



UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI- URCA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA - PRPGP
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO - MPEDU

ANA PAULA MORAES SANTOS SOUZA

**TRAJETÓRIAS DE VIDA-FORMAÇÃO: NARRATIVAS TECIDAS POR
PROFESSORAS DA ESCOLA EMÍLIA FERREIRA, EM TARRAFAS-CE**

CRATO-CEARÁ

2023

ANA PAULA MORAES SANTOS SOUZA

TRAJETÓRIAS DE VIDA-FORMAÇÃO: NARRATIVAS TECIDAS POR PROFESSORAS
DA ESCOLA EMÍLIA FERREIRA, EM TARRAFAS-CE

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri (URCA) como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Currículo e Ensino.

Sublinha: Formação de Professores e Currículo.

Orientadora: Profa. Dra. Cicera Sineide Dantas Rodrigues.

CRATO-CEARÁ

2023

Ficha Catalográfica elaborada pelo autor através do sistema de geração automático da
Biblioteca Central da Universidade Regional do Cariri - URCA

Souza, Ana Paula Moraes Santos

S729t TRAJETÓRIAS DE VIDA-FORMAÇÃO: NARRATIVAS TECIDAS POR
PROFESSORAS DA ESCOLA EMÍLIA FERREIRA, EM TARRAFAS-CE /

Ana Paula Moraes Santos Souza. Crato-CE, 2023.

165p. il.

Dissertação. Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri - URCA.

Orientador(a): Prof.^a Dr.^a Cicera Sineide Dantas Rodrigues

1. Formação de professores, 2. Narrativas (auto)biográficas, 3. História de vida-formação;
I. Título.

CDD: 300

ANA PAULA MORAES SANTOS SOUZA

TRAJETÓRIAS DE VIDA-FORMAÇÃO: NARRATIVAS TECIDAS POR PROFESSORAS
DA ESCOLA EMÍLIA FERREIRA, EM TARRAFAS-CE

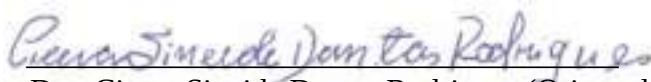
Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Educação da
Universidade Regional do Cariri (URCA) como
requisito parcial para a obtenção do grau de
Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores,
Currículo e Ensino.

Sublinha: Formação de Professores e Currículo.

Aprovada em: 18/12/2023

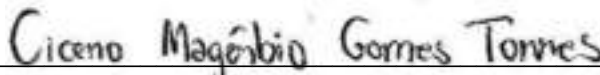
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Cicera Sineide Dantas Rodrigues (Orientadora)
Universidade Regional do Cariri - URCA



Profa. Dra. Elzanir dos Santos
Universidade Federal da Paraíba - UFPB



Prof. Dr. Cicero Magêrbio Gomes Torres
Universidade Regional do Cariri – URCA



Profa. Dra. Isabelle de Luna Alencar Noronha
Universidade Regional do Cariri – URCA

Ao Senhor da minha vida por tornar realidade um sonho que parecia inalcançável. Aos que me deram a vida e me ensinaram as mais valiosas lições, meus pais, Madalena e Inácio. A minha fonte de inspiração e de amor, minhas filhas, Alice e Lavínia. Ao meu esposo, Adailton, que sempre está ao meu lado, sendo apoio e incentivo.

AGRADECIMENTOS

Ninguém pode receber coisa alguma se do céu não lhe for dada. (João, 3:27)

Agradeço a Deus, Senhor da minha vida, por ter plantado o sonho pelo Mestrado em meu coração e ter me dado a graça de concluí-lo, renovando minhas forças a todo o momento da caminhada. Obrigada por me proporcionar trilhar caminhos tão altos.

Então, a nossa boca se encheu de riso, e nossa língua, de júbilo [...]. Com efeito, grandes coisas fez o Senhor por nós; por isso estamos alegres. (Salmos, 126: 2a, 3)

Aos meus pais, Madalena e Inácio, por me ensinarem as maiores lições da minha vida, por estarem sempre ao meu lado e por orarem por mim.

Aos meus irmãos, Cícera e Hueliton, que se alegram com cada conquista minha, por me apoiarem sempre e por acreditarem em mim.

Ao meu esposo e companheiro de vida, Adailton, por cada gesto de incentivo, pelas viagens ao Crato para que eu assistisse às aulas, pela compreensão das minhas ausências, pelo amor que me fortaleceu neste percurso.

As minhas filhas, Alice e Lavínia, melhor parte de mim. Obrigada por escutarem minhas leituras, pela compreensão à minha dedicação ao Mestrado, por serem inspiração em minha vida, por me impulsionarem a construir novas histórias. Toda minha admiração a vocês, minhas filhas.

Louvar-te-ei, Senhor, de todo o meu coração; contarei todas as tuas maravilhas. (Salmos, 9:1)

À professora Cicera Sineide Dantas Rodrigues, minha orientadora. Agradeço por ter me escolhido, por ter acreditado em minha pesquisa, pelas orientações tão afetuosas e permeadas pelo diálogo e escuta sensível, repletas de ensinamentos. Você é uma mulher e professora inspiradora, gratidão por ensinar-me importantes passos da pesquisa, por me apresentar a arte do voo.

Às professoras que, gentilmente, tornaram esta pesquisa possível, bem como me ensinaram muito por meio de suas histórias de vida. E às professoras que participaram da construção do Produto Educacional.

Ao professor Cícero Magérbio Gomes Torres, pelos ensinamentos tão impregnados de afeto e pelas ricas colaborações em minha escrita. Minha gratidão ainda por compor a banca examinadora deste trabalho, no processo de qualificação e na defesa.

Às professoras Elzanir dos Santos e Isabelle de Luna Alencar Noronha, por comporem a banca examinadora da qualificação e defesa deste trabalho, ao qual ofereceram colaborações potentes.

Aos professores e professoras do PARFOR turma de Pedagogia - Tarrafas - que me incentivaram a investir no sonho de ingressar no Mestrado.

Aos professores e professoras que contribuíram com minha formação na Educação Básica, Graduação, Especialização e Mestrado. A todos(as) que fizeram e fazem parte do meu percurso de vida-formação.

Assim como os perfumes alegram o coração, a amizade sincera dá ânimo para viver. (Provérbios, 27:9)

Às minhas colegas da EEEP Rita Matos Luna, que se tornaram amigas queridas, mulheres com histórias de vida que encantam e inspiram, que enfrentam dificuldades na vida-profissão, mas apesar disso são felizes e contagiam a todos com essa felicidade genuína. Obrigada, Elieuda, Cicinha, Lúcia, Carlina, Érika, Gerlane, Claudiuscia, Naiagry e Simone, pelas partilhas, pelas risadas, pela companhia na hora do almoço, pelas palavras de incentivo e pelo carinho tão singelo que demonstram a mim.

Aos meus colegas de trabalho da EEM Luiz Gonzaga de Alcântara, que me ensinam todos os dias sobre a docência, contribuindo para que eu seja uma professora-pesquisadora em constante transformação e aperfeiçoamento.

À querida Mabell Sales, pela espontaneidade em me ajudar no processo de seleção do Mestrado e por todo o apoio durante esta caminhada formativa.

Aos colegas do Mestrado, minha gratidão pela contribuição em minha formação, ao lado de vocês foi tudo mais leve. Vocês são incríveis e sempre haverá um pedacinho de vocês costurado à minha alma. Obrigada pelos combinados de “quem descobrir primeiro avisa”.

À Eliane Martins, agradeço por sua amizade e pelas longas conversas e desabafos. E sim, iremos para o Doutorado, se o Senhor permitir.

Às minhas amigas-irmãs em Cristo, pelas orações e palavras abençoadoras destinadas a mim.

Consagre ao Senhor tudo o que você faz, e seus planos serão bem-sucedidos. (Provérbios, 16: 3)

Por fim, dedico este trabalho a todas as pessoas que fizeram e fazem parte do meu percurso de vida-formação. Não foi possível citar todas, visto que são muitas. Minha singela gratidão!

Como professora, entre professoras, vi nascerem em mim a inquietação e o desejo de estudar, de perto, os processos pelos quais tem-se constituído, em nós, nosso 'ser profissional', na rede móvel e multifacetada de relações sociais (que são relações de poder) por nós vividas.

(Roseli A. Cação Fontana, 2010, p. 16)

RESUMO

Formação de Professores, narrativas (auto)biográficas e histórias de vida são temas centrais desta pesquisa. Desse modo, o estudo tem como foco principal a compreensão dos percursos formativos de professoras do Ensino Fundamental – Anos Finais da EEFM Emília Ferreira de Oliveira, em Tarrafas-CE. Com isso, busca, por meio de suas histórias de vida, conhecer as referências e experiências formadoras que as impulsionaram ao longo de suas vidas; analisar a percepção dessas professoras a respeito de sua identidade docente – o ser e estar professoras; refletir sobre as projeções e perspectivas formativas futuras das professoras colaboradoras do trabalho. Os principais estudos bibliográficos para compreensão das categorias da pesquisa foram realizados com base em Josso (2004, 2007), Delory-Momberger (2006), Souza (2006), Passeggi (2008, 2011), Freire (2020, 2022), Imbernón (2009), Nóvoa (2000, 2007, 2010) e Tardif (2020). Como percurso metodológico, a pesquisa é de natureza qualitativa, com fundamentos na abordagem (auto)biográfica e história de vida. A produção de dados foi realizada pelo uso da Entrevista Narrativa, como propõe Jovchelovitch e Bauer (2002). A Análise Textual Discursiva (ATD), método analítico construído por Moraes e Galiazzi (2014), foi utilizada para analisar os dados produzidos pelas entrevistas. Para o Produto Educacional, como uma forma de retribuir a colaboração das professoras e da escola *lócus*, foi organizado uma oficina formativa para a criação de um dispositivo intitulado de “Ateliê de história de vida-formação: narrativas docentes em tela”, dessa maneira, foi possível apresentar para as docentes, na prática, uma proposta de como trabalhar a formação de professoras(es) a partir da história de vida. As análises mostraram a temporalidade como um instrumento que aponta o processo de individualização das professoras e está intrinsecamente ligado à sua história de vida. A investigação reforçou a compreensão de que durante toda a vida as professoras estiveram imersas em percursos formativos, possibilitou entender que o aprender constante é essencial à docência e, ainda, apreciar os anseios futuros - profissionais e pessoais - das colaboradoras. Diante das considerações finais sobre o estudo, é possível perceber a relevância da pesquisa construída, uma vez que ela buscou criar um espaço de formação de professores, analisar os percursos formativos docente e valorizar os saberes e subjetividade das professoras por meio de suas histórias de vida-formação. A pesquisa buscou mostrar o potencial das narrativas (auto)biográficas para a (auto)formação pessoal e profissional, auxiliando as professoras a se perceberem como tecelãs de suas histórias de vida-formação.

Palavras-chave: formação de professores; narrativas (auto)biográficas; história de vida-formação.

ABSTRACT

Teacher Training, (auto)biographical narratives and life stories are central themes of this research. Therefore, the study's main focus is on understanding the training paths of Elementary School teachers - final years - at EEFM Emília Ferreira de Oliveira, in Tarrafas-CE. With this, they seek, through their life stories, to learn about the references and formative experiences that have driven them throughout their lives; analyze the perception of these teachers regarding their teaching identity – being a teacher; reflect on the projections and future training perspectives of the teachers collaborating in the work. The main bibliographic studies to understand the research categories were carried out based on Josso (2004, 2007), Delory-Momberger (2006), Souza (2006), Passeggi (2008, 2011), Freire (2020, 2022), Imbernón (2009), Nóvoa (2000, 2007, 2010) and Tardif (2020). As a methodological path, the research is qualitative in nature, based on the (auto)biographical and life history approach. Data production was carried out using the Narrative Interview, as proposed by Jovchelovitch and Bauer (2002). Discursive Textual Analysis (ATD), an analytical method constructed by Moraes and Galiazzi (2014), was used to analyze the data produced by the interviews. For the Educational Product, as a way of reciprocating the collaboration of the teachers and the locus school, a training workshop was organized to create a device entitled “Life history-training workshop: teacher narratives on screen”, in this way, it was possible to present to the teachers, in practice, a proposal on how to work on the training of teachers based on their life stories. The analyzes showed temporality as an instrument that points out the process of individualization of teachers and is intrinsically linked to their life history. The investigation reinforced the understanding that throughout their lives the teachers were immersed in training paths, making it possible to understand that constant learning is essential to teaching and also to appreciate the future aspirations – professional and personal – of the collaborators. In view of the final considerations about the study, it is possible to perceive the relevance of the research constructed, as it sought to create a space for teacher training, analyze teacher training paths and value the knowledge and subjectivity of teachers through their life stories. -training. The research sought to show the potential of (auto)biographical narratives for personal and professional (self)training, helping teachers to see themselves as weavers of their life-education stories.

Keywords: teacher training; (auto)biographical narratives; life-formation history.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Etapas da Análise Textual Discursiva.....	66
Figura 2	Percursos Metodológicos da Pesquisa.....	67
Figura 3	Mapa: lugares de origem e primeiros percursos formativos das professoras.....	90

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Mapeamento de Pesquisas sobre Narrativas e Percursos de Formação Docente.....	51
Tabela 2	Fases da Entrevista Narrativa.....	61-62
Tabela 3	Dispositivo Formativo: vivências formativas-narrativas.....	103-104

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATD	Análise Textual Discursiva
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Ceará
CEI	Centro de Educação Infantil
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
COELCE	Companhia Energética do Ceará
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CRB	Círculo Reflexivo Biográfico
CREDE	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
Diafhna	Dialogicidade Formação Humana e Narrativas
EEEP	Escola Estadual de Educação Profissional
EEFM	Escola de Ensino Fundamental e Médio
EN	Entrevista Narrativa
EQ	Estado da Questão
FAFIC	Faculdade de Ciências e Letras de Cajazeiras
FECOP	Fundo Estadual de Combate à Pobreza
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MPEDU	Mestrado Profissional em Educação
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
SEDUC	Secretaria da Educação
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SME	Secretaria Municipal da Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFCA	Universidade Federal do Cariri
UFPel	Universidade Federal de Pelotas
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
URCA	Universidade Regional do Cariri
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: INÍCIO DO PERCURSO, CONTEMPLAÇÃO DO OBJETO	15
1.1 MINHA TRAJETÓRIA DE VIDA-FORMAÇÃO	17
1.2 PERCURSOS ACADÊMICO-FORMATIVOS: ENTRELACEMENTOS COM A MINHA TRAJETÓRIA DE VIDA-FORMAÇÃO	23
1.3 DA PESQUISADORA À PESQUISA: JUNTANDO PEDRAS E CONSTRUINDO PONTES	25
2 REFERENCIAL TEÓRICO: OS CONTRIBUTOS DE OUTROS TECELÕES E TECELÃS.....	29
2.1 NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS: TECENDO HISTÓRIAS DE VIDA	29
2.2 A EVOCAÇÃO DA MEMÓRIA: MODOS DE SE PERCEBER	37
2.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: SABERES E SUBJETIVIDADES	39
2.4 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA: PERCURSOS CONTÍNUOS DE APRENDIZAGEM.....	41
2.5 IDENTIDADE DOCENTE: FORMAS E FIOS NO ATO DAS TECITURAS	44
2.6 ESTADO DA QUESTÃO (EQ): MAPEAMENTO E ANÁLISE DAS PRODUÇÕES SOBRE O OBJETO DE PESQUISA	48
2.6.1 O alinhavar do Estado da Questão (EQ)	49
3 METODOLOGIA: PERCURSOS CIENTÍFICOS.....	56
3.1 TIPO DA PESQUISA	56
3.2 ESCOLHA DO LÓCUS E SELEÇÃO DAS PROFESSORAS COLABORADORAS.....	58
3.2.1 Etapas para a seleção	60
3.3 ENTREVISTA NARRATIVA	61
3.4 TEMPESTADE DE LUZ: ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA (ATD) COMO TÉCNICA DE ANÁLISE DOS DADOS.....	64
3.5 DIMENSÕES ÉTICAS E LEGAIS DA PESQUISA.....	68
3.6 BREVE DESCRIÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	68
4 PROTAGONISTAS DA HISTÓRIA: AS PROFESSORAS-TECELÃS COM SEUS TEARES E SUAS LINHAS	70
4.1 PROFESSORA ANTONIA: “EU SOU PROFESSORA EM QUALQUER LUGAR QUE EU ESTEJA”	71
4.2 PROFESSORA SELMA: “EU GOSTO DE SER PROFESSORA, NUNCA NEGUEI MINHA PROFISSÃO”	76

4.3 PROFESSORA VALDENIR: “JÁ CONTRIBUÍ MUITO COM A EDUCAÇÃO DE TARRAFAS E CONTINUO CONTRIBUINDO”	79
4.4 METATEXTOS: FIOS QUE SE ENTRELAÇAM FORMANDO TECIDOS DE MEMÓRIAS.....	83
4.4.1 Percursos formativos trilhados: memórias de infância e influências para a docência	84
4.4.2 O aprender constante da docência: as tecituras permanentes	91
4.4.3 E o futuro? Um olhar projetivo com base nas tecituras do passado e do presente .	98
4.5 PRODUTO EDUCACIONAL: PROPOSTA FORMATIVA PARA O TRABALHO COM HISTÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORAS(ES) DA EDUCAÇÃO BÁSICA	102
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS EM UMA PESQUISA QUE NÃO SE ENCERRA.....	105
REFERÊNCIAS.....	109
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO GERAL	117
APÊNDICE B – INSTRUMENTAL DA ENTREVISTA NARRATIVA.....	120
APÊNDICE C - PRODUTO EDUCACIONAL	122
ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	160
ANEXO B - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E VOZ	163
ANEXO C - TERMO DE ANUÊNCIA DE INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE	164
ANEXO D - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA.....	165

1 INTRODUÇÃO: INÍCIO DO PERCURSO, CONTEMPLAÇÃO DO OBJETO

Carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa história, de nossa cultura; a memória, às vezes difusa, às vezes nítida, claras de ruas da infância, da adolescência; a lembrança de algo distante que, de repente, se destaca límpido distante de nós, em nós, um gesto tímido, a mão que se apertou, o sorriso que se perdeu num tempo de incompreensões, uma frase, uma pura frase possivelmente já ouvida por quem a disse.

