensino Fundamental II com o componente de ciências, lecionava 40 horas e foi nestes 5 anos que adquiri a experiência e segurança para colocar meu currículo em uma escola da rede privada.

(Autobiografia da professora da Natureza)

Comungando de Delory-Momberger (2008), entende-se que as experiências ganham significações, como expresso pelo exposto acima, constata-se a extração e a validação das relações que o sujeito vai encontrar criando as suas primeiras redes de pertencimento. Após experienciar à docência, sentir-se pertencente a essa profissão, a professora tende a continuar sua caminhada em outros espaços, uma vez que a experiência que passou a tocar, como bem declara Larrosa (2018) a fez sentir-se pertencente ao campo da educação.

Este sentimento de pertença, associado à gama de informações e a necessidade de prática, também são mencionados na autobiografia da professora das Linguagens, como segue:

Em março de 2005, quando estava no 4º semestre do curso de Licenciatura em Letras Português/ Inglês tive a oportunidade de iniciar minha docência.

[...]

Naqueles dois primeiros anos de contrato, vivi muitas coisas, experimentei, planejei aulas que deram super certo, outras que não foram nada do que imaginei. Eu tinha a teoria, mas a universidade não havia me preparado para tudo aquilo que estava vivenciando na prática. Muitas informações, planejamentos, materiais, pais, alguns alunos indisciplinados, conselhos de classe, reuniões pedagógicas, seminários e muitas formações. Em meio a tudo isso, lembro-me até hoje de uma fala da professora de geografia: “XXXX, os primeiros cinco anos serão mais difíceis, até você montar seu material. Depois você já tem tudo organizado, aí é só aplicar.” O engraçado é que ainda não consegui encontrar essa tranquilidade, pois vivo adaptando e revisitando os meus materiais.

(Autobiografia da professora das Linguagens)

A construção coletiva da memória, a que Halbwachs (2006) menciona como necessária ao ato da lembrança e do reconhecimento dos sujeitos, apresenta-se na descrição da professora de Linguagens. Rememora que viveu e experimentou muitas coisas em seus primeiros anos de docência, mas traz consigo a memória de uma colega de outro componente, amenizando as dificuldades apresentadas neste campo nos primeiros anos de docência.

O trabalho com autobiografias predispõe que vivenciamos a coletividade, uma

vez que este tempo presente posto está imbricado ao passado vivido, a ser ressignificado no futuro, por isso a defesa da autobiografia como autoconhecimento e autoformação, já que se reflete sobre a prática. Mais uma vez faz-se uso de Halbwachs (2006), que expressa que nunca estamos sós, o que é evidenciado na narrativa da docente, já que insere explicitamente outros personagens em sua trajetória experiencial.

Ainda em Halbwachs (2006), comunga-se da ideia de que a memória não é uma tábua rasa, mas o que se é expresso constitui uma significação relevante ao participante, como podemos analisar na autobiografia do professor de matemática.

Neste período também atuei como monitor de matemática no projeto, Ensino Propulsor, e passei a ministrar aulas de reforço aos estudantes dos mais diversos cursos (arquitetura, engenharia, física, matemática, economia, ...). Este foi o meu primeiro contato com a docência e eu amava ensinar. Tinha a certeza de que queria continuar os estudos para ser professor universitário das disciplinas que estava atuando como monitor. Cheguei inclusive a substituir uma professora universitária durante duas semanas, pois ela se encontrava em um evento. Foi um momento incrível, eu estava nas nuvens.

[...]

Já em 2012 atuo como professor de matemática no município de Harmonia-RS, substituindo um professor que pediu exoneração. Atuei nos meses de outubro, novembro e dezembro. Não passei por nenhuma formação, mas minha atuação foi inovadora para as instituições, pois fazia avaliações diferentes, com formato de gincanas e os alunos se divertiam muito. Isso só foi possível, pois minha maior turma tinha 10 alunos.

Ainda em 2012 realizo os meus dois estágios simultaneamente. Minha atuação no estágio de ensino médio foi com estudantes do 1º ano. Os estudantes foram acolhedores e a minha experiência foi maravilhosa. Consegui aplicar minha proposta de ensino de funções exponenciais e logaritmos sem grandes dificuldades, mesmo se tratando de uma perspectiva mais voltada para demonstrações matemáticas.

[...]

Mas minha atuação no estágio de ensino fundamental foi horrível, foi numa 5ª série. Minha proposta era mais lúdica. Trabalhei a soma, subtração, multiplicação e divisão de frações utilizando fracsoma, os discos de frações e com jogos. Nada parecia dar certo. Os estudantes eram indisciplinados e eu não conseguia ter o domínio de turma.

[...]

Até hoje prefiro atuar com estudantes de ensino médio e minha metodologia não se aproxima de uma metodologia lúdica, pois aulas muito lúdicas me remetem a uma visão de bagunça e pouco aprendido.

(Autobiografia do Professor de Matemática)

Como visto, os primeiros contatos com a docência reafirmam o seu desejo de ser educador, pois neles constatam-se a certeza de sua escolha profissional. Ao encontro desta narrativa, percebe-se imbricada a constituição do professor,

encontrando a sua identidade ao fazer a opção pela docência no Ensino Médio e não nos Anos Finais. Hoje, atuando neste nível de ensino, percebe-se que a narrativa auxilia na autorreflexão do ser docente, como defendido por Delory-Momberger (2008).

Nos excertos autobiográficos mensurados para a análise, constatam-se a memória enquanto uma construção social, visto que ela se forma a partir de uma base coletiva, mesmo que narrada em sua individualidade. Conforme Halbwachs:

Diríamos involuntariamente que cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda conforme o lugar que ali ocupa e que este lugar mesmo muda segundo as relações que mantenho com os meios [...] todavia quando tentamos explicar essa diversidade voltamos sempre a uma combinação de influências que são, todas, de natureza social. (HALBWACHS, 2006, p. 51)

Comunga-se do exposto por Tedesco (2014), compreendendo que narrar e contar histórias é criar e fortalecer os laços comunitários, como percebido nas autobiografias, em que sempre se mencionam o coletivo. Assim, em paralelo ao pensamento de Halbwachs (2006), carregamos uma quantidade de pessoas distintas conosco.

### **6.3 Memórias dos espaços de atuação, das formações e experiências institucionais**

*A narrativa revelará sempre a marca do narrador, assim como a mão do artista é percebida, por exemplo, na obra de cerâmica. (Walter Benjamin)*

Estudos com foco na experiência vem ganhando força nestes novos tempos, como afirma Macedo (2015). Para ele, compreendê-la é o que dá sentido e significado às práticas e aos saberes. Quando se refere à opção de trabalhar a partir deste contexto, sabe-se que se faz necessário estar aberto à escuta sensível, já que a experiência é uma fonte inesgotável de implicações, tornando-se um laboratório (MACEDO, 2015).

Larrosa (2018) também defende o campo experiencial, uma vez que entende como tudo o que nos passa, nos acontece, vindo ao encontro do exposto por Macedo no que tange sua significação. Quando se fala em experiência remete-se ao mesmo

tempo, a presença da coletividade, uma vez que desta advém as relações e as interações. Tedesco (2014) aponta para o fato de que ao se aflorarem as lembranças, são atenuados os significados além da individualidade, mas dos grupos sociais a que o indivíduo pertence, assim, a experiência está imbricada nas memórias, já que ela advém da construção do vivido, do histórico e do cultural.

Nesse devir, reflete-se sobre as narrativas dos espaços formativos, neste subcapítulo, compreendendo-os como um espaço de trocas entre os pares que, ao rememorar, tornam-se aprendizagens da/para a vida. Constatam-se em três das quatro autobiografias que os espaços de atuação propiciaram aos participantes essas trocas, sendo base de sua constituição como educador(a), conforme relatos que seguem.

A relação com os colegas das Humanidades, seja pela proximidade ou pela identificação, é de constante partilha e de apoio mútuo. O que também ocorre com os colegas das outras áreas – são trocas muito importantes que se tem no cotidiano escolar como um contínuo ambiente de aprendizagem, que acontece de forma mais intensiva nas Reuniões Pedagógicas e nas Jornadas de Formação. Nesse sentido é perceptível como carisma Marista se faz presente, um ambiente no qual é possível observar o acolhimento e o cuidado nos mínimos detalhes. Alguns além de colegas, já se tornaram amigos especiais.

[...]

[...]somou-se ao apoio, incentivo e confiança da Equipe Diretiva e da Coordenação, principalmente do Coordenador Pedagógico.

(Autobiografia da professora de Humanas)

O ambiente escolar como um “contínuo espaço de aprendizagem” é expresso pela professora da área das Humanas, reconhecendo a importância desta, seja nas reuniões pedagógicas ou nas jornadas de formação. Faz-se uso das palavras de Teno (2020), entendendo que o professor se utiliza de várias referências para constituir-se docente, como visto em todos os excertos trazidos para essa análise.

Logo, mais uma vez comunga-se do exposto por Halbwachs (2006), quanto ao que o professor revive nas suas narrativas, fazendo memória dos acontecimentos e, assim, formando-se por meio deles, já que as reflexões fazem parte deste processo formativo. A educadora menciona a confiança e o apoio das equipes Diretivas e Pedagógicas, assim como da acolhida, considerada por ela e outros pesquisados como marcas da rede, fatores primordiais para o sentimento de pertença ao grupo e ao espaço de atuação.

O processo de constituição docente também é mencionado nas autobiografias, como descrito a seguir.

Nesse começo de carreira fui colega de ex-professoras, senti muito orgulho de estar na mesma profissão e de trabalhar lado a lado de pessoas que foram tão importantes na minha formação e que continuo admirando.

[...]

A cada dia vivo novas aprendizagens, novos desafios, ainda mais neste contexto pandêmico com o qual tivemos que nos adaptar. Sempre fui atraída pelo novo, por propostas diferentes que nos tiram da zona de conforto. E com o passar do tempo, a maturidade, o contato com os diferentes espaços de trabalho vão nos moldando, e vemos o quanto crescemos como profissional e como pessoa.

Cada passo que dei, cada caminho que trilhei desde 2005, em que iniciei minha carreira na educação, foi fundamental para constituir a professora XXXX<sup>6</sup> de hoje. De todas as aprendizagens fica a certeza de que há sempre o que aprender e que cada pessoa, seja aluno, funcionário, pais, colegas tem algo a nos ensinar.

(Autobiografia da professora das Linguagens)

Os saberes construídos ao longo da vida, assim como ex-professores que se tornaram colegas, também estão presentes na narrativa, possibilitando, assim, que esses saberes se transformem em memória forte (CANDAUI, 2011). O estar aberto às aprendizagens e desafios, impostos pela profissão, promovem o amadurecimento e a construção da identidade docente.

Nóvoa (2022) menciona a necessidade da construção de uma linguagem de conversação que atente ao outro, entendendo a elaboração, o sentido e a existencialidade. O autor remete-se a uma “pedagogia do encontro”, onde a escola é o espaço dessa possibilidade, um local de vidas com seres que têm o que dizer e ensinar, por meio das relações estabelecidas junto aos outros atores deste cenário.

Além das memórias positivas, quanto à formação, há menções de momentos pouco produtivos, porém, com o reconhecimento de que a constituição do educador passa por esse movimento.

As formações continuadas tinham um cunho mais religioso e precisávamos realizar cursos em uma plataforma - Universidade Corporativa. Lembro de realizar quatro cursos de Filosofia da Educação Adventista, Metodologia de Ensino da Matemática, Metodologias Ativas e um curso sobre Inclusão. O curso sobre inclusão foi o mais interessante, o que mais me potencializou

---

<sup>6</sup> Por ter usado seu próprio nome, este trecho foi obscurecido para manter o anonimato de todos os pesquisados.

no sentido de cobrar a própria escola uma postura coerente entre teoria e prática, visto que, quase nada era aplicado na instituição.

Todo início de ano tínhamos reuniões de formação e planejamento. Reuniões na escola, voltadas a planejamento/organização de eventos e/ou espiritualidade, e na mantenedora com formações de cunho mais pedagógico. As reuniões de organização nunca foram efetivas, sempre tínhamos a sensação de que nada era decidido. Já as formações eram pouco eficazes, pois a proposta escolar era de avaliação bimestral, ou seja, o tempo para aula era muito curto e a perspectiva de avaliação muito fechada para provas o que enjessava (*sic*) a prática docente. De qualquer forma sei que muito do que sei e sou é fruto da minha atuação e formação nesta instituição.