(Freire, 2020, p. 45)

História de vida e formação de professores são áreas importantes para se pensar a trajetória pessoal e profissional docente. Essas relações podem ser estabelecidas por meio da evocação da memória e tecituras de narrativas para que possibilitem ao sujeito a elaboração de um processo de reflexão, pois a memória não se reduz à reprodução da história que aconteceu no passado, mas remete-se a um trabalho com o passado, um trabalho seletivo, ordenado e coerente na perspectiva de quem narra, culminando em uma produção reflexiva e (auto)transformadora. Nesse sentido, Delory-Momberger (2008, p. 28) registra que “individualização e a socialização são duas faces indissociáveis da atividade biográfica”.

Na perspectiva de construir uma análise dos percursos formativos docentes, baseada nos elementos que se associam aos contextos de vida-formação, por meio de experiências, que são individuais, mas que também tem uma dimensão coletiva, proponho¹ nesse trabalho a análise sobre os percursos formativos atrelados à história de vida de professoras dos Anos Finais do Ensino Fundamental, da EEFM Emília Ferreira de Oliveira, do município de Tarrafas-CE². O interesse em organizar esse estudo delinea-se no sentido de compreender os percursos de formação das professoras ao longo de suas vidas, acolhendo suas (inter)subjetividades, uma vez que esse trabalho se desenvolve na busca da comunicação entre as subjetividades e objetividades das professoras colaboradoras.

A motivação em desenvolver uma investigação com esse objeto de pesquisa se deu, principalmente, pela minha aproximação com a temática, visto que sou professora da Educação Básica, do Ensino Fundamental - Anos Finais e do Ensino Médio, da área de Linguagens. Atuo em uma escola estadual, lecionando a disciplina de Língua Portuguesa, estou na educação há 17 anos, bem como em decorrência de estudos na área de formação de professores e narrativas

¹ Optei por utilizar o pronome pessoal na primeira pessoa do singular por se tratar de uma pesquisa que também aborda aspectos pessoais da minha trajetória de vida-formação.

² Município cearense da região do Cariri localizado a 436 km da capital Fortaleza.

de vida.

Na tentativa de compreender meu percurso formativo, percebendo que não apenas os acessos à educação me formavam, mas todos os âmbitos nos quais estava inserida, de alguma forma me moldavam, traziam ressignificações para minha formação. E, no meu tornar-se e ser professora/gente tive contato com estudos sobre (auto)biografia e de como a narrativa sobre minha trajetória era forte e respondia aos questionamentos que iam se tecendo ao longo do caminho trilhado. “As dimensões pessoais e profissionais são estruturantes do ofício que tecemos, das marcas construídas ao longo da vida e das trajetórias constitutivas das histórias individuais e coletivas” (Souza, 2011, p. 215).

A aproximação inicial com o tema aconteceu ao ser observado o percurso formativo de duas professoras que pesquisam sobre narrativas e formação docente, sendo uma delas a professora Francione Charapa Alves³. Ao ler seu relatório de atividades do pós-doutoramento⁴ vislumbrei em seu trabalho a perspectiva (auto)biográfica e, assim, me senti provocada a conhecer esse tema. A partir de então fui buscar vídeos, leituras, autores que estudam esta abordagem e a cada contato foi se desvelando, diante de mim, um universo tão rico e peculiar que está se construindo a todo instante. Nessas pesquisas cheguei à tese de doutoramento⁵ da professora Cicera Sineide Dantas Rodrigues⁶ e fiquei maravilhada com a delicadeza em que seu trabalho foi tecido, ele aborda a docência atrelada às narrativas em uma escrita poética, cuidadosa, afetuosa.

Por meio dos estudos de teóricos que auxiliam no embasamento desta dissertação e da construção de pesquisas e artigos sobre a temática, tenho observado a riqueza contida nas narrativas (auto)biográficas, como: narrativa escrita e/ou oral de si, a articulação da história de vida com a formação, a ressignificação da experiência, o diálogo entre sujeitos e as suas histórias, a escuta sensível, a existencialidade, entre outros elementos que se organizam nesse campo metodológico. Então, percebi o quanto é necessária essa reflexão sobre mim mesma, me reconhecendo como sujeito da minha própria formação, tendo a sensibilidade de perceber os processos constituintes que vão se articulando e acrescentando valores à minha existência nas

³ Profa. Dra. Francione Charapa Alves é professora adjunta da Universidade Federal do Cariri- UFCA e professora permanente do Mestrado Profissional em Educação – MPEDU-URCA. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3924678282455249>.

⁴ A pesquisa é sobre a objetivação do projeto de si a partir de narrativas: processo de formabilidade de mestrandos e doutorandos do PPGE - UECE.

⁵ A pesquisa versa sobre “Tessituras da racionalidade pedagógica na docência universitária: narrativas de professores formadores”.

⁶ Profa. Dra. Cicera Sineide Dantas Rodrigues é professora adjunta do Departamento de Educação da URCA/CE e professora permanente do Mestrado Profissional em Educação - MPEDU-URCA. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9202540752323983>.

dimensões individual e coletiva. Para Passeggi (2011, p. 147): “Ao narrar sua própria história, a pessoa procura dar sentido às suas experiências e, nesse percurso, constrói outra representação de si: reinventa-se”.

Assim, ao fazer uma sucinta reflexão sobre aspectos da minha história de vida-formação, constato que ser professora faz parte da minha essência, me traz o sentimento de pertencimento diante da função que exerço diariamente. Apresento a seguir, narrativas sobre essa dimensão do meu ser.

1.1 MINHA TRAJETÓRIA DE VIDA-FORMAÇÃO

PROCUREI-ME nesta água da minha memória
que povoa todas as distâncias da vida
e onde, como nos campos, se podia semear, talvez,
tanta imagem capaz de ficar florindo [...].

(Meireles, 2012, p. 88)

Procurar-se nas águas da memória é um exercício complexo, mas, mergulhei nesta busca e encontrei-me. Quando reflito sobre meus percursos formativos, sou convidada a olhar para minha gênese. Nasci no ano de 1985, ano em que, no Brasil, as pessoas lutavam pela redemocratização do país. O povo exausto da opressão clamava pelo direito à liberdade, as pessoas saíam às ruas para manifestar suas causas e essas foram dando espaço para uma mudança política, social, econômica, o que culminou na elaboração e promulgação da Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, em leis que asseguravam mais direitos aos brasileiros no âmbito educacional. Sou a primeira entre 4 (quatro) filhos de um casal humilde, batalhador e inspirador, que me ensinou os valores mais caros que carrego comigo. Meu pai não teve a oportunidade de ser alfabetizado e cresci ouvindo suas narrativas do quanto isso lhe fazia falta, minha mãe teve pouco acesso à escola no período da infância e quando adulta voltou aos estudos, concluiu o Ensino Fundamental e 2 anos do Ensino Médio.

Essas são minhas primeiras recordações-referências⁷, uma vez que são elementos constitutivos das minhas experiências formadoras, e “falar das próprias experiências formadoras, é, pois, de certa maneira, contar a si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais. O valor que se atribui ao que é ‘vivido’ na continuidade temporal do nosso ser psicossomático” (Josso, 2004, p. 480). Dessa forma, registro algumas das minhas

⁷ O termo recordações-referências é utilizado por Josso em *Experiências de vida e formação* (2004). A autora o designa como “uma dimensão concreta ou visível, que apela para as nossas percepções ou para as imagens sociais, e uma dimensão invisível, que apela para emoções, sentimentos, sentidos ou valores” (p. 40).

recordações-referências como expressão das minhas aprendizagens em construção. Não é fácil se (auto)biografar, pois como diz Guimarães Rosa (2006, p.159), “Contar é muito, muito dificultoso. Não pelos anos que já se passaram. Mas pela astúcia que tem certas coisas passadas de fazer balancê, de se remexerem dos lugares”.

Entrei na escola aos 6 anos de idade, era o ano de 1991. Nos primeiros meses já aprendi a ler e a escrever, para mim as aulas eram muito importantes e eu as levava muito a sério. Desde esse período, a escola era um lugar em que eu gostava de estar, sempre me encantei com os livros, com as descobertas que a leitura me proporcionava, sendo muito responsável com as exigências escolares, fui a primeira pessoa na minha família (paterna e materna) a entrar no Ensino Superior e agora sou a primeira a ter acesso a um curso de pós-graduação a nível de mestrado.

Mas como fui me constituindo professora? Penso que desde as primeiras narrativas que ouvi sobre a importância da educação, desde que tive acesso à escola, desde que organizava “aulas” para ensinar aos meus irmãos as atividades escolares deles ou quando ajudava meus colegas com as dúvidas em relação à matéria nova. Mas, não pensava em ser professora, queria ser jornalista, sem nem sequer entender como essa profissão se constituía, achava “bonito” ser jornalista, vislumbra o contato que essa profissional tinha com o público, com a oratória, com as leituras. Todavia, costumo dizer que a educação me escolheu. E essa “escolha” se construiu em uma dinâmica histórica e social como assim registra Fontana (2010, p. 50),

O processo em que alguém se torna professor(a) é histórico [...]. Na trama das relações sociais de seu tempo, os indivíduos que se fazem professores vão se apropriando das vivências práticas e intelectuais, de valores éticos e das normas que regem o cotidiano educativo e as relações no interior e no exterior do corpo docente. Nesse processo, vão constituindo seu “ser profissional”, na adesão de um projeto histórico de escolarização.

Aos poucos fui me fazendo professora e até hoje estou nesse processo de tornar-me professora, uma vez que me faço e me refaço constantemente nesse exercício da docência. “Vislumbrei possibilidades e acolhi, finalmente, a professora que, há tempos, me espreitava. No trabalho e pelo trabalho temos nos constituído reciprocamente” (Fontana, 2010, p. 16).

Por morar em uma cidade pequena, com poucas oportunidades, a chance que tive de ingressar no Ensino Superior foi para o Curso de Letras, pela Universidade Regional do Cariri (URCA), por meio de um programa estadual chamado Fundo Estadual de Combate à Pobreza-

FECOP⁸, no ano de 2004. O curso despertou sobremaneira meu encantamento, sobretudo pela literatura que pouco tive acesso no Ensino Médio. Assim como fui escolhida pela educação, também fui escolhida pela Licenciatura em Letras, uma vez que era a única oferecida para o município, na ocasião. Lembro que a concorrência para as vagas era grande, fiz a prova de vestibular e passei em terceiro lugar, foi uma alegria indescritível! As aulas aconteciam semanalmente nas quintas e sextas à noite e aos sábados manhã e tarde, na sede do município de Tarrafas, na EEFM Emília Ferreira de Oliveira, escola em que realizei esta pesquisa. A URCA enviava as(os) professoras(es) para ministrar as aulas, também recebia apostilas e uma bolsa como ajuda de custo. Concluí a graduação no final de 2008, coleí grau em fevereiro de 2009.

Durante o período da licenciatura, me casei, em 2005, e vivi a mais sublime das experiências, me tornando mãe em 2006. A minha história de vida-formação passou por uma grande transformação. Com o nascimento da Alice tive que aprender a conciliar as funções de ser mãe com as demais que já tinha, esposa, dona de casa, estudante universitária e funcionária pública. Me transformei, amadureci e aprendi a arte de “ser equilibrista”, a qual iria me aperfeiçoar ao longo dos percursos que viriam.

Enquanto algumas áreas formativas se definiam para mim, outras eram incertas. Embora gostasse muito da escola e mesmo estando em uma licenciatura, ainda não queria ser professora, pois pensava nas dificuldades da profissão e o quanto uma professora era mal remunerada (anos 2004 e 2005). Quando me aprofundi em estudos sobre formação de professores, didática, ensino, comecei a sentir a beleza que emana da educação. Esse encontro com a profissão ocorreu quando eu já a exercia, após concluir o curso. Não sei precisar cronologicamente, pois foi nas tecituras entre leituras, compartilhamento de experiências, tomada de consciência, que fui me sentindo pertencente à educação e à docência.

Minha primeira experiência docente foi na Educação Infantil. Em 2006 comecei a trabalhar em uma creche municipal como agente administrativa e quando faltava uma professora eu era solicitada para substituí-la, além de ficar com as crianças no horário do intervalo e em aulas de projetos. Lembro que estava sempre ajudando as professoras no momento dos planejamentos, me envolvia bastante nas atividades pedagógicas. Havia ingressado no serviço público por meio de concurso público para agente administrativa.

Em 2010 fui lotada como professora da rede municipal em turmas de 3º, 6º e 7º anos do

⁸ Foi criado por meio da Lei Complementar nº 37, de 26/11/2003 (DOE 27/11/2003), trata-se de um Fundo Especial de Gestão, de natureza contábil, com finalidade de viabilizar para a população mais pobre do estado acesso à saúde, alimentação, educação, habitação, saneamento básico, de modo a promover uma melhoria na qualidade de vida.

Ensino Fundamental, em uma escola da zona rural. Os desafios foram enormes, pois tinha uma filha pequena e precisava passar 4 (quatro) dias seguidos nessa localidade sem vir em casa. Este cenário apresenta uma dificuldade que muitas mulheres precisam se submeter para exercer sua profissão, uma vez que o ideal seria trabalhar próximo a minha casa e não ter que me distanciar da minha filha ainda pequena.

Mas as experiências que construí naquele espaço foram muito importantes para os alicerces da minha formação, pois tive um contato bem próximo com a educação em uma escola da zona rural, pude conhecer a realidade das crianças da localidade, bem como construir experiências com o convívio diário com os demais professores da escola. Pude experienciar o saber social que tem sua concretude na relação entre mim e os outros, repercutindo em mim. Assim: “A prática cotidiana da profissão não favorece apenas o desenvolvimento de certezas experienciais, mas permite também uma avaliação dos outros saberes, através da sua retradução em função das condições limitadoras da experiência” (Tardif, 2020, p. 53). Permaneci nessa escola um durante 1 (um) semestre.

Em meados de 2010 fiz seleção para professora temporária da Secretaria da Educação do Estado do Ceará – SEDUC, sendo aprovada comecei a lecionar em turmas do Ensino Médio a disciplina de Língua Portuguesa. Essa foi para mim uma experiência muito rica e singular, uma vez que a cada dia me sentia desafiada a estudar mais, a me apropriar mais dos conteúdos do currículo e a me aproximar daquelas dezenas de adolescentes. Mas, permaneci nesse trabalho por apenas 1 (um) ano e no segundo semestre de 2011 tive que voltar para minha função de agente administrativa na mesma creche municipal em que havia trabalhado entre os anos de 2006 a 2009. Neste período nasceu minha segunda filha, Lavínia, a qual veio para trazer mais amor, beleza e sensibilidade para meus dias.

No segundo semestre de 2013, fui convidada para ser gestora de uma escola pública em uma localidade rural do município, permanecendo naquela função apenas um semestre, pois, senti a necessidade de trabalhar próximo a minha casa, próximo as minhas filhas, visto que elas eram pequenas e precisavam muito de mim. Em 2014, retornei à Educação Infantil como coordenadora pedagógica em um Centro de Educação Infantil na sede de Tarrafas.

A Educação Infantil é, para mim, um mundo de encantos e de aprendizagens significativas. Costumo dizer que somos mais afetadas do que afetamos e coordenar o trabalho pedagógico em uma instituição me ensinou muitos valores, como o da sensibilidade às dificuldades docentes, necessidade de estudar cada vez mais para uma melhor apropriação da função que exercia, empatia pelas crianças que sofriam por carência de alguma ordem, colaboração com todos da equipe. Essas aprendizagens significativas me prepararam para o

cargo que exerceria em seguida, o de formadora municipal do eixo da Educação Infantil. Nesse ano, 2014, prestei concurso para professora efetiva do município e fui aprovada em primeiro lugar.

Entre 2015 e 2020 estive como formadora municipal da Educação Infantil. Minha função consistia, principalmente, em trabalhar com professoras e coordenadoras em um processo de formação continuada e realizar acompanhamento pedagógico nas instituições municipais. Durante esses anos tive o privilégio de partilhar saberes e sabores com formadoras de todos os municípios da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE 18⁹ conheci formadoras estaduais que são grandes profissionais na área da Educação Infantil e pude aprender muito com elas, aprendizados que trago até hoje. Tenho muita gratidão por cada ensinamento!

Além de todos esses contatos, as vivências com as professoras e coordenadoras do município foram importantes para minha constituição profissional, a cada visita, a cada acompanhamento, novas experiências eram acrescentadas à minha formação. Dentre a vastidão de aprendizagens, cito a da *práxis* docente, de observar a teoria ganhando corporificação na prática daquelas professoras, no entendimento de como as crianças respondiam às atividades propostas e se desenvolviam em vários aspectos. Essa sempre foi a parte mais gratificante de estar como formadora da Educação Infantil.

No primeiro semestre de 2021 fui lotada como professora de Língua Portuguesa em turmas de 6º e 7º ano em uma escola da zona rural do município. Nessa época estava em vigor o ensino remoto emergencial devido à pandemia da Covid-19¹⁰. Os desafios foram enormes, nem tanto em trabalhar com recursos tecnológicos, mas de alcançar os alunos e tentar fazer com que aprendessem. Como assegurar essa aprendizagem diante de tantos problemas que atravessam as famílias mais pobres de uma localidade? Como despertar interesse em adolescentes que, muitas vezes, não tinham recursos para assistir uma aula síncrona ou mesmo acessar as atividades enviadas? Muitas inquietações surgiram nesse difícil período e esses questionamentos também constituem a minha identidade docente, a reflexão sobre meu trabalho, constituindo-se, desta forma, a *práxis* pedagógica.

Acalentava em mim o desejo de voltar a lecionar no Ensino Médio, mas não como

⁹ Como uma das extensões da Secretaria Estadual de Educação, a Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 18) fica localizada na cidade do Crato-CE e abrange mais 11 municípios, além do Crato. São eles: Altaneira, Araripe, Antonina do Norte, Assaré, Campos Sales, Crato, Nova Olinda, Potengi, Saboeiro, Salitre, Santana do Cariri e Tarrafas.

¹⁰ Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020 – Versa sobre a reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.

temporária. Então em 2018 tive a oportunidade de participar do concurso SEDUC-CE para professor efetivo, sendo aprovada em todas as fases. A nomeação e posse vieram apenas em meados de 2021, quando assumi a função na rede estadual como professora de Língua Portuguesa.

Inicialmente assumi o trabalho em uma Escola Estadual de Educação Profissional (EEEP) no município de Jucás¹¹-CE, com as disciplinas de Língua Portuguesa e Arte, em turmas de 1º, 2º e 3º anos. Fiquei nessa instituição por 1 (um) ano e meio. Durante esse período enfrentei muitos desafios em relação ao deslocamento diário, 44 km de distância entre minha casa e a escola, e a conciliação com aulas e estudos do Mestrado e da Licenciatura em Pedagogia (sobre esses percursos formativos falarei no próximo tópico), com as atribuições de ser mãe, esposa e dona de casa. Mas, os ensinamentos produzidos diariamente nas salas de aula, com cada aluno e com cada colega foram me fazendo e me refazendo a todo o instante, são retalhos que foram costurados àqueles lá da infância e aos de cada experiência narrada.

Consegui remoção para uma escola na cidade em que moro. Neste ano de 2023 estou trabalhando na EEM Luiz Gonzaga de Alcântara e estar nesta escola como professora efetiva é a concretização de um sonho acalentado há muito tempo. Na referida instituição leciono as disciplinas de Língua Portuguesa e Redação em turmas de 1º, 2º e 3º anos.

Sobre minhas experiências docentes, elas me ressignificam a cada instante, a docência me humaniza, me sensibiliza, me faz sentir-se produtiva. “A formação deve ajudar a estabelecer vínculos afetivos entre o professorado, a saber: trabalhar com as emoções, motivar-se, reconhecer as emoções dos outros professores e professoras [...]. E, sobretudo, a de desenvolver a autoestima docente” (Imbernón, 2009, p. 103).

Também se soma à minha experiência profissional, em formação, o trabalho como Articuladora Regional do Mais Infância Ceará, durante o ano de 2021, tendo como lugar de atuação os municípios da Crede 16¹², localizada na cidade de Iguatu-CE¹³. As atividades nesta função eram desenvolvidas concomitante ao exercício da docência. Foi um ano de muitas experiências positivas, de conhecer muitas pessoas, de ter contato com muitos saberes e sabores no âmbito das formações de professores e gestores da Educação Infantil, como a maneira que cada município organiza o currículo da Educação Infantil, a forma como são feitos os planejamentos de aulas, o entendimento de como vivenciar os projetos, as sequências didáticas, os diálogos entre formadores, o compartilhamento das angústias e dos sucessos obtidos.

¹¹ Jucás, município da região do Centro Sul do Ceará, está localizado à 400 km da capital Fortaleza.

¹² A Crede 16 compreende os municípios de Cariri, Jucás, Iguatu, Quixelô, Acopiara, Catarina e Orós.

¹³ Iguatu é um município cearense da região do Centro Sul e fica localizado a 364 km da capital Fortaleza.

Foi enquanto formadora municipal do MAISPAIC da Educação Infantil (2015–2020) que mais aflorou a minha sensibilidade em relação a esse lugar de fala que os(as) professores(as) precisam ter. Essa subjetividade que necessita ser acolhida, essa nova abordagem de se construir formação com base nos saberes que cada professor traz (atrelado à teoria), para assim, vislumbrar a necessidade dele mesmo se reconhecer como alguém que tem muito a contribuir, ocasionando o desvelamento de processos identitários.

1.2 PERCURSOS ACADÊMICO-FORMATIVOS: ENTRELAÇAMENTOS COM A MINHA TRAJETÓRIA DE VIDA-FORMAÇÃO

Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte [...]. Não nasci, porém, marcado para ser um professor assim. Vim me tornando desta forma no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na observação atenta a outras práticas ou à prática de outros sujeitos, na leitura persistente, crítica, de textos teóricos, não importa se com eles estava de acordo ou não. É impossível ensaiarmos estar sendo deste modo sem uma abertura crítica aos diferentes e às diferenças, com quem e com que é sempre provável aprender.

(Freire, 2003, p. 40)

Minha formação inicial, como já mencionado, foi em Letras pela URCA. Conclui em 2008, ainda nesse mesmo ano iniciei uma especialização em Psicopedagogia. Eu e a docência íamos nos aproximando cada vez mais, por meio dos estudos, o encanto pela educação ia fazendo morada em mim e ocupando vários espaços. Assim, aquele medo ou rejeição inicial de ser professora foi tomando outra forma e começou a despertar um desejo de fazer parte dos processos de aprendizagens desta profissão, de contribuir para que a educação pública melhorasse de alguma forma.

Em 2014 fiz uma segunda especialização, dessa vez em Gestão Escolar, pois assumia outros espaços e a formação seria necessária para subsidiar um trabalho de qualidade, no sentido de estar amparado nas legislações vigentes, em teorias e que fosse, principalmente humano e afetivo. Ao passo que esses processos aconteciam, eu participava de outras formações continuadas nas esferas estaduais e municipais. Quanto mais estudava, mais me convencia que precisava estudar e entendia que era imprescindível para a profissão esse aprender constante.

Em 2018, junto ao concurso para professor efetivo da rede estadual de ensino veio a oportunidade de uma segunda graduação, iria fazer Pedagogia, novamente pela URCA, dessa

vez pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR¹⁴ e esse acontecimento foi, para mim, mais um divisor de águas, pois foi nessa licenciatura que emergiu, em mim, o desejo pelo ingresso no Mestrado em Educação. As(os) professoras(es) do PARFOR-URCA que vinham ministrar as aulas me inspiravam e junto a essa admiração veio o desejo de ocupar novos espaços, de continuar investindo em minha formação docente e comecei a vislumbrar no Mestrado um novo horizonte para minha profissionalização e conquista pessoal.

A Pedagogia me tornou mais humana, me proporcionou uma ampliação de horizontes. Conforme Josso (2004, p. 39): “Formar-se é integrar-se numa prática o saber-fazer e os conhecimentos, na pluralidade de registros a que acabo de aludir. Aprender designa, então, mais especificamente, o próprio processo de integração”.

A entrada no Mestrado foi para mim uma oportunidade para continuar o percurso de formação docente, qualificando-me na pesquisa em Educação, sobretudo, em formação de professores, currículo e ensino. Então, em 2021, participei da seleção do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri- MPEDU, concorrendo na linha II - Formação de Professores, Currículo e Ensino, sublinha 2 – Formação de Professores e Currículo. O interesse pela linha e sublinha deve-se à aproximação com meu trabalho e estudos na área. Fui aprovada em todas as etapas da seleção e ingressei no curso em março de 2022.

As inquietações para investigar os percursos formativos docentes foram se fortalecendo e, por isso, propus esta pesquisa. Ela traz importantes contribuições para a valorização dos percursos formativos, para a reflexão sobre a formação identitária de cada professor(a), e, como essas premissas, podem fomentar a mobilização consciente da teoria com a prática em seu trabalho cotidiano.

No Mestrado, tive a oportunidade de cursar uma disciplina sobre “Histórias de mulheres e processos educacionais”, com as professoras Zuleide Fernandes de Queiroz¹⁵ e Adriana de Alencar Gomes Pinheiro¹⁶, no primeiro semestre de 2022. Essa disciplina contribuiu bastante para meus estudos sobre as histórias de vida. Mas a disciplina que melhor me conduziu neste caminho dos estudos das narrativas foi a que cursei ainda como aluna especial do MPEDU,

¹⁴De acordo com o portal.mec.gov.br, o PARFOR é um programa emergencial criado para permitir a professores em exercício de educação básica pública o acesso à formação superior exigida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96). Por meio do programa, a Capes financia a oferta de turmas especiais, na modalidade presencial, implantadas em cursos de licenciatura gratuitos e de qualidade. Acesso em: 15 set. 2023.

¹⁵ Profa. Dra. Zuleide Fernandes de Queiroz é professora aposentada do Departamento de Educação da URCA e professora permanente do Mestrado Profissional em Educação – PMPEDU-URCA. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3003401690552110>.

¹⁶ Profa. Dra. Adriana de Alencar Gomes Pinheiro é professora permanente do Mestrado Profissional em Educação – PMPEDU-URCA. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8942418792800716>.

“Pesquisa (auto)biográfica e formação docente” com os professores Cicera Sineide Dantas Rodrigues e Cicero Magérbio Gomes Torres¹⁷, no segundo semestre de 2021. Durante essa disciplina pude compreender melhor a pesquisa (auto)biográfica e os teóricos que a embasam, bem como a associação desta abordagem com a formação docente.

Diante desse recorte (auto)biográfico, vem a reflexão sobre as muitas dificuldades que enfrentei e que diariamente enfrento para conquistar meu espaço na educação, uma vez que sou professora, acadêmica, mãe e esposa, nesse movimento de ensinar e aprender constantemente. Para metaforizar esses desafios faço uso de uns versos de Cora Coralina (2018, p. 145) que dizem, “Ajuntei todas as pedras/ que vieram sobre mim/ Levantei uma escada muito alta/ e no alto subi/ Teci um tapete floreado/ e no sonho me perdi. [...]”.

Conforme disse anteriormente, nasci em período de luta pela redemocratização política, cresci vendo a luta diária dos meus pais para criarem os filhos com dignidade, e permaneço na luta todos os dias pelos sonhos que acalento em mim, pelos ideais que acredito e defendo, luto para me superar a cada dia, inspirada em Cora Coralina (2018), se as circunstâncias são desfavoráveis não desisto, antes recrio minha vida sempre, sempre. Removo as pedras, planto roseiras e faço doces.

Tecerei, a seguir, informações sobre a minha pesquisa, indicando como esta foi constituída em um processo metafórico de “ajuntamento de pedras e construção de pontes”.

1.3 DA PESQUISADORA À PESQUISA: JUNTANDO PEDRAS E CONSTRUINDO PONTES

Escrever sobre o processo de formação parece, aos olhos de quem jamais o fez, uma tarefa fácil. Mas fixar na escrita o que se tenta pegar no ar, o que foge e escapa a cada tentativa é um trabalho ao mesmo tempo laborioso, sedutor e consideravelmente formador.

(Passeggi, 2008, p. 36)

A escolha por investigar os percursos formativos de professoras da Educação Básica – Ensino Fundamental dos Anos Finais, por meio de suas histórias de vida tem alicerce no pressuposto “de que é na interação social que o processo de aprendizagem e formação humana tem sua razão de existir” (Rodrigues, 2016, p. 58). Não é uma tarefa fácil, mas (auto)formadora. Nesta perspectiva, a constituição do ser, tornar-se e estar professora foi possível devido a

¹⁷ Prof. Dr. Cicero Magérbio Gomes Torres é professor efetivo do Departamento de Ciências Biológicas da URCA e professor permanente do Mestrado Profissional em Educação - PMPEDU-URCA e do Mestrado Profissional em Ensino de Física – MNPEF - URCA. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6032179405750504>.

inserção desta nos contextos sociais, ocorrendo, dessa maneira, a aprendizagem e humanização dos sujeitos.

A relevância dessa pesquisa reside em contribuir para a edificação de um espaço de reflexões, pois, a partir do relato e escrita de experiências, as professoras puderam entender melhor questões que atravessam suas trajetórias formativas e, dessa forma, mobilizar algumas premissas necessárias, mas que não eram percebidas.

Além disso, o trabalho apresenta uma relevância pessoal, visto que pela minha aproximação com o objeto de pesquisa, procuro compreender as dimensões (auto)formativa e epistemológica que o constitui, e, trazendo contribuições para a área de conhecimento da educação, da pesquisa (auto)biográfica e da formação de professores. Pois, estes campos têm conquistado um considerável espaço nos estudos de alguns pesquisadores, como Josso (2004, 2007), Delory-Momberger (2006), Passeggi (2008, 2011), Souza (2006), Santos (2010), Alves (2017), Rodrigues (2016), entre outras(os) e tem revelado um novo olhar para a formação docente. Assim, essa pesquisa pode construir bases teóricas que podem ser associadas a outras já existentes e assim consolidar cada vez mais a importância da pesquisa (auto)biográfica no campo da formação de professores.

Defendo o pressuposto de que o processo de formação docente não acontece somente dentro da academia, não se restringe à graduação, à formação *lato sensu* ou *stricto sensu*, nem tão pouco no interior das salas de aula, mas se organiza também através da sua construção de identidade, das suas questões pessoais, das constituições sociais intrínsecas, nas relações que o docente estabelece com o meio (acadêmico, profissional, social, pessoal, religioso...) no qual ele está inserido. Sendo assim, a constituição da identidade docente acontece pela contribuição das experiências e saberes no decorrer de toda a vida e em diversos âmbitos (profissional, acadêmico, pessoal, familiar, social...), dessa forma, as experiências fundadoras imbricam a história pessoal e a história coletiva do sujeito.

Por meio dessas bases introdutórias, é possível observar a importância das(os) professoras(es) refletirem sobre a sua formação, pois, é necessário considerar nossa própria formação antes de pensar a formação do outro. Como delimitação dessa problemática, é imprescindível que o(a) professor(a) entenda e perceba essas questões sobre sua formação e essa compreensão pode vir por meio da oportunidade de narrar suas próprias experiências, de refletir sobre sua formação inicial, continuada e todos os elementos (pessoal, cultural, social e formação profissional) que as constituem, como o ambiente de trabalho, a área de atuação, os recursos disponibilizados para suas atividades.

É essencial analisar esses percursos formativos no âmbito da formação das docentes

colaboradoras da pesquisa, professoras dos Anos Finais do Ensino Fundamental, em exercício, pertencentes a diferentes áreas do conhecimento, com o intuito de obter uma compreensão mais diversificada e ampla dos percursos de formação docente destas profissionais.

História de vida e formação estão imbricadas, arquitetando o processo formativo docente. Considero, portanto, de relevância acadêmica perscrutar: o que contam as narrativas das histórias de vida-formação das professoras do Ensino Fundamental - Anos Finais da EEFM Emília Ferreira de Oliveira de Tarrafas-CE? Essa pergunta investigativa se desdobra em “[...] uma dinâmica prospectiva que liga o passado, presente e o futuro [...]” (Delory-Momberger, 2006, p. 359) e é relevante ao passo que a construção e percepção de si “deve ser concebida como processo [...] de definição de si mesmo, através da nossa identidade evolutiva [...]” (Josso, 2007, p. 416).

O objetivo principal procedente da reflexão facultada pela questão da pesquisa é compreender os percursos formativos de professoras da EEFM Emília Ferreira de Oliveira, em Tarrafas-CE, por meio de suas histórias de vida. Tendo por base esse objetivo mais geral, delimito os objetivos específicos: conhecer as referências e experiências formadoras que impulsionaram as professoras ao longo de suas vidas; analisar a percepção das professoras a respeito de sua identidade docente – o ser e estar professoras; refletir sobre as projeções e perspectivas formativas futuras que as professoras narram.

Tenho apresentado a escola *lócus*, da forma em que esta encontra-se registrada, todavia, todos da localidade a conhecem por escola Emília Ferreira e, por isso a partir de então, irei me referir à instituição dessa forma.

A metodologia utilizada é de natureza qualitativa, com base na abordagem (auto)biográfica e de história de vida, tendo como principal técnica de geração de dados a Entrevista Narrativa, com base nas proposições de Jovchelovitch e Bauer (2002). O estudo dos dados construídos foi feito por meio do uso da Análise Textual Discursiva (ATD), segundo Moraes e Galiuzzi (2014).

Como Produto Educacional exigido pelo Programa, foi vivenciado um momento de formação intitulado “Ateliê de história de vida-formação: narrativas docentes em tela”, consistindo em uma proposta de formação docente entrelaçada à história de vida. A proposta surgiu a fim de registrar, na prática, o processo investigativo (auto)formativo construído por meio das narrativas em uma dinâmica de reflexão teórica, empírica e pessoal e, assim, organizar um dispositivo pedagógico para servir como referência para outros momentos formativos que trabalhem na perspectiva das narrativas (auto)biográficas e formação docente, além de ser um canal de divulgação de saberes e experiências de professoras do município de Tarrafas, no

Ceará.

O trabalho proposto se estrutura da seguinte forma: na parte introdutória contemplo a minha história de vida-formação, e em linhas gerais, apresento o objeto de pesquisa, a justificativa da escolha do tema, sua relevância pessoal e epistemológica, a problemática e a questão-problema atrelada a ela, os objetivos de pesquisa e uma sucinta apresentação da metodologia empregada na pesquisa.

Além desta parte introdutória, o trabalho é composto pelo referencial teórico em que seleciono alguns estudos relevantes sobre a formação de professores, narrativas (auto)biográficas e história de vida, principais categorias investigadas, contemplando o Estado da Questão (EQ), em que testifico a relevância do meu objeto para a pesquisa, com base em trabalhos já realizados; na sequência, apresento os percursos metodológicos escolhidos: pesquisa qualitativa, abordagem (auto)biográfica e de história de vida, Entrevista Narrativa como instrumento de investigação, e para a verificação dos dados construídos fiz uso da Análise Textual Discursiva (ATD).