(Autobiografia do professor de Matemática)

A partir do momento em que se registra o vivido e permite-se expor a opinião sobre essa vivência, por meio da reflexão, constitui-se um processo de formação, já que se propicia a construção identitária e o reconhecimento do que se é ou não viável à sua prática. Constata-se a consciência do professor sobre o seu percurso, de experiências isoladas ou coletivas, com conhecimentos dispersos e com aprendizagens significativas que vão ganhando forma e sentido, por meio dessa reflexão do fazer.

As autobiografias dos participantes propiciam o sentido, a partir das experiências que são positivas ou negativas. Assim como Warschauer (2017), entende-se que o profissionalismo entra em contato com a subjetividade, possibilitando a criação de um vínculo consigo e com os outros atores presentes nesse processo, assim como junto ao meio profissional, social e cultural. É a autoformação ampliando a individualidade, a partir de uma ação coletiva, contribuindo consigo e com os outros.

#### **6.4 Memórias de aprendizagens e desafios de ser professor do Ensino Médio**

*A atividade principal de todo o ser humano, onde quer que esteja, consiste em dar uma significação a seus encontros com o mundo. (Jerome Bruner)*

Muitas são as inovações institucionais nos últimos anos, dentre elas, destaca-se a reforma do Ensino Médio, proposta pela Lei 13.415/2017, que traz uma nova perspectiva organizacional, com um modelo que prevê um maior protagonismo dos estudantes. Para compor essa aplicação, Vale (2022) demarca a necessidade de uma reavaliação do perfil profissional dos docentes.

Os perfis profissionais devem tratar daquelas competências e habilidades que estão presentes na nova proposta do Ensino Médio, por exemplo, a ênfase no pensamento analítico, na capacidade de resolver problemas de forma colaborativa, a ênfase na criatividade, do raciocínio lógico e em todas as habilidades socioemocionais, como é o caso da empatia, da resiliência. (VALE, 2022, p. 137)

Nesse novo contexto, o autor demarca algumas inseguranças por parte dos educadores, fatos que também estão presentes em três relatos autobiográficos, como será exposto a seguir. Além da reforma educacional desta modalidade, o contexto pandêmico também gerou certa insegurança, fazendo com que os educadores refletissem sobre suas práticas, como destaca Nóvoa (2022), a partir do momento que cunha o termo “metamorfose da escola”, sendo este uma necessidade emergente para o pesquisador.

A pandemia trouxe inúmeros desafios, apesar do contexto diferente, a experiência docente e a instrumentalização realizada na EAD serviram de base para docência na modalidade remota e híbrida, visto que muitos conhecimentos lá adquiridos foram de muita valia para essa nova realidade.  
[...]  
Desafios que seguem para 2022, com a implementação do Novo Ensino Médio.

(Autobiografia da professora de Humanas)

Cabe recordar de que em 2020 necessitou-se uma readequação nas escolas, advinda do contexto pandêmico, que instaurou o ensino remoto de caráter emergencial. Souza Ferrão e Chermont (2021) demarcam como um “turbilhão de mudanças”, onde professores e estudantes necessitaram se reinventar para atender essa nova modalidade educacional. Rondini, Pedro e Duarte (2020) caracterizam como um período desafiador, contudo, também evidenciaram ser um tempo promissor, já que foi necessário pensar em uma inovação educacional, por meio do uso das tecnologias.

Em pesquisa realizada com os educadores, Zawaski (2021) atenua as memórias deste período como reflexão que possibilitou aprendizagens e uma nova forma de pensar/fazer a educação. Os tempos de reinvenção, ao serem rememorados, trarão uma nova significação, propiciando ressignificação de práticas futuras.

A presença da instabilidade, advinda da reforma do novo Ensino Médio, aliada a um tempo vivido com o isolamento social e uma nova forma de conceber às práticas educacionais são mensuradas pela professora das Humanas. Nóvoa (2022) propicia uma reflexão sobre este tempo de metamorfose, em que demarca ser necessária a transformação da forma, com a reorganização dos ambientes educativos.

O autor perpetua o fato de que neste tempo emerge um professor que assume a sua missão, revendo o seu papel dentro do contexto escolar, sendo importante a integração do digital no seu trabalho, mas a partir da incorporação de uma tecnologia que reconheça um novo modo de ser, agir e pensar. Porém, a mudança parte de cada um, em busca da sua constituição, como descrito pela participante que segue:

Precisei me preparar bastante pois, o desafio, e a responsabilidade era bem maior. Com isso, foi o período que mais participei de congressos, seminários e *workshop* nacionais e internacionais, me proporcionando um conhecimento mais atualizado e aprofundado.

(Autobiografia da professora da Natureza)

Nos relatos da professora da Natureza constata-se o “dar-se forma” (WARSCHAUER, 2017, p. 19), com uma postura ativa de reflexão, tomando consciência da necessidade de revisitar suas práticas e desenvolver-se, criando essas possibilidades de autoformação, a partir do momento que se dá conta de que o exercício da docência está sempre em transformação.

Atualmente trabalho em três escolas, sendo duas da Rede Marista e uma na Rede Estadual. Cada qual com sua realidade, com seus pontos fortes e fracos. A cada dia vivo novas aprendizagens, novos desafios, ainda mais neste contexto pandêmico com o qual tivemos que nos adaptar. Sempre fui atraída pelo novo, por propostas diferentes que nos tiram da zona de conforto. E com o passar do tempo, a maturidade, o contato com os diferentes espaços de trabalho vão nos moldando, e vemos o quanto crescemos como profissional e como pessoa.

(Autobiografia da professora das Linguagens)

Compreender que a vida é um espaço de formação e que nela há diversos atores que podem possibilitar que a aprendizagem se efetive é assumir que cada experiência oportuniza a abertura para o conhecimento. No excerto acima, a professora das Linguagens atenua essa possibilidade seja pelos desafios ou pelo

novo que chega a cada dado tempo. O novo Ensino Médio, a pandemia, a nova forma de educar são novos contextos que oportunizam o desenvolvimento de outras habilidades.

Evidencia-se em Halbwachs (2006) a necessidade dos outros nas lembranças, como visto nas análises realizadas das autobiografias, já que nelas encontram-se os grupos de pertencimentos dos indivíduos. Para ele “cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva” (HALBWACHS, 2006, p. 94), assim, todas as experiências narradas estão imbricadas neste contexto grupal, uma vez que o passado se faz presente, a partir das singularidades dos sujeitos e de suas narrativas.

Dessa forma, constata-se que a memória propicia o autoconhecimento do sujeito, por meio das reflexões que faz em dado espaço-tempo do ambiente a que está inserido. Por meio dessas reflexões ocorre a autoformação, a partir de uma tomada de consciência em interação com o meio e com os grupos de pertencimento do sujeito.

A “experiência formadora” (JOSSO, 2010), fica evidente, nessas imbricações de memória, histórias e experiências, que advém de formações e transformações junto aos pares. As reflexões definiram o percurso de vida dos professores participantes, onde o “caminhar para si” (JOSSO, 2010), é perceptível, já que nas autobiografias se observam os sentidos dados à vida e as reconstituições dos viajantes, nos projetos traçados por cada um(a).

## PARTE VI - NARRATIVAS DE (AUTO)FORMAÇÃO

“A palavra de cada um requer escuta, escuta única, não redutível ao desejo de ouvir da língua, à interrogação do discurso. É palavra outra dirigida à outra palavra como escuta; palavra que requer o calar em vez de o próprio silêncio da palavra, que deve ostentar a própria identidade.” (Augusto Ponzio)

## **7 VALORIZANDO A ESCUTA E AS EXPERIÊNCIAS PRESENTES NAS ENTREVISTAS NARRATIVAS**

No capítulo anterior, apresentaram-se os dados das autobiografias dos participantes, a fim de analisar o contexto experiencial, como um campo de autoconhecimento e de autoformação. Constatou-se que a memória esteve presente em cada narrativa, propiciando que neste acesso os sujeitos fossem levados à autorreflexão, como bem destaca Tedesco (2014). Ademais, por meio da relação da memória e da ação, percebe-se que a memória não é o passado, mas um presente ressignificado (TEDESCO, 2014, p. 101).

Neste capítulo, apresentam-se os dados coletados nas entrevistas narrativas, por meio da escuta dos participantes e do registro da pesquisadora, em meio às suas colocações, assim como dos registros deles, em um formulário virtual do Google, presente no Apêndice D desta tese. A proposta iniciou com entrevistas individuais, com cada participante, em que se mostrou, primeiramente, a imagem para que pudessem analisar, seguida do questionamento lido pela pesquisadora, conforme roteiro exposto no Apêndice D.

Cada participante fez o seu registro descrito, seguido de uma arguição deste, em que além da produção escrita, houveram relatos de outras memórias, aliadas às imagens. Assim procedeu-se até a última imagem e pergunta base, sendo que no final abriu-se espaço para que ficassem à vontade para trazerem outras memórias e relatos. Como já mencionado no capítulo anterior, neste também decorreu o processo de desmontagem do texto, proposto pela análise textual discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2016), para que se pudessem estabelecer as relações e, por fim, captar os resultados.

As entrevistas narrativas foram analisadas e separadas por categorias iniciais, conforme exposto no quadro abaixo.

Quadro nº 03 – Modelo do quadro de categorização das entrevistas narrativas

CATEGORIAS	Professora das Humanas	Professor da Matemática	Professora das Linguagens	Professora da Natureza
O baú – memórias das experiências e vivências				
O espelho – imagem pessoal e profissional				
Professor do Ensino Médio - mudanças e expectativas				
Futuro – projeto de vida				
A educação como viagem – passado na reconstrução do futuro				

Fonte: Autoria própria (2023).

Tendo em vista que ao construir o quadro já havia projetada as nomenclaturas das categorias, e, ao iniciar o processo de análise foi constatada a sua adequação, manteve-se o nome presente no quadro, apenas imbricou-se a análise do professor de Ensino Médio com as projeções futuras, pela similaridade. Assim definido, as categorias que serão realizadas as análises *a posteriori* são: O baú: memória das experiências e vivências; O espelho: imagem pessoal e profissional; Professor do ensino médio: mudanças, expectativas e projeto de vida; A educação como viagem: o passado na reconstrução do futuro. Na sequência, apresentam-se os dados das entrevistas narrativas em suas respectivas categorias.

### 7.1 O baú: memória das experiências e vivências

*A memória é a síntese fundamental do tempo que constitui o ser do passado, o que faz passar o presente. (Deleuze)*

Em diálogo com Teno (2014), compreende-se a memória enquanto um espaço que são produzidas sínteses das experiências vivenciadas no cotidiano. Assim, quando se remete à memória, não está se evidenciando o passado, mas um presente do qual almeja-se a ressignificação do futuro. Há sempre um esforço para a reconstrução das experiências, contudo, em Teno (2014), compreende-se que apenas o que tem significado e faz parte da identidade do sujeito é rememorado.

Ao encontro dessa memória experiencial<sup>7</sup>(DELORY-MOMBERGER, 2008), o lugar na história de cada um é que se definem as marcas da história de um grupo, por isso nos processos formativos os percursos de vida são tão caros e fundantes para o entendimento do ser/fazer de suas práticas cotidianas. Trabalhar com entrevistas narrativas, focadas nas experiências do sujeito, permite uma ligação com passado, presente e futuro emergindo para que as histórias acerquem um espaço de mudança e uma abertura ao projeto de si.

Ao apresentar a figura de um baú aos participantes, potencializando a memória para que fosse estabelecido um diálogo com o passado, foi perceptível uma viagem no tempo, que trouxe recordações que propiciaram reflexões das práticas docentes em prol de uma tomada de atitude ou consciência, como expresso a seguir.

Os elementos que compõem meu baú de memórias estão muito mais para sentimentos e lembranças do que objetos em si. Ao longo da vida, desenvolvi um grande desprendimento à materialidade das coisas, uma vez que aquilo que efetivamente me afeta, fica marcado na memória, mesmo sem que eu precise de algum “objeto de ativação”. Começo destacando os momentos em que me senti desafiada e consegui sair da zona de conforto de “não tentar para não ter que lidar com um possível fracasso”.

[...]

Meu baú de memórias é fluxo em construção, desconstrução e reconstrução, é continuamente ressignificado.

(Excerto da entrevista narrativa da professora das Humanas)

Na descrição da professora de Humanas, observa-se uma não ligação aos objetos, mas a memória “afetada”, positiva ou negativamente. A demarcação dos desafios e a saída da zona de conforto fazem relação ao que traz em sua autobiografia, quando destacou a docência no novo Ensino Médio. Aqui, constata-se o processo de autobiografização (DELORY-MOMBERGER, 2008), de forma que ao fazer reflexão sobre a referida situação ocorre a sua autoformação, compreendendo as possibilidades de ação diante do narrado.