Posterior à apresentação dos caminhos metodológicos, se estabelece a apreciação dos resultados da pesquisa. Esta seção se estrutura, inicialmente, com a história de vida-formação das professoras, contada em 3ª pessoa. Em seguida, partes dessas narrativas, em 1ª pessoa, constituem os diálogos dos resultados, formando os metatextos resultantes das categorias de análise das narrativas (auto)biográficas das professoras, as quais serão intituladas, nessa seção, de professoras-tecelãs e, eu, me coloco como uma pesquisadora-tecelã por também estar imersa nessas tecituras. Apresento ainda o processo de construção do Produto Educacional, o qual se concretiza em um dispositivo formativo, “Ateliê de história de vida-formação: narrativas docentes em tela”, que orienta a organização de formação de professoras(es) a partir das narrativas (auto)biográficas, o referido material foi planejado e aplicado em um momento formativo vivenciado por professoras da Educação Básica de Tarrafas-CE e ministrado por mim. Esse material será disponibilizado em versão digital. Em seguida, foram tecidas as considerações finais da pesquisa.

Nesse caminhar, a seção a seguir menciona os principais fundamentos teóricos e metodológicos que sustentaram a pesquisa das narrativas docentes para a compreensão e contemplação de construção de saberes das professoras durante seu percurso de vida-formação.

2 REFERENCIAL TEÓRICO: OS CONTRIBUTOS DE OUTROS TECELÕES E TECELÃS

Para o desenvolvimento da pesquisa, os principais estudos foram apoiados em autores que se debruçam sobre as categorias narrativas (auto)biográficas, histórias de vida e formação de professores. Dessas emergem outras categorias como memória, subjetividade, saberes docentes, formação inicial e continuada e identidade docente.

Faz-se importante ressaltar que a formação de professores com um viés (auto)biográfico apresenta concepções contrárias aos modelos tradicionais de formação docente, modelos que reduzem os professores apenas a profissionais técnico-rationais, desprezando a ideia de que a docência é exercida por pessoas, em toda sua complexidade. Dessa forma, as pesquisas (auto)biográficas permitem o desvelar da subjetividade profissional e possibilita produzir conhecimentos sobre os professores, percebendo-os não apenas como profissionais, mas também como pessoas. Sobre esse aspecto da formação de professores,

Eis-nos de novo face à pessoa e ao profissional, ao ser e ao ensinar. Aqui estamos, nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal (Nóvoa *et al.*, 2007, p. 17).

Como Nóvoa defende, não podemos separar o eu profissional do eu pessoal, pois, todas as dimensões que nos formam estão atravessadas e impregnadas umas das outras, assim a nossa maneira de ensinar se constitui pela nossa maneira de ser, sendo possibilitado o protagonismo em nosso processo formativo, conforme é acentuado nas pesquisas que se fundamentam em narrativas (auto)biográficas e histórias de vida de professores.

2.1 NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS: TECENDO HISTÓRIAS DE VIDA

As narrativas são dispositivos formativos relevantes de preservação e compartilhamento das histórias de vida, pois o ato de lembrar é exercitado por meio das produções de memória realizadas pelas narrativas, sejam essas escritas e/ou faladas. A abordagem (auto)biográfica se constrói com base no respeito aos processos das pessoas que se formam, uma vez que ela não procura por comprovações, mas por interpretações dos percursos que são narrados. Alves (2017) registra que nos anos de 1980 as metodologias qualitativas rompem com os moldes tradicionais de pesquisa e conquistam crédito alicerçado em debates entre sociólogos e

historiadores. Com isso aconteceu a “valorização do singular, dos relatos pessoais – os sujeitos ganham vida, suas memórias ganharam força” (Demartini, 2010, p. 131).

Dessa forma, a pesquisa (auto)biográfica tem conquistado cada vez mais a aceitabilidade como fonte de pesquisa científica e para a construção do conhecimento sobre o homem por meio de escritas/narrativas subjetivas. O trabalho com as narrativas (auto)biográficas é uma oposição aos métodos positivistas, não esvaziando a pesquisa de rigor e métodos.

Pineau (2006) apresenta a gênese da corrente pesquisa-ação-formação existencial, que integra as pesquisas com foco nas histórias de vida. O autor discorre sobre três períodos históricos para esse novo tipo de pesquisa: os anos de 1980, período de eclosão; anos de 1990, período de fundação; anos 2000 período de desenvolvimento da metodologia. Segundo Pineau (2006), a abordagem autobiográfica surgiu como forma de explorar o processo de (auto)formação na vida comum e cotidiana, ao serem considerados os escritos públicos como indicadores de acesso à historicidade. Ainda segundo ele, “essas práticas projetaram não apenas os ‘objetos sociais’ que ousaram tomar a palavra como sujeitos. [...] esses sujeitos falavam deles e queriam escrever suas vidas para buscar sentido nisso” (Pineau, 2006, p. 333).

Essa ideia tão ousada para o período da eclosão vai ganhando forma e se materializa. Nos anos de 1990 essas pesquisas ganham mais direcionamento, fundações e associações são organizadas para o fortalecimento desse viés científico, para a efetivação dos estudos voltados para as histórias de vida, uma das vertentes se voltava para “[...] ‘do quem’ das histórias de vida, de si, de um indivíduo, de um coletivo, de um grupo específico [...]” (Pineau, 2006, p. 334).

A investigação científica por meio das narrativas de vida tem ganhado muita notoriedade no meio científico, particularmente, nas últimas três décadas, corroborando com os pontos elencados no corpo do trabalho sobre memórias, experiências, subjetividade, sujeito social, construção de identidade, percurso formativo, elementos que se atrelam à formação docente e que se materializam através do método (auto)biográfico.

Santos (2010), ancora sua pesquisa de doutorado nas narrativas de professoras-estudantes e suas trajetórias formativas, entendendo-as como sujeitos de sua formação. Sobre esse tema, a pesquisadora diz que,

No trabalho com as narrativas (auto)biográficas os processos são desencadeados pela reflexão sobre as experiências formadoras que constituem as trajetórias de vida. [...] Compreende-se, no entanto, que tal processo de reflexão e formação não é adquirido espontaneamente, daí a necessidade de que ela seja favorecida por intermédio do acompanhamento destes sujeitos, em sua atividade reflexiva. As trocas intersubjetivas

são cruciais no trabalho de elaboração das narrativas [...] (Santos, 2010, p. 21).

A autora fortalece a proposta de associar a formação de professores às pesquisas (auto)biográficas, pois em sua conceituação, amparada em Nóvoa (2010) afirma: “se acredita ser inadmissível que alguém possa dedicar-se à formação dos outros, sem antes se dedicar a uma reflexão profunda sobre o próprio processo de formação; não se pode compreender os processos formativos do outro, sem antes compreender o seu” (Santos, 2010, p. 21-22).

Alves (2017), ao se voltar para o campo da pesquisa (auto)biográfica realiza seu trabalho de pós-doutoramento, a partir da metodologia dos ateliês biográficos de projeto, inspirada pela ideia de Delory-Momberger (2006). A professora pesquisadora tece a seguinte definição: “A pesquisa (auto)biográfica é uma das vertentes que nos permitem produzir outros conhecimentos sobre os professores, de modo que possamos compreendê-los como pessoas e como profissionais” (Alves, 2017, p. 12). A partir desse pressuposto, acrescenta que: “E mais ainda, permite que os professores sejam atores e autores do seu próprio processo formativo” (Alves, 2017, p. 12). Mas como surgiram as pesquisas com base nas narrativas no campo da educação? Trato, a seguir, sobre essa inserção e seus precursores, tanto internacionais quanto nacionais.

A abordagem (auto)biográfica e de histórias de vida manifestou-se no campo científico como caminho para ligar as ações humanas nas dimensões social e subjetiva. Na área da educação, as primeiras experiências de uso dessa abordagem foram, no campo de formação de professores, tendo como pioneiros internacionais, conforme Pineau (2006), ele próprio (Universidade de Montreal – Canadá); Nóvoa (Universidade de Lisboa – Portugal); Josso e Dominicé (Universidade de Genebra – Suíça). Como importantes referências nacionais cito Abrahão (Universidade Federal de Pelotas – UFPel); Souza (Universidade Federal da Bahia – UFBA); Vicentini (Universidade de São Paulo – USP); Passeggi (Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN).

Embora, a década de 1980 seja considerada uma época de eclosão das pesquisas com narrativas (auto)biográficas, as quais têm a história de vida integrando esse complexo campo, enquanto abordagem, método e técnica de análise, a história de vida tem sua origem nos estudos do grupo de sociólogos da Escola de Chicago¹⁸ - movimento formado a partir da década de

¹⁸ A Escola de Chicago foi um movimento acadêmico-científico de caráter pragmatista que abrangeu, em grande parte, disciplinas das áreas de Ciências Humanas e Sociais no decorrer do século XX, cujas influências são percebidas ainda hoje. O movimento constituiu-se a partir da década de 1920 no Departamento de Sociologia da Universidade de Chicago e se irradiou para outras áreas do conhecimento como, por exemplo, Arquitetura, Economia e Biblioteconomia. Sua principal característica é o fomento de pesquisas voltadas à solução de problemas sociais, pautada no pragmatismo de John Dewey e no marxismo da Escola de Frankfurt (Vieira; Karpinsk, 2020, p. 2).

1920. Os pesquisadores fomentaram essa importante discussão em um momento de grande crise do funcionalismo e do positivismo. Sua maior representatividade está no estímulo ao desenvolvimento de pesquisas voltadas à solução de problemas sociais, como um embate às ideias positivistas que defendem uma única forma de conhecimento verdadeiro, o conhecimento científico verificado por meio de métodos comprováveis.

Pesquisadores brasileiros, como os já mencionados, adotam essa abordagem para dar sustentação às suas pesquisas qualitativas que exploram as histórias de vida. Souza (2006, p. 68) destaca como esse movimento provocativo originou-se no Brasil:

No Brasil a utilização da história de vida inscreve-se sobre as influências da História Oral e sua introdução instaura-se nos anos 60 com o programa de História Oral do CPDOC/FGV (Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil - Fundação Getúlio Vargas), com o propósito de colher depoimentos da elite política nacional, demarcando produções/expansão nos anos 90, inclusive com a criação e influência exercida pela ABHO (Associação Brasileira de História Oral – 1994) frente à realização de seminários e a divulgação de pesquisas da área.

A pesquisa (auto)biográfica com história de vida não se restringe ao ato de apenas biografar a história de alguém, esse processo busca compreender o conhecimento de si de forma ampla. Sendo assim, para se fazer e registrar uma narrativa, se faz necessário o uso de alguns instrumentos que permitem captar os detalhes da fala, para que nada se perca. Confirmando essa premissa, Souza (2006, p. 24) afirma:

O entendimento construído sobre a história de vida como um relato oral ou escrito, recolhido através de entrevista ou de diários pessoais, objetiva compreender uma vida, ou parte dela, como possível para desvelar e/ou reconstituir processos históricos vividos pelos sujeitos em diferentes contextos.

O pesquisador que se envereda por esse caminho epistemológico e metodológico, também se coloca como sujeito da pesquisa, pois é atravessado por motivações que lhes são próprias, uma vez que a (auto)biografia se concretiza pela fala e escrita da vida dos pesquisados. Assim, ao passo que a pesquisa em educação prioriza “o humano e seus estatutos singulares, os movimentos de ver, escutar, sentir, elaborar e socializar conhecimentos ampliam as perspectivas de conceber/fazer pesquisa” (Souza; Meireles, 2018, p. 286). Ao valorizar outras formas de olhar, de sentir, de ouvir, de perceber, a pesquisa (auto)biográfica é valorizada, talvez, como uma forma possível de transpor a ignorância referente ao conhecimento sobre as subjetividades dos sujeitos, favorecendo uma compreensão mais humana.

Dessa forma, o interesse pelas pesquisas (auto)biográficas no meio científico é a expressão de um movimento social e epistemológico que trouxe a perspectiva dos sujeitos face

às estruturas e aos sistemas, da qualidade face à quantidade, da vivência face ao instituído (Nóvoa, 2000). Em uma perspectiva (auto)biográfica essa ação representa tomar o próprio sujeito, considerando sua forma de ver, perceber, experienciar, vislumbrar os acontecimentos e as coisas que o constituíram e o constituem como pertencente ao processo de autor de sua própria história de vida e de formação. Conforme Nóvoa (2010, p. 166-167),

As histórias de vida e o método (auto)biográfico integram-se no movimento atual que procura repensar as questões da formação, acentuando a ideia que “ninguém forma ninguém” e que “a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida”.

O autor fortalece a ideia do professor como ator e autor de sua história, de sua trajetória formativa, reforçando a importância do trabalho reflexivo não apenas sobre o desenvolvimento de seu trabalho cotidiano, mas sobre os seus percursos de vida, sobre sua própria existência, sendo esta uma atividade essencial para pensar a formação.

De acordo com Josso (2007, p. 413), “as narrações ao longo da vida revelam formas e sentidos múltiplos de existencialidade singular-plural, criativa e inventiva do poder, do agir e do viver junto”. Assim, entende que todo projeto de formação está imbricado nas palavras de seu narrador, uma vez que existencialidade e identidade estão associadas, pois elaborar uma narrativa de vida “[...] é entrar em cena um sujeito que se torna autor ao pensar na sua existencialidade” (Josso, 2012, p. 5). Além disso, a narrativa de si mesmo nessa constituição identitária é bastante valiosa, pois:

Abordar o conhecimento de si mesmo pelo viés das transformações do ser – sujeito vivente e conhecente no tempo de uma vida, através das atividades, dos contextos de vida, dos encontros, acontecimentos de sua vida pessoal e social e das situações que ele considera formadoras e muitas vezes fundadoras, é conceber a construção da identidade, ponta do iceberg da existencialidade, como um conjunto complexo de componentes (Josso, 2007, p. 420).

É possível perceber a força que as narrativas têm e sua importância para a compreensão de questões que circulam no dia a dia do ser singular-plural, que, muitas vezes, pelo acúmulo de tarefas profissionais não encontram tempo para essas reflexões que são tão potentes e formadoras. Muitas(os) professoras(es) nem imaginam o valor que suas histórias de vida têm para a compreensão de categorias agregadas ao seu trabalho e a si mesmo enquanto sujeitos.

Ao contribuir com o campo da pesquisa (auto)biográfica, a pesquisadora Passeggi reúne

suas pesquisas em torno do tema da escrita de memoriais¹⁹, acadêmico e de formação, convidando os leitores ao entendimento desses documentos como escritas narrativas de professores ou de estudantes em processo de formação. Essas escritas de si são capazes de promover a reinvenção das representações de si e do outro. Segundo Passeggi *et al.* (2006, p. 266), “a formação é, inevitavelmente, autoformação. Uma articulação criadora de sentido a partir da dimensão histórica de cada um”. Assim, é possível inferir que o(a) professor(a) se forma não apenas por meio de suas experiências acadêmicas, mas pela soma de todas as demais, que são as sociais, religiosas, profissionais, familiares, dentre outras.

Com base nos referenciais deste estudo, compreendo que as experiências vão constituindo a identidade do ser durante todo o seu percurso de vida e de formação e essas vivências precisam ser percebidas e estarem atreladas a significados por quem as vivem. Larrosa (2002, p. 25-26) contribui com a compreensão sobre experiências ao dizer que “[...] é experiência aquilo que nos passa ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar, nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação”. A experiência proporciona uma visão holística para aqueles que se permitem estar envolvidos nela. O processo de vida do sujeito é o processo de formação, um processo atravessa o outro, ali está tudo entrelaçado.

Josso (2004, p. 43) ao falar sobre as experiências em formação estabelece a associação da lista de experiências reunidas e as constantes transformações identitárias com o percurso formativo. Assim sendo,

Os contos e as histórias da nossa infância são os primeiros elementos de uma aprendizagem que sinalizam que ser humano é também criar as histórias que simbolizam a nossa compreensão das coisas da vida. As experiências, de que falam as recordações-referências constitutivas das narrativas de formação, contam não o que a vida lhes ensinou, mas o que se aprendeu experiencialmente nas circunstâncias da vida.

Somos formadas e transformadas cotidianamente, aprendemos por meio de experiências nas várias áreas da nossa vida e todas vão se atrelando e nos constituindo, nos dando novas formas de ver, de perceber, de agir diante do que nos é apresentado, fortalecendo nossas subjetividades. O trabalho de reflexão por meio da narrativa de si “permite estabelecer a medida

¹⁹ A autora trabalha a partir de dois tipos de memoriais, o acadêmico “para designar as escritas de si elaboradas por professores e pesquisadores para fins de concurso público, ingresso ou ascensão funcional na carreira docente. ou outras funções em instituições de ensino superior e de pesquisa”, e o de formação, “para designar os que são escritos durante o processo de formação inicial ou continuada e concebido como trabalho de conclusão de curso de ensino superior, realizado, geralmente, em grupo e acompanhado por um professor orientador”. (Passeggi, 2013, p. 35)

das mutações sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social” (Josso, 2007, p. 414).

Diante das ideias postas é possível entender as histórias de vida como experiências, como uma materialização de conhecimentos de si e de sua existência, pois à medida que histórias são narradas, projetos de si vão se formando, pois, perspectivas futuras são planejadas a partir de experiências do passado e do presente. Desse modo,

É assim que nossos fragmentos de memória individual e coletiva se transmutam em recursos, em fertilizantes, em inspiração para que nosso imaginário de nós-mesmos possa inventar essa indispensável continuidade entre o presente e o futuro, graças a um olhar retrospectivo sobre nós mesmos (Josso, 2007, p. 435).

Nesse movimento percebe-se o emergir das *Experiências Formadoras*²⁰ (Josso, 2004). Essas experiências dão lugar a um trabalho de compreensão em que temos pessoas que narram sobre o que é considerado importante, o que carrega como marcas positivas e negativas, mostrando traços identitários, atravessados por muitas questões. Assim, essas experiências são formadoras por estabelecerem marcos importantes para o sujeito, uma vez que não são todas as experiências que são formadoras, “pois a formação só pode ser entendida como tal se implicar o sujeito numa reflexão. Portanto, a dimensão da reflexão assume papel fundante” (Santos, 2010, p. 88).