Ademais, recorre-se a Josso (2010), compreendendo que a narrativa possibilita um diálogo interior, pois como a participante afirma, as memórias permitiram sua reconstrução e ressignificação deste vivido. Essas recordações-referências (JOSSO,

---

<sup>7</sup> Ainda como afirma Assmann (2011), a memória experiencial ou episódica “permanece assistemática, aleatória e incoerente” (p. 173) sendo sua coerência “a associação erraticamente individual” (p. 173).

2010), enriquecem as experiências, uma vez que oportuniza a tomada de consciência de sua subjetividade.

A memória também é fonte importante de construção identitária, já que nela encontram-se valores, símbolos e experiências alocados nos grupos sociais a que o sujeito se constitui. Sobre esse aspecto, a narrativa da professora de Linguagens vem dotada de sentimentos, como segue.

As memórias fazem parte de quem somos, constituem a nossa identidade e vamos colecionando, ao longo da vida, memórias boas e ruins. As memórias dolorosas guardo no fundo do meu baú, sei que foram necessárias para meu crescimento pessoal e profissional, mas procuro visitar com mais frequência as que me despertam saudade e felicidade. Tenho como filosofia de vida focar sempre no lado bom, potencializando o que deu certo.

(Excerto da entrevista narrativa da professora das Linguagens)

Fica aqui o registro da memória da infância escolar, que está guardada com muito carinho no meu baú dos sentimentos. Na antiga 2<sup>o</sup> série, recebi no último dia de aula um porque fui a única estudante a ter uma assiduidade de 100%, ou seja não faltei uma aula. Guardo esta memória com carinho, e hoje sei o quanto esta ação foi significativa e reflete em fatos, inclusive do meu dia a dia.

(Excerto da entrevista narrativa da professora de Natureza)

Teno (2014) evidencia a eliminação de eventos mortos, ou rotineiros, constata-se que eles são mencionados com certa sutileza, mas referenciados, também, como uma aprendizagem. Ao optar pela potencialização das positivities, não se nega o que não foi a contento, mas compreende-se e interpreta-se a partir de uma experiência formadora (JOSSO, 2010).

Tenho na memória um estudante que amava estudar e por isso escolheu ser docente. Neste momento carrega sentimentos contraditórios de amor pelo que faz, que carrega no baú memórias mais antigas de um momento em que se sentia valorizado e que tinha reconhecimento de alunos e instituição de ensino; nas memórias mais recentes se encontram momentos de desgaste, um trabalho solitário e por vezes desvalorizado tanto pelos alunos.

(Excerto da entrevista narrativa do professor de Matemática)

O sentimento de coparticipação, defendido por Halbwachs (2006) é visto na narrativa, quando o professor demarca sua paixão pelos estudos que o levam à docência. As representações sociais do tempo, neste caso sua infância, dentro deste

“baú”, partem de uma comunhão afetiva, mesmo que ele mencione contradições, quando demarca sua valorização e reconhecimento por parte dos estudantes.

Em Halbwachs (2006) constata-se que esquecimentos ou lembranças estão associados aos quadros sociais da memória, já que na concepção do autor, há uma vibração de consciência diante de valores e de perspectivas cognitivas. Um trabalho reflexivo é consolidado a partir das análises dos participantes, como defende Delory-Momberger (2008), uma vez que é possível fazer um balanço dos percursos, das competências e dos fazeres, atentando para a formação a partir de um projeto pessoal e profissional.

## 7.2 O espelho: imagem pessoal e profissional

*Cada um de nós carrega sempre consigo e dentro de si uma quantidade de pessoas distintas. (Halbwachs)*

A imagem que cada um constrói de si está associada à identidade. Quanto a essa, Teno (2014) nos chama a atenção para a sua construção baseada em cada experiência vivenciada, sendo estruturada não de forma permanente, mas aos poucos, por meio das lembranças do passado, presentes na memória.

Ao fazer uso do objeto espelho, objetivou um olhar para dentro de si, buscando na memória a imagem pessoal e profissional, traçadas pelos sujeitos da pesquisa. Essas imagens são frutos de suas memórias individuais, mas, também, do coletivo, visto que nas narrativas nunca estamos sós, como bem declara Halbwachs (2006).

*A imagem reflete muitas marcas, que fazem parte da minha história profissional e pessoal. Mulher, mãe, professora e acima de tudo uma pessoa que está onde almejou muito chegar, vejo no reflexo do espelho vontade de viver e de compartilhar meu conhecimento aos demais que passam pela minha vida, vejo uma mulher que batalha diariamente pelos seus ideais, que traça objetivos e consegue realizá-los, porém sempre agradecendo as pessoas que me auxiliaram a chegar aonde estou e que ainda me ajudarão.*

(Excerto da entrevista narrativa da professora da Natureza)

A coletividade sempre está imbricada nas memórias narradas, ao se olhar no espelho a professora da Natureza expressa um sentimento de gratidão por todos que a constituíram e a constituem. Traça uma caminhada com um paralelo da vida pessoal

e profissional, refletindo sobre quem ela vê neste “espelho”. Em consonância com Delory-Momberger (2008), compreende-se nessa perspectiva a utilização dos saberes da experiência, assim como os espaços sociais que o sujeito participa, propiciando que ele transforme o modo de ser no mundo consigo e com o próximo.

Há relatos em que se constatam a necessidade de reconhecimento, mas, ao mesmo tempo, preocupado com o seu fazer e com as relações estabelecidas com o espaço de atuação, conforme segue.

Vejo um docente que tem a necessidade de ser reconhecido pelo que faz. Um docente que se preocupa com o verdadeiro papel da escola, criar tempo livre para o livre pensar.

(Excerto da entrevista narrativa do professor de Matemática)

O conjunto das recordações é determinado pelo que se é (TENÓ, 2014, p. 104), assim, a imagem que se tem de si, por meio da narrativa do espelho, é produto da experiência social e das formas de mediação simbólica, segundo o pesquisador. Constata-se uma apropriação do poder de reflexão por parte do participante, evidenciando o caráter formativo e a possibilidade que se tem de formação, por meio das narrativas.

A ocultação da memória (TENÓ, 2014) também se apresentou na narrativa, a partir da seguinte declaração:

Demorou bastante para acolher a imagem refletida no espelho em virtude das expectativas impostas pela sociedade – principalmente as quais eu não me encaixava.

(Excerto da entrevista narrativa da professora das Humanas)

O passado é construído a partir de faltas e ausências, como destaca Teno (2024). A verbalização da experiência, mesmo que traumática, também é considerada formação, na visão de Delory-Momberger (2008), uma vez que pelo poder transformador, permitindo uma reorganização e reconfiguração da sua história. Para a autora, sempre é possível tirar lições das experiências.

Vejo uma profissional que cresceu muito no decorrer dos 15 anos de magistério, principalmente nos últimos 5 anos, em que está na Rede Marista. Vejo alguém que continua com aquele desejo de aprender sempre mais, que

nunca parou de buscar a inovação, e tenho muito orgulho disso. Vejo alguém que conquistou respeito e admiração profissional, que está sempre disposta a ajudar e compartilhar saberes. Vejo alguém que tem consciência de sua imperfeição, mas que busca diariamente ser melhor.

(Excerto da entrevista narrativa da professora das Linguagens)

A visibilidade, traçada neste excerto, demarca a abertura para o processo de aprendizagem. A visão do crescimento que se remete à rede em que está atualmente evidencia o sentimento de pertença. O desejo demarcado de aprender, a busca incessante e a disposição para o compartilhamento demonstram o empenho com o trabalho biográfico (JOSSO, 2010), assim como a disponibilidade de autoformação.

Recorrendo a Josso (2010), elucida-se a autopoiese presente nos seres aprendentes, que multiplica os sentidos do percurso, olhando para si, refletindo a partir de suas experiências, é a exatidão do “caminhar para si”, em busca do encontro consigo e com as vozes que ecoam nesta caminhada, já que somos a soma de uma diversidade de pessoas que caminham conosco.

Pelo exposto nos excertos, constatam-se os momentos autorreflexivos, em que a memória caminha ao lado da experiência, evocando-a e oportunizando o pensar sobre o fazer. Teno (2014) chama a atenção para o fato de que a experiência é um *continuum* da consciência, por isso este processo de auto-interpretação, buscando compreender as experiências como uma possibilidade de formação e de transformação de suas ações futuras.

Por meio dessas narrativas é dado sentido ao vivido (DELORY-MOMBERGER, 2008), uma vez que ao se enunciar como ator e autor de sua história há uma construção de outra versão de si. É nessa reinvenção, decorrente da autorreflexão, que ocorre o processo de autoformação, defendido nesta tese.

### **7.3 Professor do ensino médio: mudanças, expectativas e projeto de vida**

*No futuro não se tratará tanto de sobreviver como de saber viver. Para isso é necessária uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos. (Boaventura de Souza Santos)*

Vale (2022) propõe algumas discussões sobre as mudanças do Ensino Médio, já que na sua concepção o objetivo da mudança advém da falta de interesse dos

estudantes dessa modalidade, desde 2010. Nessa proposta, a intencionalidade é aliar as novas tecnologias, a partir da reflexão da sociedade que está em constantes mudanças.

A organização curricular que prevê na sua matriz uma parte de formação geral e outra mais flexível, com os itinerários formativos, sendo composto por disciplinas obrigatórias e outras eletivas, que partem da vocação dos estudantes, além do projeto de vida que incentiva o protagonismo dos estudantes e permite mais uma reflexão sobre o seu futuro. Toda essa nova estrutura acarretou um quadro de instabilidade, como foi destacado nas autobiografias, já que se constata, na voz dos participantes, insegurança e anseio ao que estava sendo implementado.

Em diálogo com Halbwachs (2006), no que tange ao pertencimento, compreende-se que essas mudanças geram medo e instabilidade no corpo docente, principalmente pelo fato de que para muitos participantes não houve uma apropriação dos elementos da memória, quanto às mudanças dessa modalidade de ensino. Os desafios apontados por eles são expressos nos excertos abaixo.

Atuando no Ensino Médio, sou constantemente desafiada a não me refugiar em uma zona de conforto, como também, estabelecer uma linha tênue entre a diplomacia empática e uma condução mais incisiva para que a postura dos estudantes se mantenha respeitosa e engajada. O desafio maior é estabelecer uma boa gestão da sala de aula que abra espaço para uma autonomia dos estudantes, mas sem perder o domínio do planejamento e a disciplina necessária para que a aprendizagem seja efetiva.

(Excerto da entrevista narrativa da professora das Humanas)

Ser professor de Ensino Médio diante das mudanças é um grande desafio. Neste momento temos a tarefa de motivar os estudantes, criar o gosto pelos estudos e criar.

(Excerto da entrevista narrativa do professor de Matemática)

Ser professor do Ensino Médio é olhar ainda mais para o futuro e se perguntar: Qual a minha contribuição na formação destes estudantes para que sejam pessoas do bem, que saibam ter empatia e façam a diferença na sociedade, colaborando para um mundo melhor para todas as pessoas? Vivemos um momento de muitas mudanças, principalmente com a implantação do NEM. É um tempo de transição, experimento... Nem tudo é positivo e terá os resultados esperados, mas há uma certeza de que a mudança é necessária.

(Excerto da entrevista narrativa da professora de Linguagens)

Um desafio diário! Precisamos criar meios [para] formar e metodologia que

atinjam nossos adolescentes. A criatividade é um dos caminhos a ser executado, a escuta, o olhar e o carinho fazem parte hoje do fazer pedagógico. Estes, não eram tão necessários antes da pandemia, porém agora, os estudantes precisam primeiramente sentir-se acolhidos e seguros, para que depois sigamos com o conteúdo.

(Excerto da entrevista narrativa da professora de Natureza)

Como se pode constatar, os quatro professores demarcam o desafio de ser professor do Ensino Médio, seja pela postura, gestão da sala de aula, motivação dos estudantes, papel do professor ou criação de metodologias diferenciadas, em que a criatividade seja uma constante. Todos os fatos apontados pelos participantes também são tarefas da escola, de forma que os caminhos da formação e da reflexão das ações, por meio de trocas e de diálogos, podem amenizar essa passagem com a reestruturação.

É pertinente o alargamento dos campos de formação, como defende Warschauer (2017), compartilhando as experiências significativas, com trocas e diálogos que podem ser um dos caminhos de formação. Remete-se ao pensamento de Nóvoa (2000) que atenua para uma formação que não se baseia num acúmulo de conteúdos, mas por meio de um trabalho reflexivo, criticando as práticas e reconstruindo-se permanentemente, por isso ele defende o estatuto do saber da experiência.

Essa é uma prática de formação da corrente existencial (WARSCHAUER, 2017, p. 97), cuja ideia é da formação permanente, prolongada por toda a existência. Nesse campo, compreende-se o sentido da autoformação, proposta nesta tese, com a partilha das dificuldades, dos pontos de vista, das assertividades, por meio da escuta dos ecos que se fazem em torno do espaço educativo e que propicia reflexão, tomada de atitude e formação.

Esse vínculo consigo e com o próximo é possível a partir da abertura e, por meio da aceitação dessa aprendizagem contínua, proporcionando um sentimento de pertença ao espaço de atuação e, também, uma maior confiança no diálogo com o próximo, já que as vivências são comuns a todos. A abertura para o campo formativo se expressa na entrevista, conforme destacado nos excertos a seguir.

Para o futuro pretendo investir mais em estudar estratégias de bom relacionamento com os estudantes, sem que para isso seja necessário abdicar

da cobrança.

(Excerto da entrevista narrativa do professor de Matemática)

Vejo um futuro de muito estudo e busca por inovação que vá ao encontro de um ensino de qualidade, que seja realmente significativo para os nossos estudantes.

[...] pretendo seguir em sala de aula e participar do máximo de formações possíveis, que possam contribuir para uma educação de qualidade. As experiências vividas e as trocas de saberes entre colegas e estudantes são essenciais na (re)construção da minha identidade docente do Ensino Médio.

(Excerto da entrevista narrativa da professora das Linguagens)

Tenho esperança na educação, acredito em uma educação de qualidade. Enquanto eu tiver esperança e poder agir, realizando a diferença na vida dos meus estudantes, continuarei feliz e realizada dentro da sala de aula.

(Excerto da entrevista narrativa da professora da Natureza)

Eu sou uma pergunta... Sou tudo o que não há explicação. Sou alguém em constante construção.

(Excerto da entrevista narrativa da professora das Humanas)

O investimento em si, a partir da crença em um ser em formação, a esperança na educação, as buscas constantes e a abertura para aprender constantemente são as vozes que ecoam nas entrevistas narrativas dos participantes da pesquisa. Delory-Momberger (2008), atenta ao processo de mudança global no que tange a formação, a relação existente entre o saber e o ser que se dispõe a aprender se engendram na relação reflexiva de sua história.

A formação é balizada pelos questionamentos, pelos acontecimentos relacionados a si, ao outro e aos espaços de atuação (JOSSO, 2010), como se constata nas entrevistas narrativas. A formação, nesse âmbito, encontra sentido, propiciando descobertas do educador que se é e aos caminhos que pretendem seguir em seu projeto de vida, como será abordado no próximo subcapítulo.

#### 7.4 A educação como viagem: o passado na reconstrução do futuro

*A questão que se coloca para a mediação biográfica é apreender as narrativas autobiográficas como lugar de encontro, de partida, de reencontro, mas também de errância, de busca de sentido, de procura de um porto de onde se recomeça sempre um novo caminho. (Maria da Conceição Passegi)*

A última categoria de análise propõe a evocação da memória, a partir da viagem ao passado que tende a reconstruir o caminho a ser percorrido no futuro. Halbwachs (2006), nos atenta ao fato de que a memória resulta em um trabalho permanente relacionado ao tempo, onde os conteúdos são conservados, ressignificados ou abandonados. Assim, a reconstrução do passado está sempre em correspondência aos interesses, modos de pensar e as necessidades do presente.

Para Halbwachs:

[...] as convenções verbais constituem o quadro mais estável e mais elementar da memória coletiva; as recordações se fazem cada vez mais de palavras, ou melhor, de vários fragmentos da memória que vêm silenciados e que são relacionados ao mundo da fala. (HALBWACHS, 2006, p. 114)

Assim, por meio da linguagem, são estabelecidas as relações com o mundo, comunica-se e subjetiva-se as experiências, há a apropriação da memória individual em que se parte da coletividade. Ao propor a viagem ao passado, para a reconstrução do futuro, os participantes mencionaram os seguintes apontamentos:

Manteria meu destino, mas realizando algumas mudanças no percurso! A paixão por conhecer a “origem das coisas” e “produzir coisas novas” me acompanha desde a infância, sempre lia tudo que aparecia – até bula de remédio! Me encantava compartilhar o que ia descobrindo e aprendendo e queria o maior número de pessoas tivesse a oportunidade que eu tinha. Brincava muito de escolinha com os amigos de bairro, especialmente com os que tinham idade próxima à minha. Já adulta, analisando adulta essas brincadeiras, observei que vários arquétipos e papéis sociais eram reproduzidos a partir da nossa percepção infantil da sociedade e da educação. E ali percebi a docência não apenas como transposição de conteúdo, mas como uma importante forma de socialização, onde além de indivíduo, também nos tornamos pessoa. Os professores que mais me marcaram foram aqueles que através do conteúdo ensinaram lições que valem para a vida toda.

(Excerto da entrevista narrativa da professora das Humanas)

Primeiramente iniciaria a trajetória em outra instituição de ensino, pois minha primeira experiência como docente foi em uma instituição muito conservadora, com disciplina muito rígida. Isso me moldou como docente e até hoje luto com

relação à disciplina escolar. Acredito que outra experiência de início de carreira teria proporcionado uma visão mais leve com relação a disciplina. Minha trajetória tem sido de altos e baixos, momento em que me sinto apaixonado pela minha escolha e momentos de muito desânimo. Acredito que as demandas e os processos burocráticos da escola impedem que possamos estudar nossa ação e afetivamente pensar em boas aulas.

(Excerto da entrevista narrativa do professor de Matemática)

Considerando os fatos passados, não mudaria nada, pois cada situação vivida corroborou para o que me tornei hoje. As dificuldades, os desvios, os erros foram importantes nesta caminhada docente. A paisagem durante a viagem nem sempre é composta de flores, mas não desmerece o trajeto percorrido. As memórias de projetos desenvolvidos, pesquisa científica e atividades envolvendo o uso de tecnologias diversas, são muito positivas. As vivências com estudantes do Ensino Médio, também foram extremamente marcantes. As conversas, relatos de vida e experiências trocadas com esses estudantes ficarão para sempre guardados na memória.

(Excerto da entrevista narrativa da professora das Linguagens)

A caminhada é construída, não existe plano linear. Às vezes, realizamos um planejamento diário que é modificado a partir da execução da aula, e tudo bem, se surgir maior interesse por parte dos estudantes. O professor, hoje, precisa ser flexível e agir com bom senso. Entender, a história dos estudantes, a educação humana está acima da educação formal. São novos tempos!!!

(Excerto da entrevista narrativa da professora da Natureza)

Pelo exposto, três participantes destacam não mudar nada em sua caminhada e afirmam que manteriam o percurso, já que os erros serviram de aprendizagem, como expressa a professora das Linguagens. Contudo, no excerto do professor de matemática há uma reflexão a partir da mudança de rotas nesta viagem, para que se constituísse outro profissional, vislumbrando sua identidade construída nos espaços de atuação.

Observa-se que tanto nas entrevistas analisadas neste capítulo, assim como nas autobiografias, presentes no capítulo anterior, houve a compreensão do processo de formação pelos professores participantes, de forma que tiveram a visibilidade da construção de sua identidade, em meio às narrativas, assim como essas permitiram um processo de tomada de consciência por meio do autoconhecimento e da autoformação. Recorrendo a Josso, compreende-se esse processo formativo, em meio às narrativas, em que surge o autor que conta a si e aos outros suas experiências.

Elaborar a narrativa de vida e, a partir daí, separar os materiais, compreendendo o que foi formação para, em seguida, trabalhar na organização desses materiais, ao construir sua história, constitui uma prática de encenação do sujeito que torna-se autor ao pensar a sua vida na sua globalidade temporal, nas suas linhas de força, nos seus saberes adquiridos ou nas marcas do passado, assim como na perspectiva dos desafios do presente entre a memória revisitada e o futuro já atualizado, porque induzido por essa perspectiva temporal. Numa palavra, é entrar em cena um sujeito que se torna autor ao pensar a sua existencialidade. (JOSSO, 2010, p. 69)

Ao rememorar as vivências, constata-se que os participantes puderam identificar os espaços de convívio, as experiências que tiveram, os desejos, as pertencas, os colegas que serviram de referência para constituir os profissionais que hoje são. Essas práticas de reflexão para Josso (2010), são como um laboratório de compreensão da aprendizagem. Quanto à memória, Halbwachs (2016) nos presentia com uma explicação:

Para que nossa memória se auxilie com a dos outros, não basta que eles nos tragam seus depoimentos: é necessário ainda que ela não tenha cessado de concordar com suas memórias e que haja muitos pontos de contato entre uma e as outras para que a lembrança que nos recordam possa ser reconstruída sobre um fundamento comum. Não é suficiente reconstituir peça por peça a imagem de um acontecimento do passado para se obter uma lembrança. É necessário que esta reconstrução se opere a partir de dados ou de noções comuns que se encontram tanto no nosso espírito como no dos outros, porque elas passam incessantemente desses para aquele reciprocamente, o que só é possível se fizeram e continuam a fazer parte de uma mesma sociedade. (HALBWACHS, 2006, p. 34)

Como bem destaca o autor, nunca estamos sós, a nossa individualidade é composta por ecos, vozes que estão sempre conosco, que nos constitui como o sujeito que somos. Nos acontecimentos vividos, nas recordações-referências (JOSSO, 2010), dos participantes, constatamos o exposto e evidenciamos que a memória é elemento de autoconhecimento e de autoformação.

## **PARTE VII – SISTEMATIZAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS**

"De fato, na experiência, o sujeito faz a experiência de algo, mas, sobretudo, faz a experiência da própria transformação. Daí que a experiência me forma e me transforma. Da relação constitutiva entre a ideia de experiência e a ideia de formação. Daí que o resultado da experiência a formação, ou a transformação do sujeito da experiência. Daí que o sujeito da experiência não seja o sujeito do saber, ou o sujeito do poder, ou o sujeito do querer, senão o sujeito da formação e da transformação." (Jorge Larrosa)

## **8 POR UMA EXPERIÊNCIA FORMADORA: NARRATIVAS E MEMÓRIAS COMPROMETIDAS COM A VIDA**

A tese é uma trajetória em construção que leva o pesquisador em busca de caminhos outros para pensar, refletir e agir diante dos objetivos por ele propostos nas suas pesquisas. Trabalhar com pesquisa narrativa é muito mais de que caminhar, é, também, narrar caminhadas em um fascinante processo de encontros e porque não desencontros, já que nesses percursos nos despimos de uma roupagem que já não nos cabe mais, pois nossa identidade também está em processo de constituição, a cada ato de pesquisar.

Escrever é como costurar, principalmente quando o trabalho conta com redes que se constituem em uma produção de saberes escritos e narrados onde o que se sente e vive vibra, já que as experiências nos tocam (LARROSA, 2018) e nos mobilizam a refletir em busca da construção de novos caminhos. E pelas escritas se dá a formação experiencial, defendida por Josso (2008), promovendo um aprendizado que parte do vivido.

Durante toda a caminhada desta tese, buscou-se ouvir e dar espaço para as vozes de muitos “eus” que perpassaram pela vida dos participantes, que estabeleceram diálogos, relações e reflexões. Assim, muitos dados foram levantados, alguns deles descritos nos capítulos 6 e 7, mas cabe além desses registros, pensar e efetivar de uma forma qualificada a sistematização das entrevistas e autobiografias, promovendo sentido e integrando-as nessa costura, a fim de propiciar aos leitores outras conexões.

Este capítulo objetiva a realização de uma sistematização de experiências, extraídas das narrativas, presentes nas autobiografias e nas entrevistas narrativas, a fim de refletir sobre essas, por meio de uma reconstrução ordenada. Nessa perspectiva, Holliday (2006) atenua o entendimento de sistematização.

Entende-se a sistematização como um processo permanente, cumulativo, de criação de conhecimentos a partir de nossa experiência de intervenção numa realidade social, como um primeiro nível de teorização sobre a prática. (HOLLIDAY, 2006, p. 23).

A sistematização, nesse caso, compreende o exposto na imagem abaixo:

Figura 7 – Demonstrativo do processo de sistematização proposto na tese



Fonte: Autoria própria (2023).