Com base na reflexão proposta, é possível diferenciar vivência de experiência, tendo a ideia que nem tudo o que é vivido se converge em experiência, pois, esta é resultado direto das vivências significativas pelas quais o indivíduo é atravessado.

Delory-Momberger, idealizadora dos Ateliês Biográficos de Projetos, contribui com a ideia de que “a narrativa, como gênero discursivo, constitui não somente o meio, mas também o lugar; a narrativa dá lugar à história de vida” (Delory-Momberger, 2011, p. 341). De acordo com suas análises, a prática de histórias de vida em formação organiza-se sobre o pensamento de que o indivíduo se apropria de sua própria história ao tecer a narrativa de suas vivências. Os construtos de Delory-Momberger (2006, p. 366) tem inspirado algumas áreas do conhecimento, entre elas a da educação, pois se configuraram como um espaço de experiências formadoras ligado a “dimensão do relato como construção da experiência do sujeito e da história de vida como espaço de *formabilité*²¹ aberto ao projeto de si”.

²⁰ Experiências formadoras podem ser compreendidas como “uma articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação” (Josso, 2004, p. 48).

²¹ Expressão criada pela autora que não tem correspondente em português. Pode-se entender como a possibilidade de se dar forma a algo, a possibilidade de formação.

Círculo Reflexivo Biográfico (CRB) é mais um dispositivo para analisar narrativas (auto)biográficas, proposta recriada pela professora Olinda, no ano de 2008, posteriormente, foi aprimorado e consolidado coletiva e cooperativamente no grupo de pesquisa Dialogicidade Formação Humana e Narrativas (Diafhna). O CRB é influenciado pelas seguintes fontes teórico-metodológicas: grupos reflexivos coordenados por Josso (2010) que produzem biografias educativas, Delory-Momberger (2006) e seus ateliês biográficos de projetos e os círculos de cultura de Paulo Freire (Olinda; Paz, 2020).

Ao basear-se na importância desses movimentos que se completam, é possível atrelar-lhes à perspectiva da narrativa de vida que,

[...] é uma matéria instável, transitória, viva, que se recompõe sem cessar no presente do momento em que ela se anuncia. Presa ao presente de sua enunciação e, ao mesmo tempo, meio e fim de uma interação, a narrativa da vida não é, jamais, ‘de uma vez por todas’. Ela se reconstrói a cada uma de suas enunciações e reconstrói, juntamente com ela, o sentido da história que anuncia (Delory-Momberger, 2006, p. 362).

Assim, percebe-se o constante movimento de construção e reconstrução no qual se insere o ser humano, uma vez que ele não é de uma vez por todas, mas está se recriando ao passo que vai construindo sua história de vida.

Freire, embora não tenha escrito especificamente sobre narrativas (auto)biográficas ou sobre histórias de vida, tem em suas obras esse traço da abordagem. Em muitos de seus escritos ele se coloca como sujeito protagonista daquele processo e narra episódios importantes de sua trajetória de vida e docência, de como foi se constituindo a cada encontro, a cada conversa, a cada reflexão. Um exemplo da contribuição de Freire para a pesquisa (auto)biográfica está em seu livro *A importância do ato de ler* (1989, p. 9), quando ele narra a si mesmo, em um processo de reflexão sobre o seu movimento de aprendizagem da leitura,

Ao ensaiar escrever sobre a importância do ato de ler, eu me senti levado - e até gostosamente - a "reler" momentos fundamentais de minha prática, guardados na memória, desde as experiências mais remotas de minha infância, de minha adolescência, de minha mocidade, em que a compreensão crítica da importância do ato de ler se veio em mim constituindo. [...] minha experiência existencial. [...] pequeno mundo em que me movia. A retomada da infância distante, buscando a compreensão do meu ato de “ler” o mundo particular em que me movia - e até onde não sou traído pela memória -, me é absolutamente significativa. Neste esforço a que me vou entregando, recrio, e revivo, no texto que escrevo, a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra.

As pesquisas construídas pelos/as autores/as citados e por outros que trazem contribuições à análises ensejadas neste trabalho, sobretudo, os que ajudam a entender o campo da história de vida e da formação docente, como espaço em que o indivíduo toma forma por

meio de suas narrativas, e vai criando suas histórias de vida e se recriando nesse ato de contar, estruturando um projeto de si ao qual inscrevem-se seus percursos formativos singulares e plurais tecidos na memória, entre lembranças e esquecimentos que integram experiências e identidade.

2.2 A EVOCAÇÃO DA MEMÓRIA: MODOS DE SE PERCEBER

A memória funciona como um espaço em que se guarda lembranças e/ou informações. A evocação dessa memória é responsável por trazer à tona esses guardados e pode acontecer de forma espontânea ou intencional. Alguns elementos podem estimular essa evocação como cheiros, sabores, sons e imagens. Dessa forma, as narrativas ganham força, uma vez que as histórias que contamos, sejam pessoais ou coletivas, são baseadas em nossas experiências e nas lembranças e esquecimentos que temos delas. Ricouer (2008), traz a ideia do esquecimento como parte da memória também, pois segundo o autor o ato de esquecer é uma dimensão da condição histórica da humanidade e ainda que, como as narrativas são seletivas, as táticas do esquecimento articulam-se com as concepções de evitamento, evasão e fuga.

Sobre a evocação da memória, para que as narrativas sejam tecidas, é possível constatar nos estudos de Souza (2006, p. 107) que “lembrar é uma atividade do presente, é muito mais do que reviver o passado, porque rememorar pode significar trazer para o presente, fatos já vividos no passado”. Observa-se a seriedade em organizar uma pesquisa com base nas narrativas para a construção e constituição do sujeito.

Nos estudos (auto)biográficos, por meio das narrativas escritas e/ou faladas, o passado é recriado textualmente. Todavia, “não se trata do passado tal como foi, mas daquele que ficou na memória ou ainda que foi selecionado pelo narrador – de forma mais consciente ou menos – para tornar-se escritura” (Barros, 2016, p. 49). Assim, as memórias compostas de linguagem e discurso compõem os gêneros (auto)biográficos, trazendo maiores possibilidades de analisar essa memória externalizada e compartilhada.

Em uma pesquisa de abordagem (auto)biográfica e de história de vida faz-se importante evocar as reminiscências da infância, da vida acadêmica e do passado bem próximo também, pois as histórias narradas possibilitam expandir e ressignificar conhecimentos. O trabalho com a memória concentra uma pluralidade de significados e explica uma gama de vivências. Ao narrar sua história, o sujeito se permite conhecer a si mesmo, já que “[...] a escrita da narrativa tem um efeito formador por si só. Isto porque coloca o ator num campo de reflexão [...]” (Souza, 2006, p. 60).

A memória pode ser entendida como individual e coletiva. A sua individualidade pode ser observada quando as narrativas mostram “relações de si para si mesmo, o trabalho de si para si mesmo, a preocupação, a formação e a expressão de si [...]” (Candau, 2018, p. 60). Mesmo em uma perspectiva individual, em algum momento, a memória vai emergir na dimensão coletiva, uma vez que esse exercício de memorizar é atravessado por pensamentos e experiências coletivas, em um constante movimento de encontro e desencontro, ao passo que se juntam e se separam dando origem a memórias mais estáveis, com maior duração temporal e com configuração homogênea.

Seja individual ou coletiva, a coerência do campo memorável será fundamental para a força das memórias, para que, dessa maneira, aconteça a organização homogênea do grupo de lembranças que se estrutura a partir de um ponto e de uma sequência de fatos. Dessa forma, essas dimensões, individual e coletiva, são responsáveis por proporcionar a existencialidade do indivíduo e com ela a possibilidade de uma história de vida apresentada por meio das lembranças que permeiam a memória. Diante destes pressupostos, as memórias mais duráveis são resultantes de acontecimentos fortes, que impactam.

No momento da narrativa, muitas lembranças brotam de maneira até espontânea. Da mesma forma em que a memória entra em ação, episódios vividos podem ser esquecidos, faz parte do processo. O esquecimento de alguns acontecimentos ou de alguns detalhes são, muitas vezes, um mecanismo de defesa para silenciar alguma dor ou para comunicar que o que não é tão importante não precisa ficar retido em nossas lembranças. Esse esquecimento pode também ocorrer de forma temporária.

A memória esquecida, por consequência, não é sempre um campo de ruínas, pois ela pode ser um canteiro de obras. O esquecimento não é sempre uma fragilidade da memória, um fracasso da restituição do passado. Ele pode ser o êxito de uma censura indispensável à estabilidade e à coerência da representação que um indivíduo ou os membros de um grupo fazem de si próprios (Candau, 2018, p. 127).

Assim, faz-se importante compreender esses estudos para analisar melhor os assuntos referentes tanto às lembranças quanto aos esquecimentos, sendo que ambos são necessários no percurso formativo do indivíduo que busca se conhecer e tornar-se conhecido por meio de suas histórias de vida. Os guardados na memória também são necessários para a construção de saberes e a constituição subjetiva no campo da formação dos professores, tema a ser tratado a seguir.

2.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: SABERES E SUBJETIVIDADES

O campo educacional é permeado por diversas lutas que vão desde a busca por melhores condições de trabalho no âmbito da coletividade, até questões que se fundamentam na singularidade de cada professor(a), traduzindo-se na subjetividade docente e influenciando sua prática cotidiana e sua relação com os sujeitos que integram a comunidade escolar.

A formação de professores precisa ser compreendida além das questões técnicas, os professores são sujeitos subjetivos, construtores de saberes, atores e autores do dinâmico processo de ensinar e aprender, conseguindo estabelecer relação entre a teoria e a prática. O professor não deve ser um mero ensinador de conteúdos, ele deve trazer criticidade para sua tarefa docente. Nessa ótica, Freire (2022, p. 28-29) afirma:

Percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo. Daí a impossibilidade de vir a tornar-se um professor crítico se, mecanicamente memorizador, é muito mais um repetidor cadenciado de frases e de ideias inertes do que um desafiador.

Evidencia-se o confronto entre a figura do professor que apenas ensina conteúdos com a do professor que ensina a pensar criticamente. Ao aceitar o desafio de considerar além das questões técnicas que podem aprisionar o docente, lhe é possibilitada a construção de saberes que vão dando uma maior significação ao exercício do magistério. Ao passo que a criticidade e a reflexividade fazem parte do trabalho docente, diversos saberes podem ser elaborados e/ou ressignificados pelo professor e não apenas na escola, na sala de aula, mas em diversos espaços e aspectos de atuação em que este se insere. Esses saberes também podem ser reelaborados temporalmente. O tempo de magistério pode configurar a identidade e os saberes constantemente modificados.

Tardif (2020, p. 56-57) ao se referir aos saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério, apresenta a ideia de que,

Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional. Em suma, *com o passar do tempo*, ela vai-se tornando - aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros - um professor com sua cultura, seu *ethos*, suas ideias, suas funções, seus interesses, etc. Ora, se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, *sempre com o passar do tempo*, o seu “saber trabalhar”.

Segundo o autor, vida e docência se misturam em um processo dinâmico, sendo o professor modificado pelo trabalho e o trabalho recebendo as marcas do professor, identidades

sendo construídas e constituídas, novas práticas surgindo para que novas teorias sejam elaboradas e reelaboradas. Essa relação entre saberes e prática docente está atrelada à subjetividade dos professores. Sobre esse tema, Tardif (2020, p. 228) apresenta o postulado de que “os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas”. Essa premissa se articula com a ideia proposta sobre o professor como sujeito e traz a perspectiva de os “professores ocuparem, na escola, uma posição fundamental [...] é sobre os ombros deles que repousa, no fim das contas, a missão educativa da escola” (Tardif, 2020, p. 228).

Desse modo, o autor enumera alguns saberes que compõem a docência e a identidade do professor. São eles: os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais. Estes vão se constituindo, se transformando e se ligando de maneira que legitimam sua importância para a prática docente.

Sob a perspectiva de que os professores são profissionais que interferem diretamente na sociedade, pode-se compreender os saberes elencados acima como saberes sociais, os quais estabelecem a relação entre o professor e os outros e a repercussão que essa relação provoca. Sendo assim: “Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho” (Tardif, 2020, p. 21). Nesse sentido, o saber docente pode ser entendido como um saber plural que recebe a contribuição dos saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais.

Sobre a subjetividade, é relevante para o professor defender seu espaço de autenticidade de singularidade, visto que, muitas vezes, o professor não é percebido como um sujeito singular, mas um profissional que deve estar sempre à serviço das demandas escolares e os espaços de formação continuada, na maioria das vezes, possuem esse desenho técnico e objetivo no qual o professor precisa se enquadrar sem encontrar um espaço para compartilhar suas opiniões. De acordo com Freire (2022, p. 26):

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade.

Essa constante construção subjetiva e de saberes dialogam com os percursos de formação inicial e continuada aos quais se inserem todos os professores. Assim, faz-se necessário abordar essa temática que está explícita no cotidiano docente e que, muitas vezes, é tão precarizada pela desvalorização concernente à profissão e/ou pela padronização que o sistema de ensino, muitas vezes, exige das instituições e, conseqüentemente, dos professores.

2.4 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA: PERCURSOS CONTÍNUOS DE APRENDIZAGEM

A formação de professores no Brasil é marcada por fatores que persistem ao longo da história, como a desvalorização profissional, a precariedade da formação, a escassez de recursos para o trabalho, o mecanicismo associado ao trabalho docente, a ausência de um espaço de fala, entre outros pontos que contribuem para que os jovens se recusem a entrar em uma licenciatura e trazem insatisfação a muitos profissionais da educação. Diante das narrativas das professoras entrevistadas, conforme dados da pesquisa de campo, em algumas localidades, nas décadas de 1970, 1980 e 1990 não havia a necessidade de uma formação acadêmica em nível superior para ser professora, visto que as políticas educacionais ainda não atendiam as maiores necessidades escolares em algumas localidades. Nestas décadas, havia um cenário em que os salários eram ainda mais precários e as condições de trabalho eram coerentes com todo o cenário apresentado.

Com a elaboração e vigor da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, percebe-se uma preocupação com a formação do profissional da educação. O texto do art. 62 sofreu algumas alterações ao longo dos anos, atualmente, a Lei nº 13.415, de 2017 altera a Lei nº 9.394/96, ao que se refere à formação dos profissionais da educação em seu art. 62,

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

As políticas educacionais, apesar de ainda apresentarem lacunas, retrocessos, têm avançado muito no que concerne a formação/profissionalização docente, o acesso e permanência de crianças e jovens na escola, melhorias das condições de trabalho do docente, embora ainda insuficientes. Todavia, há uma herança histórica da desvalorização do trabalho do professor na sociedade brasileira e esta reflete em vários aspectos, como por exemplo, quando alguns jovens que entram para a licenciatura por não terem uma outra oportunidade formativa, pois desde cedo presenciaram os estigmas que estão ligados à profissão. Alguns, ainda, entram em cursos aligeirados por não terem oportunidade de cursar a graduação em uma universidade. Desse modo, as escolas vão receber profissionais que não tiveram uma preparação mais adequada em sua formação inicial e nem terão muitas possibilidades de formação continuada sistemática.

A precariedade e desvalorização em relação à profissão do professor precisa ser

revertida, não com o intuito de romantizar e mascarar os diversos problemas envoltos a ela, mas para trazer consciência aos profissionais que uma mudança é possível. Conforme Freire (2022), o trabalho educativo é um trabalho fundamental, pois configura uma prática social, deve ser um trabalho com uma dimensão política, técnica e imprescindível. Assim, mesmo diante de todas as condições que se vivencia, da precariedade encontrada, o exercício docente é um trabalho de ousadia. Saviani (2001) apresenta a ideia de que a formação continuada não deve se restringir à busca por resolução de problemas específicos de sala de aula, mas contribuir para que o professor ultrapasse a visão compartimentada da atividade escolar e passe a analisar os acontecimentos sociais, contribuindo para sua transformação.

Imbernón (2010, p. 94-95) contribui com a ideia de que “a prática educacional só muda quando os professores querem modificá-la e não quando o formador fala ou anuncia”. Nessa perspectiva, percebe-se o poder de decisão e atuação que o professor tem e a importância de ser consultado sobre suas reais necessidades formativas. Se faz imprescindível que o formador atue em parceria colaborativa com os docentes, escutando-os e sensibilizando-se diante de sua voz.

Assim, o processo formativo continuado se tecerá na tentativa da criação de espaços de reflexão sobre os problemas reais e os seus contextos e não somente momentos para multiplicar as orientações feitas por quem não entende de sala de aula ou apenas repasse de conteúdos que não são tão importantes para o trabalho pedagógico. Sobre isto, Imbernón (2010, p. 47) acrescenta que:

Trata-se de abandonar o conceito tradicional de que a formação continuada de professores é a atualização científica, didática e psicopedagógica, que pode ser recebida mediante certificados de estudo ou de participação em cursos de instituições superiores, de sujeitos ignorantes, em benefício da forte crença de que esta formação continuada deva gerar modalidades que ajudem os professores a descobrir sua teoria, a organizá-la, a fundamentá-la, a revisá-la e a destruí-la ou construí-la de novo.

Neste sentido, o autor sugere que se deve repensar o planejamento e os conceitos de formação continuada, pensar novas formas de organizar esses momentos e atribuir uma nova configuração ao formador, como sendo aquele que desenvolve um trabalho que propicia ao professor fazer considerações sobre situações práticas e como agir diante delas. Dessa forma, é permitido ao professor ser atuante no processo de revisão crítica da sua formação e da sua prática e, assim, assumir uma postura investigativa, reflexiva e emancipatória em seu fazer docente.

O cenário que deve ser contemplado em turmas de formação inicial e continuada é um cenário inspirador, reflexivo, dialógico, com discursos pautados na realidade das salas de aula espalhadas por diversos cantos do país, conforme Imbernón (2011, p. 66),

No desenvolvimento do conhecimento profissional, a metodologia deveria fomentar os processos reflexivos sobre a educação e a realidade social por meio de diferentes experiências. Assim, se a formação deve ser direcionada para o desenvolvimento e a consolidação de um pensamento educativo, incluindo os processos cognitivos e afetivos que incidem na prática dos professores, esse pensamento educativo deveria ser um produto de uma práxis, uma vez que no decorrer do processo não apenas se ensina, mas também se aprende.

A formação inicial e continuada do professor não se faz apenas com estudo de conteúdos, mas sim, o professor se faz em meio a relações de reflexão, cognição e afetividade. Dessa forma, ele aprende e ensina, ensina e aprende, assim fortalecendo o processo educativo próprio e do outro, pautado em um entrelaçamento relacional e dialógico.

Com base nas reflexões tecidas, é possível compreender que o pensamento de que a educação se organiza de forma linear, apresentando uma única forma de ensinar, de aprender, de formar identidades sociais deve ser ressignificado. É preciso quebrar paradigmas positivistas, e observar a formação de professores de forma holística, com o entendimento de que é necessário reaprender, repensar a formação constantemente.

Há uma gama de cobranças em relação ao trabalho do professor e, por vezes, ele precisa de colaboração, de uma orientação que não recebe, assim vai se construindo obstáculos para que a contemplação da prática cotidiana seja positiva e encorajadora para este profissional. Sobre esse assunto, Imbernón (2009, p. 27-28) registra,

A maior parte do professorado recebe poucas devolutivas sobre a sua atuação na sala de aula e, algumas vezes, manifestam a necessidade de saber como estão enfrentando a prática diária para aprender a partir dela. [...] A observação e a valorização do ensino permitem ao(a) professor(a) dados sobre os quais possa refletir e analisar para favorecer o aprendizado dos alunos. A observação individual sobre a sua própria prática pode melhorar com a observação dos outros.

Com isso, percebe-se como o trabalho em parceria é fundamental para a reflexão-ação do professor em exercício, essa insuficiência no campo do trabalho coletivo se configura como um obstáculo que precisa ser transposto, como tantos outros que atingem os percursos formativos. Se faz urgente a defesa de uma nova perspectiva de formação para os professores que, muitas vezes, mesmo com formação inicial concluída e ao se inserirem na formação continuada, não têm suas necessidades atendidas. Dessa forma, é preciso se pensar em um processo de formação permanente que atenda aos anseios docentes, culminando em uma formação que seja ao mesmo tempo individual e coletiva.

Algumas formas podem ser apontadas como eficazes para o rompimento do individualismo que aparece como mazela no interior das formações de professores e na prática docente. Uma delas é entender o processo de formação continuada como necessário e vivenciá-

lo de maneira colaborativa, e a outra é que essa colaboração esteja alicerçada no cotidiano do trabalho e na afetividade. Assim, a complexidade do trabalho pode ser mais bem compreendida e novos saberes vão se tecendo e integrando o catálogo de experiências que compõem os percursos formativos docentes.

Diante do exposto, é necessário ao professorado e às políticas públicas de formação docente estimularem, nas instituições de ensino, uma cultura de colaboração, para que haja espaço para planejar um novo caminho para as formações que os professores tanto necessitam. Visto que, a formação continuada não deve ficar restrita a uma única forma, mas ser pensada de acordo com as intersubjetividades dos professores, perpassando pelo âmbito intelectual, técnico, emocional, atitudinal.

Por meio dessa colaboração, vislumbro a subjetividade e a objetividade docente, ambas interligadas, sempre em constituição e mostrando que a educação não é neutra, mas, atravessada por inúmeras experiências educativas, sociais e políticas que se refletem na constituição da identidade docente. De fato,

[...] a questão do saber dos professores não pode ser separada das outras dimensões do ensino, nem do estudo do trabalho realizado diariamente pelos professores de profissão [...]. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. (Tardif, 2020, p. 10, 11).

O autor corrobora com a ideia de que a formação docente (inicial e continuada) comporta os saberes, experiências, identidade, entre outras dimensões que integram a formação de professores. Conforme esses registros, é indispensável trazer contribuições teóricas a respeito da identidade docente, categoria atrelada aos estudos (auto)biográficos.

2.5 IDENTIDADE DOCENTE: FORMAS E FIOS NO ATO DAS TECITURAS

As pesquisas em educação de abordagem (auto)biográfica têm discutido, entre outros assuntos, questões associadas à identidade. Por meio dessas investigações pode-se identificar outros elementos fundantes do ser, estar e tornar-se professor como a ressignificação do que é experiência e como esse ato se expressa na narrativa de sua própria vida.

Josso (2007), entende que o trabalho com a identidade, como uma expressão da existencialidade, por meio das histórias de vida, possibilita evidenciar as dimensões plurais e de mobilidade das identidades ao longo da vida. Nessa perspectiva, “[...] a questão da identidade deve ser concebida como processo permanente de identificação ou de diferenciação, de

definição de si mesmo, através da nossa identidade evolutiva, um dos sinais emergentes de fatores socioculturais visíveis da existencialidade” (Josso, 2007, p. 416).

Os indivíduos são aprendentes, estão constantemente constituindo sua identidade, pois carregam características que os tornam únicos, ao passo que são afetados socialmente pelas relações que estabelecem. Os estudos baseados em história de vida enfatizam a importância da definição de si mesmo, de tomar consciência que mesmo pertencendo a um grupo com regras e objetivos em comum, as pessoas não são iguais, pois carregam diferentes facetas existenciais, como características religiosas, familiares, sociais, culturais, individuais, vislumbrando nessas experiências uma imagem de si mesmo. Pois, mesmo definindo parâmetros com base nos outros, cada pessoa tem um jeito singular de ser e agir no mundo, uma vez que cada pessoa é única. Nóvoa (2000, p. 16), corrobora com a reflexão:

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira que cada um se sente e se diz professor.

Nesse percurso formativo, de elaboração de saberes, de perceber-se em sua subjetividade, em busca de um lugar de fala e de oportunidades de mudança, o professor assume uma identidade docente e esta vai se alterando, visto que não é estática, mas vai se construindo e passando por alterações ao longo de toda a vida. Esta identidade docente vai se relacionar com outras identidades que constituem a pessoa, uma vai internalizando aspectos da outra, organizando um processo de mudanças constantes no ser que assume tantas funções ao longo da sua existência.

Pimenta (2012, p. 20) fazendo uma reflexão sobre a constituição da identidade do professor tece o seguinte questionamento: “que professor se faz necessário para as necessidades formativas em uma escola que colabore para os processos emancipatórios da população?”. A própria autora traz a resposta para sua indagação e afirma que “uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições” (Pimenta, 2012, p. 20). Sob essa ótica, é possível compreender que Pimenta ressalta a necessidade de práticas que acompanham as inovações, que se alinhem à realidade existente no âmbito educacional. Reafirma-se, portanto, a indispensabilidade do social para a formação e trabalho do professor.

Imbernón (2009) ao escrever sobre identidade docente, diz que a identidade pessoal está atrelada à coletiva. Essa interação é essencial para a formação da autoimagem, para a construção

das experiências e fortalecimento do sentimento de pertencimento. Pois ao passo que se tem especificidades, histórias de vida e posicionamentos que singularizam cada docente, há uma gama de características que é comum ao grupo, à categoria, e estas vão formar a identidade docente coletiva.

A categoria identidade pode ser entendida a partir de várias teorias. Sob a análise de Ciampa (2000, 2006), a identidade é tratada como uma constituição psicossocial. Para entender a formação identitária é necessário contemplar, de forma holística, como se constituem as relações entre as pessoas e a sociedade. A identidade não deve ser compreendida como uma forma fixa, que é repassada e assumida em face à passividade, mas antes deve ser entendida a partir dos aspectos contextuais e de interações sociais que vão acontecendo durante toda a vida. O autor embasa sua teoria sob a perspectiva do sintagma identidade, metamorfose e emancipação. “[...] identidade é metamorfose. E metamorfose é vida” (Ciampa, 2000, p. 128). A identidade traz a emancipação como a recusa de viver o que não se merece ser vivido.

A identidade é apresentada, de acordo com o autor, experimentalmente através de personagens, sendo o vínculo dessas personagens o que vai tecer a identidade da pessoa. Para o pesquisador, identidade é, dessa forma, a unidade constituída pela totalidade das múltiplas personagens que em momentos se conservam, outros se sucedem; outros coexistem, outros ainda se alternam. Nesse contexto teórico é evidentemente impossível atravessar a existência sem interpretar inúmeros papéis, pois diariamente nos apresentamos como representantes de nós mesmos diante dos outros.

É relevante registrar que, ao mesmo tempo em que assumimos personagens, somos também autores de nossa história, fazendo parte de situações concretas, em constante interação com outros e, portanto, sujeitos a constante transformação. A identidade é resultante de várias determinações e sua constituição ocorre por fatores históricos, sociais e materiais, assim como por fatores subjetivos.

Pimenta (2012, p. 19), corrobora com as ideias tecidas, afirmando que: “A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas, é um processo de construção do sujeito historicamente situado”. A profissão de professor, assim como as outras, surge e é reelaborada em dado contexto e momento histórico, para atender às necessidades sociais que vão surgindo. Segundo Pimenta (2012), ao longo dos anos algumas profissões vão desaparecendo, outras vão emergindo e outras vão sendo reelaboradas, adquirindo *status* de legalidade, vão ganhando novas dimensões, com ressignificações, novas características capazes de atender às demandas da sociedade, sempre em transformação. A profissão docente, ao longo

do tempo, está sendo reelaborada, pois essa é uma profissão dinâmica, assim como a prática social.

Então, como se constrói a identidade profissional? Pimenta (2012), aponta que essa construção tem como um de seus aspectos constitutivos a significação social da profissão; da revisão constante dos seus significados sociais; da revisão das tradições inerentes a ela. Como também, da reafirmação de práticas conceituadas culturalmente e que continuam significativas.

Especificamente sobre a identidade docente,

Somos sujeitos com capacidade de criar e recriar nosso modo de estar no mundo e nele intervir, ou seja, sujeito de práxis. Nesse sentido, o professor, como qualquer outro ser humano, se produz por meio das relações que estabelece com o mundo físico e social. É pela ação interativa com as dimensões materiais e simbólicas da realidade social em que se encontra inserido, pelas experiências individuais e coletivas tecidas no mundo vivido, que o professor intervém de modo criativo e autocriativo em sua relação com os outros e com o universo do trabalho (Farias *et al*, 2009, p. 57-58).

Pelo viés das considerações das autoras supracitadas, é possível elencar a profissão docente como validada, ressignificada, reelaborada ao longo dos anos, sempre de acordo com o contexto social que se delineia, logo, não apresenta traços estáticos, não é, mas está sendo a cada momento. Essa constatação reforça a ideia freireana da inconclusão humana como sendo a raiz da educação, pois, conforme Freire (2022) não haveria formação se o homem fosse um ser acabado.

Marcelo (2009) se reporta à identidade profissional como a maneira como os professores definem a si mesmos e aos outros, diz ser uma construção do *eu* profissional, que vai ganhando novos contornos ao longo da vida profissional. Essas transformações podem ser influenciadas pelo ambiente de trabalho, pelas políticas educacionais vigentes, por questões de ordem social e pessoal. Dessa forma, “as identidades profissionais configuram um complexo emaranhado de histórias, conhecimentos, processos e rituais” (Marcelo, 2009, p. 7).

Como é algo que evolui e se desenvolve em uma dinâmica individual e coletiva, constantemente, a identidade não é um atributo que se tem, mas algo que vai se construindo ao longo da existência pessoal e profissional de cada sujeito, uma vez que não é uma característica imutável, mas relacional. A constituição identitária vai se fazendo no campo do intersubjetivo, pois as mudanças identitárias profissionais que se observam em um professor estão vinculadas não somente à fenômenos que acontecem na escola ou na educação, mas também ao que se desenha no campo político, social, pessoal, isso devido aos múltiplos papéis que desempenhamos em nosso cotidiano, pois não somos, estamos sendo.

Por meio das discussões teóricas postas, há a necessidade de pensar o processo identitário docente acontecendo em efetiva elaboração e reelaboração, se constituindo ao longo do tempo, concebendo a trajetória de vida, a história profissional e o percurso formativo. Para esse trabalho ser realizado requer um movimento constante de reflexão do passado e do presente com uma relação prospectiva com o futuro. Esse movimento da temporalidade traz contribuições à profissão, e corporifica a identidade, tecida na perspectiva do que é ser, torna-se e estar sendo professor.

Associada a essa ideia e ao colaborar com mais uma definição que é possível atribuir à identidade, Freire (2022, p. 56-57), escreve: “A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado, necessariamente, inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca”. A compreensão de que a identidade não é algo fixo tem ligação com a ideia de que o ser humano é um ser inacabado e em constante processo de busca.

Além dos(as) autores(as) citados(as) nessa seção do referencial teórico, fiz um mapeamento preliminar do Estado da Questão, para saber como meu estudo se integra as pesquisas já existentes, bem como conhecer discussões teóricas de estudos que se inserem nesta mesma perspectiva, ao objeto de pesquisa e categorias apresentadas.

2.6 ESTADO DA QUESTÃO (EQ): MAPEAMENTO E ANÁLISE DAS PRODUÇÕES SOBRE O OBJETO DE PESQUISA

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado.

(Freire, 2022, p. 52-53)

A consciência de que sou um ser inacabado me faz ver a pesquisa como tecitura, com fios ainda soltos que precisam de arremates constantes, pois, assim como as pessoas, temas já pesquisados também possuem um caráter de inacabamento, possibilitando ao pesquisador trazer a eles novas perspectivas de análise, favorecendo-se dos conhecimentos que já lhes são acumulados e, assim, agregar beleza, cores e novas indagações ao objeto de pesquisa escolhido.

Freire (2022) ao falar do professor pesquisador diz que a indagação, a busca e a pesquisa fazem parte da natureza da prática docente, sendo importante para o professor que ele se perceba e assuma-se como pesquisador. Assim, entendo que investigação precisa fazer parte do trabalho

docente, pois a educação se configura como um campo fértil para diversas pesquisas.

A pesquisa e o professor pesquisador se assemelham quanto à sua incompletude, apresentando-se como um campo em aberto. O ser que pesquisa é constituído por subjetividades que o caracteriza como um ser inacabado e em constante transformação, um eterno aprendiz. Essa subjetividade se vislumbra no objeto de pesquisa, trazendo uma representação parcial do pesquisador que ao ser interpretado como texto estará sempre em aberto (Rodrigues, 2016). Dessa forma, nem pesquisa nem pesquisador se concluem, se finalizam, assim se concretiza a beleza da busca pelo conhecimento que deve ser constante.

Com base na evidente dinâmica do inacabamento da ciência e do pesquisador, através do diálogo com produções elaboradas anteriormente, o ser que pesquisa pode vislumbrar em temas já investigados a exposição de elementos ainda não explorados e de realidades ainda não observadas. Portanto, o pesquisador vai se aproximando do seu objeto e percebendo diferenças e semelhanças com o que já foi investigado em trabalhos anteriormente conhecidos.

Heráclito de Éfeso tem uma célebre reflexão que diz “nenhum homem pode banhar-se duas vezes no mesmo rio, pois na segunda vez o rio já não é o mesmo, nem tão pouco o homem”, logo as pessoas se encontram em constantes construções e constituições. Assim, adentrar no campo investigativo é compreender que pesquisar é uma viagem perseverante e que nunca será concluída, mas sempre apresentará caminhos novos e fascinantes.

Para trilhar esses caminhos e fazer novas tecituras é necessário mapear como se encontra a questão/objeto da pesquisa em produções já publicadas em consonância com a área de interesse – Estado da Questão – sendo essa uma forma investigativa para compreender o objeto sob a perspectiva de outros olhares projetados anteriormente sobre o tema de interesse.

Diante do exposto, por meio do Estado da Questão (EQ), fiz o mapeamento de algumas produções já desenvolvidas sobre o tema e o contexto pesquisado – Os percursos formativos de professoras e suas histórias de vida. Intencionalmente, vou trilhando caminhos anteriormente percorridos por outros pesquisadores.

Para o mapeamento dos trabalhos visitei os seguintes bancos de dados: Portal de Periódicos da CAPES (artigos) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Também realizei busca na página eletrônica do Mestrado Profissional em Educação da URCA, no menu Publicações – Dissertações. Utilizei como descritor *Narrativas dos percursos de formação docente* para encaminhar o mapeamento.

2.6.1 O alinhavar do Estado da Questão (EQ)

Para que a pesquisa seja exitosa se faz necessário ajustar as partes, mesmo que por “pontos largos” inicialmente, para que depois seja dado o “ponto miúdo e definitivo”. Nessa seção coloquei em tela os achados da investigação realizada. Fui apresentada ao Estado da Questão no estudo da disciplina Teoria e Método em Educação, ministrada pelos professores Glauberto da Silva Quirino²² e Maria Dulcineia da Silva Loureiro²³, no Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri (MPEDU-URCA), no primeiro semestre de 2022. O EQ é uma forma específica de realizar o levantamento de estudos já feitos sobre o tema de interesse, situando o objeto de investigação no estado atual.

Esse rigoroso levantamento bibliográfico oportuniza ao pesquisador se debruçar sobre pesquisas que se articulam diretamente a sua questão/objeto. Portanto, do EQ origina-se um texto alicerçado por suportes de busca na literatura da área de interesse (artigos, dissertações, teses, entre outras publicações), tendo uma ligação com a revisão de literatura, que compõe uma parte do Estado da Questão. Entretanto,

O estado da questão transborda, de certo modo, os limites de uma revisão de literatura centrada mais exclusivamente na explicitação de teorias, conceitos e categorias. A concepção proposta requer uma compreensão ampla da problemática em foco fundada nos registros dos achados científicos e nas suas bases teórico-metodológicas acerca da temática e, decorrente desse mergulho, requer igualmente a perspectiva de contribuição do próprio estudante/pesquisador cuja argumentação, lógica, sensibilidade, criatividade e intuição apontam as dimensões da nova investigação [...] (Nóbrega-Therrien e Therrien, 2004, p. 11).