Dessa forma, a sistematização tornou-se um elemento experiencial de grande valia, pois permitiu uma interpretação crítica de várias experiências que, a partir de sua reconstrução, explicita o processo vivido, promovendo a reflexão. Comunga-se das palavras de Holliday:

A sistematização permite, ao refletir, questionar, confrontar a própria prática, superar o ativismo, a repetição rotineira de certos procedimentos, a perda de perspectiva em relação ao sentido de nossa prática. Nessa medida é um bom instrumento para melhorar a intervenção. (HOLLIDAY, 2006, p. 31)

Em busca de compreender compreensões (LARROSA, 2018), através da sistematização retomar-se-á às narrativas evidenciando o referencial teórico que serviu de base deste estudo, promovendo a aprendizagem por meio das experiências, assim como sensibilizando-se por meio de vivências que formaram e transformaram os participantes desta pesquisa.

A seguir, discorrer-se-á sobre a proposta de uma formação docente que

contempla a presença de histórias de vida, evidenciando a memória como elemento de autoconhecimento e de autoformação. Além disso, será apresentada uma proposta formativa efetivada durante a Jornada Pedagógica do espaço educacional onde ocorreu a pesquisa, concebendo nessas histórias à reflexão e o compartilhamento de práticas cotidianas.

### **8.1 Por uma formação docente comprometida com memórias e histórias de vida, por meio de autobiografias**

Ao se falar em formação de professores, certamente somos levados à reflexão a partir de um processo advindo de uma herança histórica, cujas atividades formativas inseriam-se em reuniões informativas ou palestras técnicas, a partir dos temas emergentes do contexto educacional. Ao se refletir sobre os objetivos propostos por essa tese, somos levados à repensar a formação, a partir de um contexto de ressignificação, tanto no que se refere aos conceitos, quanto às práticas dentro das instituições.

Após a pandemia de COVID ficou cada vez mais visível a necessidade de transformações nos ambientes escolares, sejam das práticas em sala de aula, na maior efetivação de parcerias entre família e escola, assim como no contexto formativo de professores, uma vez que está evidente a necessidade de constituição de redes de formação, onde a aprendizagem com/pelo outro se mostra como um dos caminhos formativos. Warschauer (2017) se remete à escola como espaço de formação para todos que lá coabitam.

E a escola, como espaço privilegiado para a formação, pode viabilizar a construção dessa nova relação com o conhecimento, consigo própria e com os outros, ao rever sua estrutura organizacional e inaugurar em seu cotidiano práticas sistemáticas de encontros, de trocas de experiências de cultivo do belo e da sensibilidade solidária. Espaços para partilhas que proporcionem a humanização e emancipação, na medida em que, como destaca Paulo Freire (1996) “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. (WARSCHAUER, 2017, p. 22).

Sendo a escola este espaço de formação e de construção coletiva, em que permeiam experiências constantes, cabe refletir e propor uma formação que dê

sentido e significado às práticas lá efetivadas, propiciando, por meio de relatos de experiências, as histórias de vida dos educadores. Valorar a autoria e oportunizar momentos de escuta e de partilha permitindo-se aprender com o outro ampliará a bagagem de experiências, onde histórias e memórias estarão imbricadas e se ressignificarão em práticas futuras.

Nesta perspectiva, a formação será um processo baseado em experiências daqueles que formam, ou seja, dos profissionais que vivenciam, diariamente, o “ser professor(a)” e não uma prática por meio de programas pré-definidos, dos quais, muitas vezes, não agregam valor à profissão, mas tornam-se momentos desconectados com o que se é vivenciado no cotidiano. Recorrendo a Warschauer (2017), entende-se uma formação permanente e contínua, já que todos os espaços da vida do professor são espaços de aprendizagem, pois este “está-em-processo-aprendente”, e a aprendizagem perpetua-se em um caráter existencial.

Segundo a pesquisadora, o caráter existencial ganha um espaço central formativo e não um suporte, pois nele aplicam-se saberes adquiridos, experienciados, refletidos e ressignificados. Esses saberes podem advir de ações recentes ou presentes na memória, ancoradas em sua história de vida. Nesse sentido, a memória torna-se partícipe desse processo, já que ao recordar fatos, por meio de lembranças, se produz conhecimento para ações futuras.

Nóvoa (2023) atentou para o termo “metamorfose da escola”, compreendendo a necessidade de uma transformação nesse espaço, em especial, ao contexto formativo de professores, uma vez que advoga a criação de um novo ambiente educativo tendo a escola como um espaço de cooperação e de relação na contemporaneidade. Quando o autor propõe essa metamorfose, evidencia que essa partirá de tudo o que se fez até o momento, assim como de todas as reflexões, com isso, a oportunidade surge a partir do olhar para as possibilidades, valorando tudo o que foi realizado até aqui.

Sistematizando a análise dos resultados da pesquisa, apresentados nos dois capítulos anteriores, constata-se que é possível repensar a formação de professores, por meio de histórias de vida e da valorização de suas experiências, como fonte de autoconhecimento e de autoformação. Na imagem a seguir, excertos da análise de ambos os instrumentos de produção e coleta de dados.

Figura 8 – Sistematização das Autobiografias e das Entrevistas Narrativas

## Sistematização das Autobiografias e das Entrevistas Narrativas

Por meio das narrativas consolida-se que a **memória presente na infância** faz parte deste **percurso de autoconhecimento**, pois em meio as escritas, reflete-se sobre as escolhas e a formação da identidade docente, rememorando o passado para **autoformar-se no presente, ressignificando o futuro**.

O sentimento de **co-participação**, defendido por Halbwachs (2006) é visto na narrativa, quando o professor demarca sua paixão pelos estudos que o levam à docência. As **representações sociais do tempo**, neste caso sua infância, dentro deste “baú”, partem de uma **comunhão afetiva**, mesmo que ele mencione contradições, quando demarca sua valorização e reconhecimento por parte dos estudantes.

Comunga-se do expresso por Tedesco (2014), compreendendo que narrar e contar histórias é criar e **fortalecer os laços comunitários**, como percebido nas autobiografias, em que sempre se menciona o **coletivo**. Assim, em paralelo ao pensamento de Halbwachs (2006), **carregamos uma quantidade de pessoas distintas conosco**.

Por meio dessas narrativas é dado **sentido ao vivido** (DELORY-MOMBERGER, 2008), uma vez que ao se enunciar como **ator e autor** de sua história há uma construção de outra versão de si. É nessa reinvenção, decorrente da **autorreflexão**, que ocorre o **processo de autoformação**, defendido nesta tese.

A partir do momento em que se **registra o vivido** e permite-se expor a opinião sobre essa vivência, por meio da reflexão, constitui-se um processo de formação, já que se propicia a **construção identitária** e o reconhecimento do que se é ou não viável a sua prática. Constata-se a consciência do professor sobre o seu percurso, de experiências isoladas ou coletivas, com conhecimentos dispersos e com aprendizagens significativas que vão ganhando forma e sentido, por meio dessa **reflexão do fazer**.

A formação é balizada pelos **questionamentos**, pelos **acontecimentos** relacionados a si, ao outro e aos espaços de atuação (JOSSO, 2010), como se constata nas entrevistas narrativas. A formação, nesse âmbito, encontra sentido, propiciando **descobertas do educador** que se é e os caminhos que pretendem seguir em seu projeto de vida.

Analisando a figura de sistematização, constatou-se a experiência formadora, cunhada em Josso (2010), já que os participantes trazem em suas histórias as memórias de experiências formativas, em um percurso de caminhar para si (JOSSO,2010), dando sentido ao seu fazer pedagógico coletivo, já que suas aprendizagens estão imbricadas em redes de colaboração, apresentadas por meio de uma memória coletiva. Ademais, a escrita de experiências é uma oportunidade formativa, pois tendencia uma análise das práticas (WARSCHAUER, 2017).

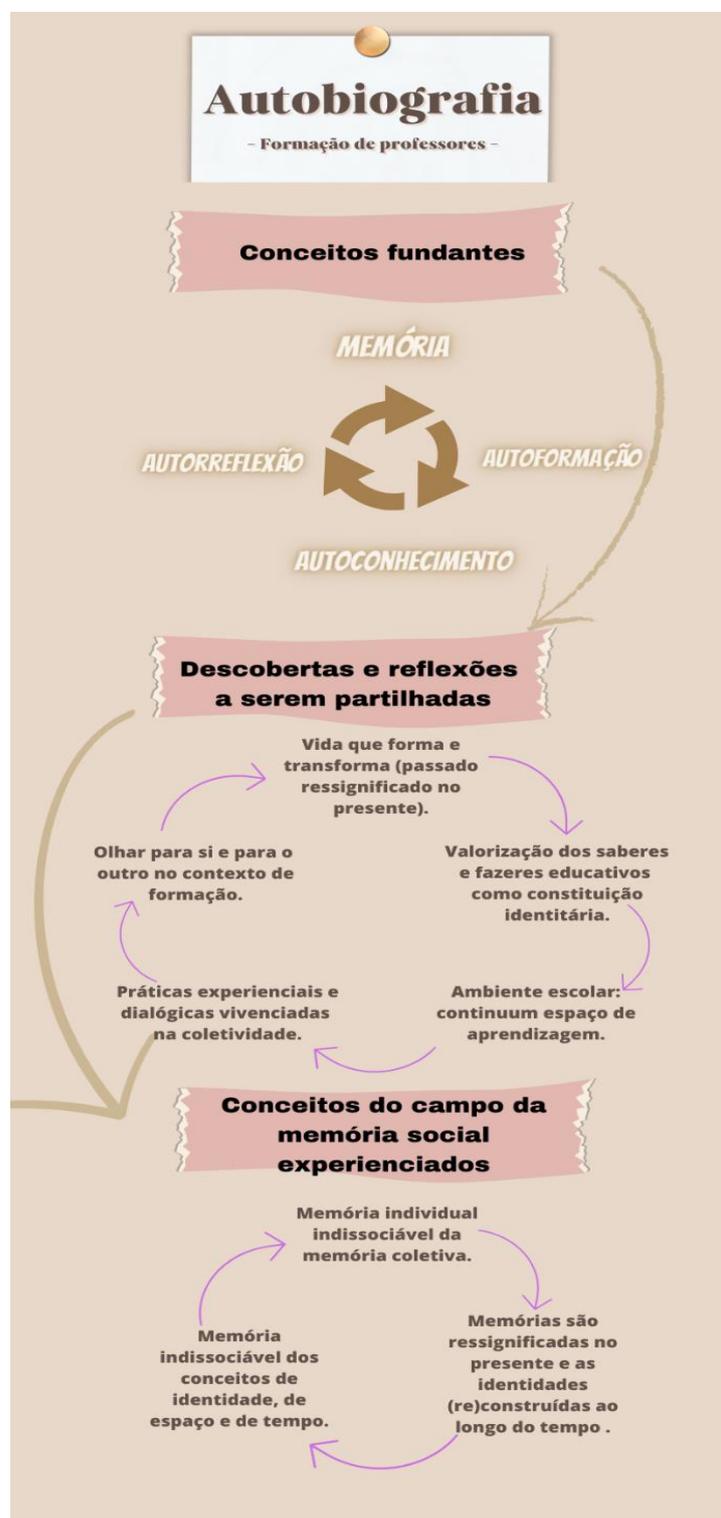
Warschauer (2017) nos brinda com a possibilidade de um novo paradigma de formação, como expresso a seguir.

No novo paradigma de formação, o professor se forma a partir do próprio exercício de seu trabalho, ao assumir um papel ativo e reflexivo perante sua formação, entendendo-a como um processo contínuo que se iniciou muito cedo. Assim, nesse paradigma encontra associado ensino/pesquisa, trabalho/formação e formação/pesquisa. Trata-se de um suporte epistemológico que inclui o professor-pesquisador na própria pesquisa, ao mesmo tempo que se apropria do poder sobre sua formação. (WARSCHAUER, 2017, p. 245).

Refletir sobre a ação e analisar as práticas são oportunidades de apropriação do fazer, por parte dos profissionais. Ademais, corrobora-se com Warschauer (2017), compreendendo a formação enquanto um processo singular, inserido em uma história de vida e articulado com demais dimensões que preveem ações individuais e coletivas, por meio da memória.

Concebendo a experiência como o que nos passa e nos toca (LARROSA, 2018), vislumbra-se a autobiografia como um instrumento significativo no contexto de formação dos educadores. Ao reconstruir os sentidos e os significados de seu fazer, as autobiografias permitem o entendimento da vida pessoal e profissional, ao mesmo tempo que possibilita o sujeito seu autoconhecimento e autoformação, em um contexto autorreflexivo de seu fazer, sendo o educador ator e autor de sua história. Ademais, ao fazer uso deste instrumento constata-se a ativação das atividades mnemônicas, já que a memória busca fatos do passado para serem ressignificados no futuro, conferindo-lhes sentido e aprendizagem. Assim, a autobiografia permite um processo formativo, como expresso na imagem do infográfico a seguir.

Figura 9 – Autobiografia na formação de professores



Fonte: Autoria própria (2023).

Repensar os processos formativos, a partir de uma experiência formadora e transformadora, que decorre em espaços colaborativos e em redes de aprendizagem, é o que se almejou neste estudo, a partir dos objetivos investigativos desta tese. Ao se propor compreender o processo de constituição do professor de ensino médio, na contemporaneidade, problematizando a memória enquanto elemento identitário de autoconhecimento e autoformação, acreditou-se na possibilidade de repensar a formação, dando espaço para que as vozes de educadores fossem ouvidas, partindo de seus fazeres.

A fim de possibilitar um maior entendimento do que se propôs, e trazer uma possibilidade real de formação, evidenciando as experiências vividas, na sequência, será descrita uma proposta formativa efetivada na Jornada Pedagógica, que ocorreu no mês de julho de dois mil e vinte e três, tendo as histórias de vida como um mote formativo.

## **8.2 Varal das histórias de vida: uma proposta de formação que conduz à reflexão das práticas pedagógicas**

Adotar uma postura pesquisante se faz necessária em uma caminhada de pesquisa, principalmente quando o projeto se propõe a realizar pesquisas com experiências, que evidenciem memórias e histórias que se entrelaçam e se colocam em movimento de idas e vindas, em busca da construção de sua identidade e de seu grupo. A pesquisa também é a narrativa de uma história, onde as palavras vão sendo postas no papel (ou digitadas no computador), delimitando caminhos, concebendo espaços, criando falas dos personagens, enfim, construindo efetivamente a narrativa.

As palavras se constituem em um emaranhado de ações, para isso se faz necessário o acesso ao outro, a escuta do outro, o diálogo com o outro, a reflexão, a partir dessa escuta, os registros e as sistematizações de tudo o que se é narrado. Na sistematização temos a constituição do texto de uma narrativa que é arquitetada a partir de tantos “eus. Após a sua constituição, revela-se o ato de interpretação, de compreensão. Ponzio (2010), destaca que é na palavra literária que somos capazes de entender a estrutura dialógica do contexto, mas para isso é necessário se educar para o encontro das palavras.

Na busca de formas outras de se pensar/fazer a formação de professores, as histórias de vida vêm carregadas de palavras, de sentidos e significados, a partir de experiências, de vidas e de tantas vozes que perpassam por cada um em sua caminhada constitutiva enquanto sujeito. Parafraseando Carválho e Luppi (2008), os aprendizados marcam o corpo da gente, já que quem educa, marca o corpo do outro. Nesse devir, somos marcados, diariamente, afinal, enquanto seres em construção, aprendemos todos os dias, e nos transformamos, a partir de tantos que perpassam por nós.

A memória, muitas vezes, necessita de suportes para que possa ressignificar o vivido. Dentre os suportes da memória destacados por Candau (2016), as fotografias permitem situar cenas de espaços vividos, a fim de ilustrar a narrativa de experiências vivenciadas. Nesse sentido, far-se-á uso dessas imagens, permitindo uma maior visibilidade desta prática, a partir da articulação das experiências advindas desta proposta formativa.

Para que se possa refletir sobre suas práticas e sua formação é necessária que essa seja comprometida com uma filosofia de educação que tenha por opção a transformação de vidas (CARVÁLHO; LUPPI, 2008). Para colocar-se em uma situação de aprendizagem, tomando a vida como espaço de formação, cabe pensar em cenários que tendenciam essa reflexão, a partir de experiências que estejam imbricadas dentro e fora dos espaços educacionais.

Figura 10 – Recepção dos professores na Jornada Pedagógica de Julho



Fonte: Autoria própria (2023).

Corroborando com Warschauer (2017), entende-se a formação como um dar-se uma forma, as histórias de vida, aqui nesse contexto, seriam os artefatos para dar forma, por meio de palavras, por meio da adoção de uma postura reflexiva, a partir da tomada de consciência de seu fazer. Entende-se qualquer tempo/espço de vida como possibilidade de formação, contudo, dentro dos contextos escolares é possível a efetivação de um cenário propício ao narrar, à construção das narrativas das histórias de vida e formação. A construção de um varal, como parte da ornamentação do espaço, possibilitou além do sentimento de pertença dos educadores, um artefato mnemônico para recordar sua vida e iniciar suas histórias.

Figura 11 – O varal das histórias de vida



Fonte: Autoria própria (2023).

Pensando em uma formação que permitisse reflexão e não apenas acúmulo de informações, vislumbrou-se na produção de histórias de vida uma possibilidade de refletir criticamente sobre suas práticas, assim como reconstruir-se, permanentemente, constituindo a identidade do ser professor (NÓVOA, 2023). Ademais, na produção de suas histórias o educador está aberto à escuta de si e do

outro, propiciando a construção de um espaço dialógico. Ao solicitar que cada educador se reencontrasse consigo mesmo, localizando-se no varal, foi aberto um espaço de diálogo, já que além do reconhecimento de si, o desejo de ver/escutar o outro se fez presente, permitindo conexões de histórias, por meio de memórias narradas.

Figura 12 – Encontros e conexões



Fonte: Autoria própria (2023).

Após as conexões e aos encontros iniciou-se a produção das histórias de vida, já que a partir de indicações de fases da vida, inspiradas nas imagens presentes no livreto, disponibilizadas pelos professores, três meses que antecederam ao encontro, cada um precisaria iniciar seu percurso narrativo, arrolando-se a espaços e personagens que estavam presentes nessa fase. Nesse momento, o percurso de autoformação foi instaurado, já que as experiências de vida começam a emergir nas narrativas e ganhar um novo sentido.

Figura 13 – Histórias de vida



Fonte: Autoria própria (2023).

Como já mencionado anteriormente, os corpos são carregados de marcas, para tanto, é necessário ressignificar essas marcas, dando um maior sentido a elas, reconhecendo-as como parte dessa formação e constituinte de sua identidade. Mesmo em uma tarefa solitária, já que cada um teve tempo de escrever sua história para, posteriormente, compartilhar algumas de suas marcas, percebeu-se nas narrativas as imbricações de muitos “eus” presentes nessa constituição identitária.

Ao nos dispormos a aprender, entramos em um processo de humanização (CARVÁLHO; LUPPI, 2008), marcado pelas relações de aprendizagem que são vivenciadas ao longo da vida e que estão presentes nas histórias de vida. Como expresso por Freire (1991) não nascemos educadores, mas nos fazemos a cada dia, em cada trajetória de ser/fazer. Desse modo, além de personagens arrolados em nossa história, contam-se com referenciais, base para a formação e para a constituição, por isso, para inspirar a produção, colocou-se em evidência no cenário formativo as documentações que movem o fazer docente do colégio, as inspirações e referencias educacionais.

Figura 14 – Documentações que constituem essas histórias



Fonte: Autoria própria (2023).

Durante a Jornada, propiciou aos educadores a construção de alguns registros, apenas como um exercício para repensar suas práticas, a partir das histórias de vida. O momento do compartilhamento dessas histórias, onde as narrativas contemplaram marcas da caminhada docente, foi tempo de aprendizagens, já que muitas foram as identificações em meio às narrativas, reconhecendo-se como personagem de histórias narradas, ou reconhecendo-se em meio aos conflitos e tensões comuns da profissão.

A continuidade dos registros, por meio da manutenção de uma escrita constante sobre as vivências, que permita reflexões são as indicações dessa jornada a fim de que, futuramente, possa-se voltar a elas, dando sequência a um trabalho colaborativo e reflexivo de ações. Nessa oportunidade formativa, corrobora-se com Warschauer (2017):

Registrar o vivido permite evidenciar uma história. E refletir sobre essa história é também formar-se é trabalhar o “nosso barro”, dando contornos singulares a essa cerâmica, sempre em transformação, como é a nossa identidade. Um processo em curso que a narrativa de vida vai desvelando à medida que progride. (WARSCHAUER, 2017, p. 160)

Comprometer-se com sua formação se faz necessário para que houvesse essa sequência de registros, compreendendo que as histórias de vida permitem o

autoconhecimento e a autoformação. Para aprender é necessário fazer, empreender, refazer, refletir e questionar-se, mas isso só é possível quando se tem abertura para a aprendizagem. Na imagem a seguir, alguns registros dos docentes, após essa dinâmica, constatando-se tal comprometimento consigo mesmo.

Figura 15 – Registros de avaliações das vivências

**Narrativa VI** 

## Registros das vivências

5. Descreva suas percepções e considerações da Jornada Pedagógico-Pastoral de 2023. \*

A Jornada Pedagógica-Pastoral foi uma experiência para revisitar o nosso próprio ser. No ato de ouvir os pares criou-se um vínculo afetivo que aproximou cada um como uma única família. A diversidade do discurso de cada trajetória no varal das histórias, possibilitou conhecer cada sentimento e pedaço de vida ali presente. Na minha percepção, poder olhar para o passado resgatou pedaços da infância, adolescência e vida adulta que nunca se apagaram, apesar de que em certos momentos esquecemos de memórias tão importantes. A reflexão sobre a nossa construção social e histórica ao longo do tempo, apresenta quem sempre esteve do nosso lado e também quais foram nossas lutas para chegar até aqui. Na continuidade da Jornada Pedagógica também ocorreu um momento de crítica construtiva e diálogo sobre o fazer docente, momento este tão valioso para pensar a prática dentro e fora da sala de aula para partir dela olharmos quais mudanças são necessárias na nossa perspectiva e na dos outros.




5. Descreva suas percepções e considerações da Jornada Pedagógico-Pastoral de 2023. \*

Foi um momento significativo com trocas importantes entre os colegas. Momentos de autorreflexão sobre nossa vida e nossas práticas diárias.

Fonte: Autoria própria (2023).

Entende-se que os espaços educacionais necessitam propiciar oportunidades autoformativas, abrindo-se para novas possibilidades de formação, que fujam dos modelos mais tradicionais. A condução de discussões/reflexões, a partir das práticas propicia ao professor a retomada a um lugar de destaque, onde este sente-se valorado, já que ao narrar suas histórias evidencia no/com o outro um espaço para geração de conhecimento.

A referida proposta de formação surge a partir do entendimento da necessidade de um olhar outro para os processos formativos. Após as análises presentes nas autobiografias e entrevistas narrativas, dos participantes deste estudo, comunga-se das ideias de Larrosa (2019), em que a experiência necessita ser entendida como uma relação com o mundo que estamos inseridos, entrelaçada com a vida.

## **PARTE VIII - HORIZONTE DE EXPECTATIVAS**

"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 abrir o futuro, apesar de os prognósticos serem possíveis, se depara com o limite absoluto, pois ela não pode ser experimentada." (Reinhart Koselleck)

## **9 CONSIDERAÇÕES FINAIS OU INQUIETAÇÕES FUTURAS? SOBRE VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS DESTA TRAJETÓRIA**

Uma dubiedade de sentimentos circunda meu ser ao chegar até aqui. Essa tese não é uma conclusão, afinal, enquanto educadora, acredito em uma formação constante, imbricada em uma postura pesquisante que não permite “concluir”, mas de inquietar-se a partir de um movimento autoformativo e autorreflexivo para traçar caminhos outros.

Esta caminhada investigativa decorreu dessas inquietações, interrogações e desacomodações para pensar formas outras de fazer a formação docente dentro dos espaços educativos, olhando para as histórias de vida de quem faz educação, abrindo-se para uma escuta ativa, que vê nas experiências a possibilidade de se autoconhecer de se autoformar. Pensar a formação como um processo profundamente humano, nos permite reconhecer a importância da relação com o outro e consigo, articulando a memória em meio as narrativas que propiciam descobertas de si, dando outro sentido à sua existência.

Em uma perspectiva de estabelecer relações aprendentes (MACEDO, 2015), este estudo objetivou compreender o processo de constituição do professor de ensino médio, na contemporaneidade, problematizando a memória enquanto elemento identitário de autoconhecimento e autoformação. Ademais, ao traçar este objetivo teve-se como tese que a reflexão sobre trajetórias individuais, a partir da produção de narrativas e relatos de experiência, são fundamentais para a autoformação e o autoconhecimento docente, tendenciando a contribuição nos processos de (re)construção de identidades.