Para a busca fiz um recorte temporal de 10 anos, pois, no Brasil, a trajetória desse campo de pesquisa já tem aproximadamente 40 anos. Como apresentado a seguir, realizei buscas na base BDTD, selecionando apenas dissertações, no Portal de Periódicos da CAPES, limitando a busca por artigos e no site do Mestrado Profissional em Educação da URCA nas dissertações publicadas.

A tabela abaixo apresenta o resumo do mapeamento sobre *Narrativas e Percursos de Formação Docente*:

²² Prof. Dr. Glauberto da Silva Quirino é coordenador do curso de Mestrado Acadêmico em Enfermagem. Professor permanente do Mestrado Profissional em Saúde da Família, da Rede Nordeste de Formação em Saúde da Família (RENASF) e professor permanente do Programa de Mestrado em Educação – PMPEDU - URCA. *Lattes*: <http://lattes.cnpq.br/6349376581215170>.

²³ Profa. Dra. Maria Dulcineia da Silva Loureiro é professora titular da Universidade Regional do Cariri – URCA e professora permanente do Programa de Mestrado em Educação – PMPEDU – URCA. *Lattes*: <http://lattes.cnpq.br/4687440069986005>.

Tabela 1: Mapeamento de Pesquisas sobre Narrativas e Percursos de Formação Docente

Descritor	Fonte	Modalidade	Achados	Selecionados – Autor(a)	Analisados - Autoras
Narrativas e Percursos da Formação Docente	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações-BDTD	Dissertações	160	6 – Azevedo (2020), Cândido (2020), Sokolovick (2015), Souto (2013), Matias (2012), Soares (2012).	2 – Sokolovick (2015) e Soares (2012)
	Portal de Periódicos da CAPES	Artigos científicos	57	0	
	Banco de Dissertações – MPEDU-URCA	Dissertações	52	0	

Fonte: elaborado pela autora.

Na primeira busca, realizada na BDTD, procurando apenas por dissertações, encontrei 160 trabalhos que abordavam as narrativas de professores com foco em seu percurso formativo. A partir disso, fiz uma seleção por títulos para identificar aqueles que trabalhavam com narrativas de professores do Ensino Fundamental, sem ter restrição de área ou componente curricular de atuação, critérios que têm relação com a minha pesquisa. Nessa seleção, por títulos, encontrei 06 trabalhos que tem ligação com o foco investigativo proposto. Os demais abordavam uma gama de assuntos atrelados às narrativas de professoras negras, professor de dança, de Artes Visuais, Educação Infantil, Ensino Médio, Ensino Superior, pesquisas sobre narrativas de licenciandos de Educação Física, associada ao Estágio, à Educação de Jovens e Adultos, à professora de AEE, como também inserção da tecnologia na prática docente, narrativas docentes sobre gênero e sexualidade. Temas importantes, mas que não se relacionam diretamente com o meu objeto e foco do EQ elaborado.

Das 6 (seis) dissertações selecionadas foram lidos os resumos para conhecer o objeto de pesquisa defendido, objetivos e metodologia utilizada nas tecituras dos trabalhos mapeados. Dentre essas publicações, apenas uma está voltada especificamente às narrativas de professores do Ensino Fundamental - Anos Finais e outra que compreende professoras do Ensino Fundamental - Anos Finais e Ensino Médio. A primeira pesquisa mencionada tem por título *Narrativas (auto)biográficas de professores (as) de São José dos Pinhais: influências e sentidos na construção da profissão docente*, da autoria de Natacha Sokolovicz, dissertação defendida no ano de 2015, pela Universidade Federal do Paraná. A segunda, *A constituição do ser professor: análise do percurso de formação e trabalho de docentes da Educação Básica*,

autora Rosana Maria Cavalcanti Soares, trabalho defendido em 2012, na Universidade Federal do Ceará.

Embora não tenham sido selecionadas para a análise que integra o EQ da pesquisa, julgo importante citar as dissertações separadas para a leitura dos resumos, pois, de alguma maneira, auxiliaram na investigação. São elas: Narrativas de Professoras: análise da construção dos saberes da prática de profissionais com experiência reconhecida (Matias, 2012); O que dizem as memórias dos professores em formação sobre a construção do seu saber docente a partir da narrativa de si (Azevedo, 2020); Diálogos entre a relação com o saber do professor, sua formação e o trabalho pedagógico (Souto, 2013); Guardados de professora: bordados da prática docente e emaranhados de linhas de pesquisa (Cândido, 2020).

Na pesquisa realizada no portal de periódicos da CAPES, buscando por artigos revisados por pares, cheguei ao total de 57 artigos. Essas publicações tratavam de percursos formativos de docentes em Geografia, Artes Visuais, Matemática, Educação Infantil, Estágio, Ensino Superior, Educação Especial, Atividades Impressas, Professoras Alfabetizadoras, Narrativas de Professores de Educação Física, Gênero, Raça, Docentes de Escolas do Campo, entre outros temas de importância ímpar para a formação de professores. Todavia, nenhuma dessas pesquisas contemplavam minhas exigências de uma investigação a partir de narrativas de professoras do Ensino Fundamental - Anos Finais, sem estar vinculada a uma área ou componente curricular específico, e não apresentar temas prévios, que se reportem à escuta das histórias de trajetórias formativas tecidas no exercício da docência e da vida em sua completude.

Diante de uma investigação à nível nacional, a partir do descritor já mencionado, resolvi fazer uma busca na página eletrônica do Mestrado Profissional em Educação da URCA, no menu Publicações – Dissertações, programa no qual estou inserida. Essa busca se justifica pelo interesse de validar a importância da minha pesquisa para a região em que ela foi desenvolvida. Neste repositório estavam à disposição trabalhos referentes às turmas de 2017.2, 2018.2 e 2019.1, totalizando 52 publicações. Destas, nenhuma corresponde ao meu descritor de busca. Encontrei trabalhos sobre narrativas ligadas diretamente às experiências religiosas de transgêneros no candomblé (2019.1), ao Estágio Supervisionado e as narrativas do professor formador (2019.1), que abordam as narrativas de trajetórias educativas de professoras do candomblé (2018.2) e sobre as interseccionalidades nas histórias de vida de estudantes da Educação de Jovens e Adultos (2018.2).

Em vista da busca feita no MPEDU-URCA, reforço a contribuição desta investigação, por entender que ela ganha mais importância nesse contexto de ausências de pesquisas sobre o objeto, no programa. Pretendo construir um caminho para apresentar a força das narrativas

(auto)biográficas na compreensão da constituição identitária e de saberes ao longo do percurso formativo docente, afirmando que a história de vida de cada professora é valiosa e tem muito a contribuir para a sua formação e de seus pares.

Com base no exposto na Tabela 1, analisei mais detalhadamente 2 (duas) pesquisas de mestrado, visto que estas estavam mais próximas dos meus objetivos de pesquisa. Em relação à dissertação de mestrado identificada na BDTD, em que Sokolovick (2015) se insere no campo das pesquisas (auto)biográficas, é encaminhada à problemática do trabalho docente no tempo presente, contada a partir das perspectivas dos professores(as) sobre suas trajetórias pessoais e profissionais que se entrelaçam com a docência. O estudo buscou analisar, nas narrativas de vida de seis professores(as) atuantes no Ensino Fundamental II, da rede estadual de educação do Paraná, do município de São José dos Pinhais, refletindo sobre os processos que influenciam a constituição docente, considerando o contexto social, cultural e pedagógico de suas trajetórias de formação (objetivo geral da pesquisa). A autora trabalhou a partir da abordagem qualitativa, relacionada à pesquisa (auto)biográfica em educação.

A pesquisa teve como instrumento a criação de ateliês inspirados em Delory-Momberger (2006) e a aplicação de um questionário avaliativo reflexivo sobre o processo vivido. No processo de análise das narrativas (auto)biográficas dos(as) docentes foram definidas três unidades de análise: Marcas da Identidade Docente: O ser professor; Trajetórias Pessoais; e Desenvolvimento Profissional Docente.

Ao realizar uma analogia com a minha pesquisa, concluo que esse trabalho muito se aproxima do meu no que se refere às narrativas (auto)biográficas, sobretudo, em relação ao referencial usado em ambos os estudos. Isso é um elemento importante, visto que a categoria que trabalhamos está embasada nesses teóricos, sendo importante para o objeto escolhido, haja vista a sua consolidação teórica. São eles: Josso (2007, 2010), Nóvoa (2000, 2010) Pineau (2006), Souza (2006, 2012), Delory-Momberger (2006, 2012). Todavia, essa aproximação não retira a singularidade da minha pesquisa, considerando-se que a colaboração desses teóricos está sendo utilizada em outro espaço, em outro lugar, em outra realidade, em outro contexto.

Os distanciamentos podem ser compreendidos na forma em que se desenham os escritos sobre a formação de professores nos dois trabalhos, ambos tomam um viés diferente, pois as narrativas fazem com que as pesquisadoras pensem na construção do estudo e este vai tomando forma à medida em que a pesquisa vai se desenvolvendo. Esse fenômeno traz originalidade para todas as pesquisas. Outro fato que pode ser citado são os dispositivos usados, enquanto na primeira é a construção dos ateliês, na que apresento são as entrevistas narrativas.

Por sua vez, o trabalho de Soares (2012) tem como proposição investigar a constituição

do ser professor com base no percurso de formação e trabalho. Assim, tem como objeto central a análise de como as experiências vivenciadas como estudante na escola, na formação inicial, na prática pedagógica e nas atividades formativas, tal como as mudanças no campo pessoal e profissional, que foram acontecendo durante esse caminho, sobretudo, no que se refere às práticas docentes, contribuíram na constituição de si como professores. A autora justifica a importância de seu estudo pela necessidade da compreensão de que a formação docente acontece de forma contínua, acrescida por novas experiências, tecida em diferentes tempos e espaços, especialmente, durante a atuação no contexto de trabalho.

No processo de análise foram examinadas três categorias – reflexão, desenvolvimento profissional/mudanças e autonomia. Para chegar aos resultados, a pesquisadora realizou pesquisa qualitativa, mediante a entrevista semiestruturada. As docentes colaboradoras do estudo afirmaram que a formação é um processo e que suas observações, reflexões, experiências estão ligadas às mudanças pelas quais passaram suas práticas.

Essa pesquisa apresenta caminhos que se aproximam e se distanciam do meu objeto. A aproximação consiste em analisar o percurso formativo de professoras da Educação Básica, por meio das narrativas de história de vida. Os pontos que a distancia é que a seleção das colaboradoras foi realizada a partir do curso de Especialização em Metodologias do Ensino das Ciências Humanas e Sociais, enquanto o critério utilizado por mim, entre outros, foi o de serem professoras da mesma escola e atuarem nos Anos iniciais do Ensino Fundamental. Usou como instrumento para a produção de dados a entrevista semiestruturada juntamente com o memorial produzido por elas como trabalho de conclusão de curso. Na pesquisa utilizei a Entrevista Narrativa, conforme Jovchelovitch e Bauer (2002).

Vislumbro nesses novos caminhos o novo em minha pesquisa, visto que cada história de vida é única e pode favorecer percursos surpreendentes para serem desvendados e, assim, vou me constituindo como pesquisadora à medida que vou delineando, sistematizando meu objeto, minhas questões e meus objetivos.

Com base nos resultados apresentados, a escassez de pesquisas voltadas especificamente para o que proponho, provavelmente, se dá pelo interesse destas em se voltarem para uma área particular – professor de Matemática, de Inglês, de Música-, enfocando estágios, formação universitária, gênero, professora alfabetizadora, entre outros. O meu interesse de pesquisa está na história de vida-formação dessas docentes, sem exigência de seleção de uma formação em uma licenciatura específica, visto que a relevância da pesquisa está em compreender suas histórias, de ouvir e apreender como se construiu a trajetória formativa daquela professora e quais saberes estão sendo formados e validados por meio de sua prática cotidiana, como é esse

tornar-se, ser e estar professora.

Tendo em vista a ausência de pesquisas que foquem na especificidade de investigar o objeto que proponho, o EQ intensificou minha intenção de realizar essa pesquisa proposta desde a seleção para participar desse Programa de Mestrado. De forma geral, pude comprovar a relevância dessa investigação não apenas para mim ou para as colaboradoras do trabalho, mas também para o MPEDU-URCA, uma vez que essa proposição de pesquisa é inovadora para o banco de dissertações do Programa, irá ampliar e/ou trazer novas perspectivas para se pensar a formação de professores(as), incluindo aquele público que não é constantemente lembrado, formado por sujeitos que atuam nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Além de ser pioneira em minha cidade com uma pesquisa voltada para a categoria das narrativas (auto)biográficas na formação de professoras.

Diante do exposto, compreendo “a leitura e a escrita da palavra implicando uma releitura mais crítica do mundo como ‘caminho’ para ‘reescrevê-lo’, quer dizer, para transformá-lo” (Freire, 2020, p. 60). Assim, entendo, que esse trabalho propõe uma releitura do que já foi analisado e, assim, pensar em novos pontos, reformulando tecituras e trilhando caminhos com novas perspectivas, percebendo que esse caminhar é desafiador, pois sempre trará novos elementos, novos sabores e saberes.

Em suma, essas contribuições teóricas que embasaram a seção apresentada alicerçam o objeto de estudo da investigação proposta. Em seguida, será explicitado o delineamento do caminho metodológico utilizado para a concretude da investigação realizada.

3 METODOLOGIA: PERCURSOS CIENTÍFICOS

Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.

(Rosa, 2006, p. 52)

O caminho da pesquisa é repleto de idas e vindas, de questionamentos, incertezas, alegrias, anseios até que se contemple o real, e como escreveu Guimarães Rosa, o real se mostra no meio da travessia a ser percorrida. Dessa forma, na travessia aprendemos sempre, mesmo com os desafios que surgem. O campo científico é muito vasto e propõe uma gama enorme de possibilidades de caminhos, métodos e instrumentos para melhor conhecer e apresentar a investigação em curso.

Com essa ideia da travessia da pesquisa como um processo de aprendizagens permanentes, apresento nesta seção as principais escolhas metodológicas para o desenvolvimento desta investigação.

3.1 TIPO DA PESQUISA

Tendo em vista o objeto e os objetivos da pesquisa, escolhi seguir pelo caminho da abordagem da pesquisa qualitativa, visto que, vislumbro nessa relação intersubjetividades que não podem ser mensuradas em números. Conforme Rodrigues (2016, p. 186), “[...] a intersubjetividade é um conceito que se relaciona à dimensão genérica ou social (socialização) do ser. É importante ter claro a noção de que, em suas distinções e relações, ambas são categorias inerentes à pessoa humana”.

No processo de pesquisa de natureza qualitativa é fundamental a atribuição de significados mediante a interpretação dos fenômenos observados, tomando como colaborador principal o próprio pesquisador que faz a produção de dados no ambiente natural do sujeito pesquisado. Na abordagem qualitativa, a pesquisa tem o ambiente como fonte direta dos dados. Conforme Prodanov e Freitas (2013, p. 70),

O pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão, necessitando de um trabalho mais intensivo de campo. Nesse caso, as questões são estudadas no ambiente em que elas se apresentam sem qualquer manipulação intencional do pesquisador. A utilização desse tipo de abordagem difere da abordagem quantitativa pelo fato de não utilizar dados estatísticos como o centro do processo de análise de um problema, não tendo, portanto, a prioridade de numerar ou medir unidades.

Os dados produzidos na pesquisa qualitativa são descritivos, uma vez que a realidade investigada apresenta uma maior possibilidade de elementos que se atrelam a ela. Havendo um maior cuidado com o percurso da pesquisa do que mesmo com o produto. “O universo da pesquisa científica de base qualitativa se orienta pelo princípio de que não tem como separar o pesquisador de si próprio, da sua ontologia, da sua existência e da sua história de vida” (Rodrigues, 2016, p.17). Assim, uma das características dessa pesquisa é que ela é descritiva, pois:

Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não em números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorando e ou outros registros oficiais [...] (Bogdan; Biklen, 1994, p. 48).

A pesquisa desenvolvida é de abordagem (auto)biográfica, com perspectiva epistemológica e metodológica sobre a aprendizagem da docência pelas colaboradoras entrevistadas, professoras do Ensino Fundamental - Anos Finais da escola Emília Ferreira, de Tarrafas-CE, a partir de suas próprias experiências e narrativas, uma vez que é por meio dessas narrativas que se constitui um dos principais meios de escrita de vida e de construção identitária. Respalhada por essas colaborações, essa abordagem se encontra em harmonia com as propostas deste trabalho, considerando o processo de acolhimento das histórias de vida das professoras colaboradoras e as intersubjetividades que se entrelaçam nessa evocação de memória. Conforme Souza e Meireles (2018, p. 290),

Por meio do método (auto)biográfico e, por conseguinte, de suas perspectivas epistêmico-metodológicas, compreende-se a experiência humana e suas (re) significações como estruturas fundantes do processo de narrar. Nesse sentido, a produção da narrativa torna-se um ato, uma disposição ontológica, pois os sentidos produzidos pelos sujeitos sobre si e sobre seus mundos sociais revelam modos de apreensão e interpretação do vivido.

Consoante Souza (2014), as pesquisas que “bebem” do campo das narrativas (auto)biográficas são muito potentes e essa força que emanada é positiva, tanto para pesquisadores quanto para os sujeitos da pesquisa. Assim, essa premissa anuncia que:

No campo educacional brasileiro, as pesquisas (auto)biográficas têm se consolidado como perspectiva e como práticas de formação, tendo em vista a oportunidade que remete tanto para pesquisadores, quanto para sujeitos em processo de formação narrarem suas experiências e explicitarem, através de suas narrativas orais e/ou escritas, diferentes marcas que possibilitem construções de identidades pessoais e coletivas (Souza, 2014, p. 40).