Ao iniciar esse percurso haviam muitas incertezas, principalmente das formas como decorreria o processo de pesquisa, já que estávamos ainda vivendo um contexto pandêmico, com isolamentos, aulas remotas e pouco contato com o(s) outro(s). Havia sentimentos dúbios, pois mesmo sendo viável o trabalho com autobiografias, pois poderiam ser produzidas em qualquer tempo-espço, a explicação da pesquisa, o movimento de estar próxima aos docentes e de explicar melhor os objetivos, de olhar nos olhos, se permitir aprender e ser viajante nesse percurso, tendo formas outras de interpretabilidade tendenciavam ser de outro modo.

O ano de dois mil e vinte dois iniciou com a possibilidade do retorno presencial, momento em que cada espaço educativo teve a oportunidade de recomeçar, reaprendendo a conduzir aulas, a conviver, a abraçar novamente, a olhar nos olhos e a fazer a formação docente, em busca de alternativas para ressignificar dois anos de isolamento e de um ensino em que necessitou a reinvenção de práticas docentes. Com o retorno das reuniões pedagógicas, essa pesquisa pode ser explicada aos participantes, foi possível acompanhar a produção, a estabelecer relações dialógicas com eles e, também, a me autoformar em meio as suas histórias.

No decorrer das páginas que antecedem este capítulo de conclusão, é perceptível diversas reflexões tecidas pela pesquisadora e pelos pesquisantes, já que ao optar pela pesquisa narrativa, se leva em consideração a experiência (CLANDININ E CONNELLY, 2011) de todos envolvidos na caminhada, uma vez que ela permite a ressignificação da vida. A seguir, traçam-se cinco reflexões do que essa tese permitiu desvendar, mas muito mais de que isso, permitiu aprender, conviver e experienciar, já que os relatos dos instrumentos e das análises partem de histórias e memórias da vida de educadores que se formam e transformam-se consigo e com os outros, em uma perspectiva de coletividade.

A primeira reflexão articula-se da necessidade de um **olhar para a formação docente**, projetando-se a uma reconfiguração deste, em que permite explorar as histórias de vida, de quem faz a educação: os docentes. Refletir sobre o processo formativo, compreendendo como o sujeito se torna educador, analisando quem os constitui/constituiu profissional e atentar aos caminhos percorridos permite compreender ações e rever rotas no futuro. Propiciar uma formação em que as experiências sejam narradas, compartilhadas e valoradas, em uma perspectiva de interpretabilidade e de construção de significados (DELORY-MOMBERGER, 2008) de todos os acontecimentos da vida, é possibilitar ao corpo docente a autoformação e o autoconhecimento.

A segunda reflexão refere-se à necessidade de valorização da **memória enquanto elemento de autoconhecimento e de autoformação**, pois ela permite ressignificar o fazer docente. Como exposto, tanto nas autobiografias, como nas entrevistas narrativas, os participantes da pesquisa lembraram de fatos arrolados na infância, adolescência e em toda a caminhada de vida. Além disso, a presença da

memória coletiva (HALBWACHS, 2006) se fez ativa nesse curso, já que as ações, presentes nas narrativas evidenciaram outros personagens na caminhada, na presença de colegas, professores ou profissionais que foram base na formação dos participantes.

A terceira reflexão diz respeito à **experiência formadora** enquanto base formativa docente, pois ela possibilita dar maior sentido e significado ao fazer, principalmente nas trocas entre os pares. Propiciar uma formação em que os educadores tenham oportunidade de narrar suas experiências, constituindo comunidades de práticas e redes colaborativas mobilizam o sentimento de pertença, engajamento e de autorreconhecimento. A escola é espaço de formação de todos que lá habitam, assim, registros mnemônicos se efetivam nos saberes construídos na coletividade, é a autoformação que contribui consigo e com o outro.

A quarta reflexão enfatiza os **desafios da docência no Ensino Médio**, advindos das mudanças decorrentes da nova lei do Ensino Médio, assim como das motivações dos estudantes e o desafio de criação de metodologias diferenciadas para tornar as aulas mais atrativas. Qualificar e alargar os campos de formação, como defende Warschauer (2017), propiciando trocas, experiências, diálogos e compartilhamento, em um trabalho de cunho reflexivo das práticas, permite a reconstrução do fazer docente. Aprender, continuamente, junto aos pares, analisando a diversidade de pontos de vista é o caminho para autoformação.

A quinta reflexão considera a **adoção de formações comprometidas com memórias e histórias de vida**, em que as autobiografias possam ser elementos de autoconhecimento e de autoformação. A necessidade de transformação dos ambientes escolares, pós-pandemia, é algo que mobiliza a reflexão constante nos espaços educativos. Sendo a escola um espaço formativo, se faz necessária uma formação que tenha sentido e significado, que parta de situações reais, onde a escuta e a partilha ampliem a bagagem experiencial. A metamorfose da escola, proposta por Nóvoa (2023), parte da criação de um novo espaço, refletindo e valorando tudo o que foi vivido até aqui, analisando a cultura da escola, mas partindo desta como um espaço de cooperação e de colaboração para docentes e discentes.

A tese, sustentada aqui, traz evidências em meio aos estudos advindos da pesquisa e da análise dos resultados que é possível a qualificação dos processos

formativos. O horizonte de expectativas (KOSELLECK, 2006), mencionado na abertura da parte final deste estudo, se refere a pensar/fazer uma formação, que oportunize práticas autoformativas, com a criação de espaços de diálogo, de colaboração e de cooperação, que privilegie a memória, revisitada e compartilhada, possibilitando um ressignificar de práticas futuras, uma tomada de consciência do seu fazer ao longo da vida, imbricada na constituição do ser pessoal-profissional.

A proposta de formação, evidenciada no capítulo anterior, que contou com um varal de histórias de vida, conduzindo à reflexão das práticas pedagógicas, permitiu que se oportunizasse outra proposta formativa, contemplando a autorreflexão do fazer, assim como a autoformação a partir desta. Como já expressei, redes colaborativas e de aprendizagem emergem nestes novos tempos, principalmente atentando aos processos vividos, gerando conhecimentos entre os pares, a partir da valoração da voz do educador.

E entre vivências e experiências, oriundas desta caminhada de pesquisa, sigo o percurso com inquietações, provocações e mobilizações, pois a conclusão desta tese não se finda, já que nela foram traçados pontos a serem refletidos. Entendendo, como Koselleck (2006), que o horizonte é a abertura de um novo espaço experiencial, uma possibilidade de descoberta futura, enquanto pesquisadora, vislumbro a indicação de novos caminhos e novos começos, a partir da sensibilização de práticas formativas transformadoras, que façam sentido aos envolvidos, que possam traçar novas relações consigo, com o outro e com os espaços formativos.

## REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **As narrativas de si ressignificadas pelo emprego do método autobiográfico**. In: SOUSA, Elizeu Clementino de.; ABRANHÃO, M. H. M. B. *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.
- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Rememorar para narrar a aventura de vivenciar os primeiros tempos de escola**. In.: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque; BASSO, Fabiane Puntel. *A nova aventura autobiográfica*: tomo III. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2018.
- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Narrativa de uma pesquisadora em educação**. In.: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. *A nova aventura autobiográfica*: tomo II. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2018.
- AGAMBEN, Giorgio. **O que é contemporâneo? E outros ensaios**. Chapecó: Argos Editora, 2009.
- ASSMANN, Aleida. **Espaços da recordação**: formas e transformações da memória cultural. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2011.
- BARROS, Jose D'Assuncao (2008). **As hipóteses nas Ciências Humanas — considerações sobre a natureza, funções e usos das hipóteses**. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 07, pp. 151-162.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 1996.
- BRANDÃO, Vera Maria Antonieta Tordinio. Memória (auto)biográfica como prática de formação. *Revista @mbienteeducação* – V. 1, n.1, Janeiro/julho 2008 – São Paulo.
- CANDAU, Joel. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2016.
- CARVÁLHO, Sonia; LUPPI, Deise. **Quem educa marca o corpo do outro**. São Paulo: Cortez, 2008.
- CINTRA, Sones Lei Aparecida Domingues; CORREIA, Léia Bernal Sanches; TENO, Neide Araújo Castilho. **Pesquisa narrativa**: uma metodologia para compreender as experiências formativas. *Brazilian Journal of Development*. Curitiba, v. 6, n. 9, p. 66451-66453, 2020.
- CLANDININ, D.J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa**: Experiência e História em Pesquisa Qualitativa. Uberlândia: EDUFU, 2011.
- CLARETO, S. M.; VEIGA, A. L. V. S. Uma escrita de muitos ou uma escrita em

travessia. In: CALLAI, C. & RIBETTO, A. (Org.). Uma escrita acadêmica outra: ensaios, experiências e invenções. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

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

FABIS, C. S.; SILVA, R. R. D. **De(s)colar o Ensino Médio**: Diretrizes de implementação da proposta curricular da Rede Marista. Porto Alegre: Centro Marista de Comunicação, 2021 (Diretrizes de Implementação).

FAEDRICH, Anna. Teorias da autoficção. 1. ed. - Rio de Janeiro : EDUERJ, 2022. Recurso online; 2200kb (296 p.): ePub Disponível em <https://eduerj.com/produto/teorias-da-autoficcao/>

FELTRIN, Tascieli; BATISTA, Natália Lampert; BECKER, Elsbeth Léia Spode. **A autoformação como território de possibilidade**: uma reflexão sobre o espaço escolar. RELACult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade. V. 03, n.03. set-dez., 2017.

FERREIRA, M. O.; FISCHER, B. D. T.; PERES, L. M. (orgs.). **Memórias docentes**: abordagens teórico-metodológicas e experiências de investigação. 1. ed. São Leopoldo: Oikos; Brasília Liber Livro, 2009.

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

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

GALIAZZI, Maria do Carmo; RAMOS, Maurivan Gützel; MORAES, Roque. **Aprendentes do aprender**: um exercício de análise textual discursiva. Ijuí: Editora Unijuí, 2021.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **História e narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

GAZZO, Eunice M. Autoficção In. BERND, Zilá; MANGAN, Patrícia Kayser Vargas, (Org.). Dicionário de expressões da memória social, dos bens culturais e da cibercultura. Canoas: Ed. Unilasalle, 2017.

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

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GONDAR, Jô. “**Cinco proposições sobre memória social**”. *Morpheus*: revista de estudos interdisciplinares em memória social, Rio de Janeiro, v. 9, n. 15, 2016. Disponível em: [http://www.memoriasocial.pro.br/painel/pdf/publ\\_19.pdf](http://www.memoriasocial.pro.br/painel/pdf/publ_19.pdf)

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

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

HOLLYDAY, Oscar Jara. **Para sistematizar experiências**. 2. ed. – Brasília: MMA, 2006.

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

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. **As identidades biográficas são sustentadas por uma existencialidade evolutiva singular-plural**. Revista Horizontes, v. 26, n.2, p. 9-20, jul./dez. 2008.

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

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

LOSS, Adriana Salete. **A autoformação no processo educativo e formativo do profissional da educação**. In: 37ª Reunião Nacional da Anped – 04 a 08 de outubro de 2015, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

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

MACEDO, Roberto Sidnei. **Pesquisar a experiência**: compreender/mediar saberes experienciais. Curitiba: CRV, 2015.

MACIEL, Maria Delourdes. **Autoformação docente**: limites e possibilidades. In.: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação e Ciências, 4. 2003, Recife.

MARTENS, Ekkhardt. **A questão de Sócrates**: uma introdução. São Paulo: Odysseus, 2013.

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

- MIRANDA, Carolina Santos de; FIRME, Ruth do Nascimento; OLIVEIRA, Gilvaneide Ferreira de Oliveira. **O processo de autoformação como um processo de humanização de si**: um olhar transdisciplinar para meu caminho autoformativo. VIII Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco. Novembro/2021.
- MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. In.: NÓVOA, António. **Vida de professores**. Portugal: Porto Editora, 2000.
- MORAES, Ana Alcídia de Araújo. **Histórias de leitura em narrativas de professoras**: alternativa de formação. Manaus: Universidade do Amazonas, 2000.
- MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí, 2019.
- NAJMANOVICH, Denise. O feitiço do método. In: GARCIA, Regina Leite (org.). **Método; métodos; contramétodo**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 25-62.
- NORA, Pierre. **Lês Lieux de Mémoire**. I La République, Paris, Gallimard, 1984.
- NÓVOA, António. **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 2000.
- NÓVOA, António. **António Nóvoa**: uma vida para a educação [Entrevista concedida à Carlota Boto] in.: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 44, p. 1-24, nov. 2018.
- NÓVOA, António. **Escolas e professores**: proteger, transformar e valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022.
- NÓVOA, António. **Libertar o futuro**. São Paulo: Diálogos Pedagógicos, 2023.
- NUNNER-WINKLER, G. Formação da identidade em tempos de mudanças velozes e multiplicidade normativa. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 56-64, jan./abr. 2011.
- OLIVEIRA, Leonardo Davi Gomes de Castro. **Pesquisa narrativa e educação**: algumas considerações. Educere – XIV Congresso Nacional de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2019. p. 12146-12159.
- 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
- PONZIO, Augusto. **Procurando uma palavra outra**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

RICOEUR, P. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução de Alain François [et al.]. Campinas, SP: Unicamp, 2007.

ROCHA, Sueli Rodrigues da; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmento; CAVALCANTE, Ilane Ferreira. A análise textual discursiva como caminho para a compreensão das histórias de vida em pesquisa educacional. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 07, n. 20, p. 145-161, jan./abr. 2022

RONDINI, C. A., Pedro, K. M., & Duarte, C. dos S. (2020). **PANDEMIA DO COVID-19 E O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: MUDANÇAS NA PRÁXIS DOCENTE**. *Interfaces Científicas - Educação*, 10(1), 41–57.

ROSSI, Fernanda; HUNGER, Dagmar. **Identidade docente e formação continuada**: um estudo à luz das teorias de Zigmunt Bauman e Claude Dubar. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – RBEP*, Brasília, v. 101, n. 258, p. 313-356, maio/ago. 2020.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda**: educação e descolonização. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SILVA, Giuslane Francisca da. **A memória coletiva de Maurice Halbwachs**. *Revista Aedos*, Porto Alegre, v. 08, n. 18, p. 247-253, Ago. 2016.

SILVA, André Plez; MORETTO, Milena. **A memória do futuro e o ato de narrar como princípio constitutivo do sujeito professor**. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 06, n. 18, p. 685-701, mai/ago 2021.

SOUSA, Robson Simplício; GALIAZZI, Maria do Carmo. **O caminhar da análise textual discursiva em direção à hermenêutica filosófica**. In.: LIMA, Valdeez Marina do Rosário; RAMOS, Maurivam Güntzel; DE PAULA, Marlúbia Corrêa. *Métodos de análise em pesquisa qualitativa: releituras atuais*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2019.

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

SOUZA, M. F. de; FERRÃO, N. da S. D.; CHERMONT, N. M. da S. F. Os desafios dos professores do Ensino Médio no Ensino Remoto em tempos de pandemia. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. e316366, 2021. DOI: 10.47149/pemo.v3i1.6366. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/6366>. Acesso em: 27 ago. 2023.

TEDESCO, João Carlos. **Nas cercarias da memória**: temporalidade, experiência e narração. Passo Fundo: Editora da Universidade de Passo Fundo, 2014.

TENO, Neide Araújo Castilho. **Narrativas das trajetórias docentes e a construção da identidade do professor**. Curitiba: CRV, 2020.

União Marista do Brasil. **Projeto Educativo do Brasil Marista**: nosso jeito de conceber a Educação Básica. União Marista do Brasil. Brasília: UMBRASIL, 2010.

VALE, Nanci Pinto do. **Novo Ensino Médio**: reflexões, expectativas, desafios e oportunidades. Revista Scientia Generalis. v. 3, n. 1, p. 134-143. 2022.

XENOFONTE. **Ditos e feitos memoráveis de Sócrates**. São Paulo: Edipro, 2013.

ZAWASKI, Tatiane Peres. **A autobiografia no processo de constituição docente**: reflexões sobre ser professor do Ensino Médio. 2019. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade La Salle, Canoas. 2019.

ZAWASKI, T. P.; SILVA, G. F. . **A escuta docente a partir de entrevistas narrativas**: um olhar para imagens, memórias e expectativas futuras. Série Educar - Volume 42 - Reflexões. 1ed. Minas Gerais: Poisson Editora, 2020, v. , p. 168-178.

ZAWASKI, T. P.; SILVA, G. F. . **Histórias de vida por autobiografias**: inspirações na constituição docente. InterSaberes Revista Científica, v. 16, p. 715-731, 2021.

ZAWASKI, Tatiane Peres; MANGAN, Patrícia Kayser Vargas. **Memórias docentes em tempos de pandemia**: (RE)significando à docência. In.: SILVA, Cristiana Barcelos da; FREITAS, Patrícia Gonçalves (Orgs). Tecnologia educacional em perspectiva: caminhos da pesquisa para a inovação. Rio de Janeiro: E-publicar, 2021.

WARSCHAUER. Cecília. **Rodas em rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

WARSCHAUER. Cecília. **Entre na roda**: a formação humana nas escolas e nas organizações. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

## APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada **Narrativas, experiências e identidade docente: a memória enquanto elemento de autoformação e autoconhecimento**, de responsabilidade da pesquisadora **Tatiane Peres Zawaski**, sob orientação da professora **Dra. Patrícia Kayser Vargas Mangan**, do curso de Doutorado em Memória Social e Bens Culturais, da Universidade La Salle. O objetivo geral da pesquisa é compreender o processo de constituição do professor de ensino médio, na contemporaneidade, problematizando a memória enquanto elemento de autoconhecimento e autoformação.

A pesquisa compreende a produção de uma autobiografia, descrevendo seu percurso de vida e formativo, a ser produzida em um prazo de até sessenta dias, a contar da assinatura deste termo. O instrumento deverá ser encaminhado, via e-mail, para a pesquisadora. Após, será realizada uma entrevista narrativa, presencialmente, no colégio, em um encontro de, no máximo, duas horas, podendo ser narrada ou descrita.

Diante do exposto, a sua participação nesta pesquisa envolve riscos. Durante a entrevista, assim como da produção autobiográfica, você poderá se sentir constrangido ou desconfortável com alguma temática que será trabalhada, podendo interromper a entrevista a qualquer momento ou não responder qualquer questionamento que o deixe desconfortável. O mesmo ocorre no estudo autobiográfico, o qual você, por meio da escrita, escolherá fatores viáveis a serem compartilhados com a pesquisadora. Por ser um estudo realizado com educadores do Ensino Médio, nível que está passando por mudanças legais, atém-se ao benefício de que sua participação pode propiciar um tempo de reflexão sobre a formação, bem como as práticas, propiciando autoconhecimento e autorreflexão.

A participação na pesquisa é voluntária e livre de qualquer remuneração, sendo que o participante pode, a qualquer momento, retirar seu consentimento da participação. O participante também poderá questionar o pesquisador a qualquer tempo, buscando esclarecimentos, assim como acompanhar o percurso até a finalização do estudo. A sua identidade será mantida em sigilo, sendo que somente os dados serão utilizados para fins da pesquisa proposta.

Todos os participantes poderão acessar os dados da pesquisa por meio da leitura da tese, assim como da disseminação das informações coletadas, através de artigos publicados, anais de congressos e eventos em que a pesquisadora participar. Ao final da pesquisa, uma via da tese será compartilhada com todos os participantes para fins de consulta. Durante toda a caminhada de pesquisa os participantes podem contatar com a pesquisadora Tatiane ([tatiane.zawaski0989@unilasalle.edu.br](mailto:tatiane.zawaski0989@unilasalle.edu.br) - fone: (51) 99211.8691) ou a orientadora, professora Dra. Patrícia Kayser ([patricia.mangan@unilasalle.edu.br](mailto:patricia.mangan@unilasalle.edu.br)).

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade La Salle, localizado no 3º andar do Prédio 6 da Universidade (Av. Victor Barreto, 2288, Centro - Canoas). O CEP pode ser contatado através do e-mail [cep.unilasalle@unilasalle.edu.br](mailto:cep.unilasalle@unilasalle.edu.br) ou pelo telefone (51)3476-8452 nos seguintes horários de funcionamento: segundas das 14h às 18h, terças das 14h às 20h, quartas das 10h às 12h e das 14h às 18h, quintas das 14h às 20h e sextas-feiras das 14h às 19h.

Pelo presente termo segue assinado em duas vias de igual teor, sendo uma destinada ao participante e outra à pesquisadora.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_, de 2022.  
(Local) (dia) (mês)

\_\_\_\_\_  
Pesquisadora  
Tatiane Peres Zawaski  
Fone: (51) 99211.8691  
E-mail: [tatiane.zawaski0989@unilasalle.edu.br](mailto:tatiane.zawaski0989@unilasalle.edu.br)

\_\_\_\_\_  
Participante

## APÊNDICE B – Declaração

**D E C L A R A Ç ã O**

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, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

ASSINATURA DO PARTICIPANTE

---

Tatiane Peres Zawaski – Pesquisadora

## APÊNDICE C – Autobiografia

**Roteiro para produção da Autobiografia**

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

Gênero: ( ) Masculino ( ) Feminino

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

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

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

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

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

Palavra(s) que circundam sua prática: \_\_\_\_\_

A autobiografia é um instrumento que visa obter informações da vida pessoal e profissional de determinada pessoa. Como o objetivo deste estudo é de cunho profissional, solicito que construa um texto, simples, em primeira pessoa, narrando sua trajetória de vida e formação. A fim de melhor organizarmos o texto, abaixo seguem questões a serem contempladas no decorrer de sua produção. Que elas sirvam de guia e inspiração e não como questões a serem respondidas.

- a) Memórias de seu percurso formativo inicial (Ensino Fundamental e Médio) – breve narrativa de fatos que considera importante sobre seu tempo de escola.
- b) Memórias do momento da escolha profissional – profissão escolhida, motivo e tempo que a escolheste, pessoas que influenciaram a escolha.
- c) Memórias do primeiro contato com a docência – relatos dos sonhos, frustrações, expectativas e realidade de sua primeira atuação docente (recorde estágios e primeira atuação como professor(a)).
- d) Memórias das instituições escolares que trabalha e trabalhou - aqui você pode direcionar a todas as instituições que atua/atuou, destaque as memórias que tens desses espaços, assim como de pessoas que compartilharam esses momentos junto a você.
- e) Memórias das Jornadas de formação e das Reuniões Pedagógicas – recordações do percurso de formação em cursos internos e externos que considera ter contribuído para constituição de ser professor(a), semelhanças e diferenças entre as instituições que trabalha/trabalhou.
- f) Memórias de tempos-espacos – sinalize aprendizagens e desafios de cada instituição quanto à contribuição para sua constituição enquanto educador(a), quais as memórias que tens desses espaços no tempo em que atuaste.

Para fins de esclarecimentos, informo que sua identidade, assim como das instituições que citares nesta autobiografia serão preservadas, tendo em vista que o objetivo desta pesquisa é compreender o processo de constituição do professor de ensino médio, na contemporaneidade, problematizando a memória enquanto elemento identitário de autoconhecimento e autoformação. Dessa forma, agradeço sua participação, na certeza de que este instrumento será passível de profícuas reflexões no campo da memória e da formação dos professores do Ensino Médio.

Maiores informações podem ser esclarecidas via telefone (51) 992118691 ou pelo endereço eletrônico [tatianeperes.zawaski@gmail.com](mailto:tatianeperes.zawaski@gmail.com). A autobiografia necessita ser encaminhada para o endereço eletrônico supracitado.

## APÊNDICE D – Roteiro da Entrevista Narrativa

### ENTREVISTA NARRATIVA: INSPIRAÇÕES DA MEMÓRIA A PARTIR DE IMAGENS

#### PARTE I - Perguntas geradoras para inspirar a memória a partir de Imagens



1) A partir da imagem deste baú, quais são suas memórias pessoais e profissionais? Quais objetos, sentimentos e lembranças são perpetuados na sua memória? Faça a sua narrativa.



2) Diante da imagem deste espelho, descreva quem você vê, quais as memórias de sua imagem pessoal e profissional?



3) A partir desta imagem de interrogação, narre como é ser professor(a) do Ensino Médio, diante de tantas constantes mudanças políticas e reformas? Que memórias tens sobre sua atuação?



4) A imagem a seguir é da projeção do futuro, quais são seus planos futuros, assim como projeções para atuação profissional e pessoal na (re)construção de sua identidade enquanto docente do Ensino Médio.

#### PARTE II – Memórias da educação enquanto uma viagem



5) Compreendendo que a atuação docente é uma viagem onde possui encontros, desencontros e reencontros narre seu percurso, faria alguma mudança ou manteria o seu destino? Ao visitar suas memórias, quais fatos marcantes do passado servem de base para o futuro? Relate!