O trabalho com as narrativas (auto)biográficas, enquanto abordagem de investigação

científica, vem se desenvolvendo sob um horizonte particular de promover um relacionamento entre a pessoa e o mundo e, por conseguinte, possibilitar a compreensão da indiscutível relação entre o eu e o outro, entre a especificidade de uma vida e as grandes dimensões da existência humana. Assim, as histórias de vida inerentes às narrativas, podem ser vislumbradas como um dispositivo formativo, como contribui Gianini e Passeggi (2013, p. 125),

Como dispositivo de formação, as histórias de vida levam em conta a totalidade da vida e um leque de possibilidades de elementos formadores, o que propicia ao sujeito compreender o seu processo de formação, identificando, na sua própria história, aquilo que foi realmente formador.

Dessa forma, pesquisas qualitativas organizadas a partir de histórias de vida estão associadas a uma mudança de compreensão investigativa e teórica no campo das ciências humanas, apontando o sujeito como o caminho para desvendar os sentidos que atribuem às questões levantadas.

3.2 ESCOLHA DO *LÓCUS* E SELEÇÃO DAS PROFESSORAS COLABORADORAS

A escola *lócus* da pesquisa está atrelada às minhas experiências de vida-formação. É a maior e mais antiga escola do município de Tarrafas-CE, cenário de muitas histórias. Passei toda a Educação Básica estudando na referida escola, assim como meus irmãos e muitas gerações de tarrafenses. Minhas filhas também ocuparam e ocupam os espaços formais dessa instituição. Em vista disso, a escola escolhida como *lócus* da pesquisa tem uma significação afetiva e formativa para mim.

Essa escola foi fundada no então distrito de Assaré, na década de 1970, com o nome de Euclides Onofre, em 1989, após Tarrafas ser emancipada, a professora Emília Ferreira de Oliveira, já aposentada, foi homenageada e deu nome a essa escola. Assim, a escola recebeu o nome da primeira professora de Tarrafas. Em 1994, foi inaugurada um novo prédio para a instituição e, até hoje, é a única escola de Ensino Fundamental da sede do município. Vale ressaltar que na cidade não tem escolas particulares, com isso, essa é a única escola em que todos da zona urbana e alguns alunos de comunidades próximas estudam. Conforme o censo escolar de 2023, a escola tem um total de 499 alunos em sua matrícula, sendo 222 do Ensino Fundamental Anos Iniciais e 273 do Ensino Fundamental - Anos Finais. Tem um quadro de 35 docentes - ano de 2023.

Sobre a história desta escola, publiquei um capítulo de livro, juntamente com os mestrandos Diogo Tavares e José Edson da Costa, na conclusão de uma das disciplinas do

Mestrado – História de mulheres e processos educacionais, a publicação tem como título “Emília Ferreira de Oliveira: memórias e trajetória de vida da professora pioneira do município de Tarrafas-CE”²⁴. Por meio de entrevistas realizadas com parentes, colegas e ex-alunas apresento um recorte da história de vida da professora Emília Ferreira de Oliveira (primeira docente da localidade) e nessa publicação a história da escola é um dos pontos em destaque.

Em relação às colaboradoras, a opção por convidar docentes mulheres para essa construção científica justifica-se por serem maioria no corpo docente da instituição, ocupam mais de 80% do quadro, e por querer oportunizar um espaço de fala para essas professoras que acumulam tantas funções, que tem tanto a contribuir, além do que está explícito em seu trabalho cotidiano e que, por tanto tempo, foram silenciadas por questões de gênero, base de uma sociedade ainda machista.

O primeiro trabalho consistiu em realizar um levantamento do número de professoras da escola e, para isso, foi necessário seguir alguns critérios pré-estabelecidos. Os parâmetros considerados, a saber, foram: ser professoras do Ensino Fundamental - Anos Finais da escola *locus*, ter no mínimo 10 anos de atuação, para chegar às que têm mais anos de atuação no magistério, estar lotada em sala de aula, ser efetiva, e a voluntariedade para participar da investigação.

Esse maior tempo de atuação, não significa, efetivamente, maior experiência, uma vez que não é simples verificar níveis de experiência, mas interpreto o tempo como um agente motivador dessa construção de saberes. “Esse critério de tempo de trabalho pode indicar a aprendizagem e a incorporação da cultura docente e pedagógica” (Rodrigues, 2016, p. 79). Dessa forma, a aprendizagem docente requer tempo, portanto, não provém de um processo de internalização imediata (Rodrigues, 2009). E mais: “O tempo de aprendizagem do trabalho confunde-se muitas vezes com o tempo de vida [...]” (Tardif, 2020, p. 57).

A título de reafirmação da importância de considerar o tempo de docência para analisar os percursos formativos, assim como os saberes constituídos ao longo do magistério, Tardif (2000, p. 19, 20) contribui ao dizer que:

O saber dos professores é plural e também temporal [...] A ideia da temporalidade, porém, não se limita à história escolar ou familiar dos professores. Ela também se aplica diretamente em sua carreira, carreira marcada como um processo temporal marcado pela construção do **saber profissional** (Grifo nosso).

A seguir, explicitarei as etapas de produção de dados a partir da inserção no campo para

²⁴ Disponível em: EDUCA(Ã_Ã_ES) NO CARIRI CEARENSE HISTÃ_RIA DO PROTAGONISMO FEMININO.pdf. Acesso em: 18 nov. 2023.

a seleção das professoras.

3.2.1 Etapas para a seleção

Ir a campo é imprescindível para que a pesquisa seja construída de forma consistente e próxima a sua realidade. Assim, a primeira inserção no campo foi realizada em 23 de setembro do ano de 2022, quando fiz o levantamento da quantidade e os respectivos nomes das professoras que atendiam aos critérios da pesquisa, cheguei a 10 (dez) nomes. Esses dados me foram fornecidos pela secretaria da escola.

No dia 29 de setembro de 2022, retornei à escola e, em reunião com a diretora da instituição e as professoras previamente selecionadas, apresentei a proposta de pesquisa. Todas a acolheram muito bem. Como o número de professoras pré-selecionadas (10) era alto para desenvolver uma pesquisa que requer uma análise tão detalhada dos resultados, optei por aplicar um questionário para traçar o caminho para a seleção de apenas 3 (três) professoras. A aplicação de um questionário de identificação geral foi o caminho mais viável que eu e minha orientadora encontramos para chegar a um número menor de professoras nesse momento, para justificar o porquê da escolha, das professoras selecionadas.

A gestora da escola e as professoras foram muito receptivas à minha pretensão em desenvolver esse trabalho, a partir das narrativas de vida-formação de cada uma das convidadas. Deixei os questionários de identificação geral para cada uma das colaboradoras; e em 4 de outubro fui novamente à escola para recebê-los. Todas responderam ao questionário de identificação geral, se mostraram solícitas e apresentaram voluntariedade tanto para responder às questões quanto serem colaboradoras da pesquisa, caso fossem selecionadas.

Reitero que o principal objetivo do questionário foi o de traçar o perfil geral dessas professoras e, assim, selecioná-las, uma vez que o instrumento continha perguntas que estavam direcionadas para os critérios estabelecidos para esse processo de seleção. O mesmo foi aplicado com 10 (dez) professoras. Esse instrumento foi muito importante e significativo nesse processo, cumprindo a função com êxito, visto que funcionou como um canal para a escolha das colaboradoras.

O questionário aplicado (APÊNDICE A) foi elaborado a partir de uma adaptação do questionário feito por Rodrigues (2016) e aplicado em sua pesquisa doutoral (2016) para seleção de colaboradores.

Por meio da aplicação e análise dos questionários, selecionei, *a priori*, as 3 (três) professoras que tinham maior tempo de docência. O número para a contribuição à pesquisa se

dá pela necessidade de trabalhar com uma quantidade menor de colaboradoras, em decorrência da complexidade da pesquisa narrativa e da exigência de profundidade na análise dos dados, além do pouco tempo do mestrado. Logo, em termos do número de colaboradoras, a preocupação é muito mais qualitativa do que quantitativa. Para a produção de dados utilizei a Entrevista Narrativa, descrita adiante.

3.3 ENTREVISTA NARRATIVA

Como técnica de investigação da pesquisa para a escuta das histórias de vida, utilizei a Entrevista Narrativa (EN). Esse dispositivo investigativo se apoia no ato de ouvir as narrativas e a prática de contar histórias, de falar sobre seus percursos, experiências, aprendizados. A narrativa é um ato que perpassa toda a humanidade. Para Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 91) “[...] Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam as experiências em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida pessoal e social”.

A EN é uma espécie de entrevista não estruturada ou aberta, com características específicas, pois não é embasada em um esquema de perguntas e respostas. Nesse método a influência do entrevistador deve ser a mínima possível, como também a escolha do ambiente deve ser favorável para a fala e a escuta, pois a EN é uma técnica para gerar histórias com base na comunicação cotidiana em que o entrevistado se sente à vontade para contar a sua história de forma livre e detalhada, com o mínimo de direcionamento possível.

Baseando-se em Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 97), exponho as fases em que me inspirei para a organização e realização das entrevistas:

Tabela 2: Fases da Entrevista Narrativa

FASES DA ENTREVISTA NARRATIVA	REGRAS PARA A ENTREVISTA
Preparação	Exploração do campo: formulação de questões exmanentes.
Iniciação	Formulação do tópico inicial para a narração, emprego de auxílios visuais.
Narrativa central	Não interromper, apenas incentivos não verbais que encorajem para continuar A narração. Esperar os sinais para a finalização.
Fase de perguntas	Somente “o que aconteceu então?” Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes. Não discutir contradições Não fazer perguntas do tipo “por quê?” Ir de perguntas exmanentes para imanentes.
Fala conclusiva	Parar de gravar. São permitidas perguntas do tipo “por quê?”. Fazer anotações imediatamente depois da entrevista.

Fonte: Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 97)

Depois da preparação, da escolha da pergunta motivadora, contato com as professoras para a decisão de um dia e local para que a entrevista acontecesse, ela foi realizada em dois momentos (preparação). Na primeira etapa, a professora assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Autorização para Gravação de Voz. Em seguida, entendendo o procedimento, a entrevista teve início. Cada uma durou mais de 1 hora.

A pergunta inicial foi feita, “Me conte a sua história de vida” (iniciação), e a professora falava livremente sobre o que a memória lhe trazia. Como entrevistadora, ficava ouvindo atentamente e a encorajando a prosseguir (narrativa central). Quando era finalizada a narrativa vinha a fase das perguntas, “e aí, me conta mais sobre tal período”, “me explica melhor determinado acontecimento”. Essa fase é importante para aprofundar algumas questões que emergem com a narrativa e também para esclarecer algumas falas aparentemente confusas (fase das perguntas). Posterior a isso, perguntava se tinha mais algo a falar e com a autorização da entrevistada, interrompia a gravação, agradecia a disponibilidade e, logo após realizava minhas anotações para composição do diário de campo (fala conclusiva).

Após esse momento, realizei a transcrição das falas e pude observar algumas lacunas necessárias de serem preenchidas, algumas dúvidas que foram se corporificando à medida que a gravação ia se tornando texto. Assim, marquei outro momento com as professoras (individualmente) para que essas dúvidas fossem esclarecidas e os acréscimos feitos. Após esse movimento, as transcrições foram finalizadas e enviadas à pessoa entrevistada para a validação das mesmas.

As três solicitaram pequenas alterações por terem se confundido em algum momento, por quererem se expressar com mais intensidade ou por esquecimento de informações que lhes são caras. As alterações foram realizadas conforme solicitadas. A transcrição de cada uma das entrevistas resultou em um material entre 12 a 14 laudas, estruturando o *corpus* da pesquisa. Assim, iniciou-se a análise dos dados produzidos.

A Entrevista Narrativa como instrumento metodológico foi essencial para o alcance dos objetivos traçados para a pesquisa, uma vez que tem como base um questionamento que reflete o interesse sobre o objeto de pesquisa em compreender os saberes, referências e experiências formadoras que atravessam as trajetórias dessas professoras, constituindo-as. Com a pergunta mobilizadora para o início da fala “Conte-me a sua história de vida”, com os seguintes tópicos a observar: Contexto familiar, escolar e social, profissional... foi possível, mediante pergunta disparadora, desencadear a fala das colaboradoras nas histórias contadas, os saberes,

referências, experiências formadoras e sua identidade, aspectos que atravessam os seus percursos formativos, na perspectiva da temporalidade em que foram se constituindo, conforme pode ser observado no instrumental para a entrevista (APÊNDICE B). Assim, foi possível compreender que:

As vantagens de entrevistas *livres* estão principalmente na percepção da evolução ou digressão narrativa e subjetiva do emissor sem a interrupção de perguntas, de respostas. Questões *abertas* propiciam outras sensibilidades nas texturas do conjunto. Com essa postura, permite-se entradas em territórios de difícil acesso, como: vida privada, construção de afetos pessoais e coletivos, segredos, sonhos, visões subjetivas, reações do particular no conjunto de opiniões gerais (Meihy, Seawright, 2021, p. 65).

Essa proposta metodológica acolheu as narrativas sobre os percursos formativos das professoras colaboradoras em uma perspectiva de que suas memórias e projetos se concretizam em situações formadoras e fundadoras da construção de si. Essas narrativas foram percebidas sob o viés da temporalidade – passado, presente e futuro – o retrospectivo e o prospectivo, orientados por Delory-Momberger (2006).

Dessa forma, histórias de vida ganham expressividade, identidades vão se reestruturando, se assumindo, se encontrando. A história de vida se consolida como um produto da narrativa, pois ela é a história que o narrador anuncia como verídica e assim vai se constituindo no ato de sua enunciação. O narrador, por sua vez, se apresenta como sujeito individual e social ao mesmo tempo. Delory-Momberger (2006, p. 363) pontua que “nós não fazemos a narrativa de nossas vidas porque temos uma história; nós temos uma história porque nós fazemos a narrativa de nossas vidas”. Assim, a narrativa é algo tão forte que nos possibilita ter uma história.

A evocação e registro dessas memórias trazem uma impulsão fértil sobre questões educacionais e pessoais, visto que o processo de reflexão é tecido pelo próprio sujeito. Para registro desses momentos utilizei recursos da pesquisa qualitativa, como a gravação das narrativas e reflexões das professoras colaboradoras, mediante as suas anuências, como também o diário de campo, o qual serviu de apoio para anotações referentes a gestos, a emoções ou outras ações que não podem ser registradas na gravação de voz e que são importantes para a análise dos dados produzidos.

O caderno de campo configurou-se como um instrumento importante neste percurso investigativo, sendo que registros precisam ser feitos anterior e posteriormente ao tempo das entrevistas, estes registros preconizam expectativas, intenções e motivações no âmbito do projeto e das gravações que serão realizadas. Durante e depois das entrevistas é relevante a observação e o registro sobre as impressões, as experiências e os detalhes percebidos nas

narrativas. “O caderno de campo e outros suportes funcionam sempre como uma espécie de diário íntimo, com registros diversos que significam os momentos do pesquisador e da pesquisa” (Meihsy; Seawright, 2021, p. 124).

Dessa forma, esse instrumento se corporifica como um registro particular, individual, em que o pesquisador redige suas sinceras opiniões, impressões, compreensões, dúvidas, dificuldades e possibilidades para o projeto. No momento das transcrições e análise recorrer ao caderno de campo é uma atividade essencial.

A propósito, os registros de campo servem sempre às análises de entrevistas. Quando se tem registros acurados do campo, o pesquisador procede de forma comparativa entre o que pensou, refletiu ou percebeu no momento da entrevista e no momento analítico em que pode colocar lado a lado as histórias para formular perguntas, desnaturalizar, interpretar. De uma forma ou de outra, os registros de campo são importantes para acompanhar a mudança na compreensão do próprio pesquisador sobre as dinâmicas transcriativas das entrevistas e do projeto. Aliás, *o caderno de campo* evidentemente não é a entrevista propriamente dita e, embora previsto, não faz parte do projeto: trata-se de um registro intermediário entre a concepção do projeto, sua execução e a análise das entrevistas (Meihsy; Seawright, 2021, p. 124-125).

Nesse sentido, testifica-se a importância do caderno de campo para todo o percurso da pesquisa e como as anotações contidas nele auxiliaram na análise das narrativas construídas. No tocante às narrativas, gestos, expressões, palavras-chave que iam surgindo precisavam ser percebidas e registradas, possibilitando melhores moldes à história de vida ali compartilhada. Todo esse trabalho minucioso precisa ser realizado com base em uma perspectiva ética e legal.

Como caminho analítico dos dados produzidos nas entrevistas narrativas, optei pela Análise Textual Discursiva, conforme descrevo no próximo tópico.

3.4 TEMPESTADE DE LUZ²⁵: ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA (ATD) COMO TÉCNICA DE ANÁLISE DOS DADOS

Como dito, a análise das narrativas foi feita mediante a Análise Textual Discursiva (ATD), de Moraes e Galiazzi (2014). A ATD constitui um processo (auto)organizado para a compreensão dos dados produzidos a partir de três etapas, que compõem um processo cíclico e recursivo. Essas etapas são a “unitarização do corpus”, “categorização” e “comunicação ou metatexto” (Moraes, 2003). Este método de análise foi escolhido por atender às subjetividades que se apresentaram nos dados produzidos e por ser criada por pesquisadores brasileiros, possibilitando maior visibilidade a tais autores nacionais. Essa metodologia de análise de textos

²⁵ Metáfora usada pelo criador da ATD, professor Roque Moraes (2003).

e discursos na pesquisa qualitativa tem sido muito usada em pesquisas nas ciências humanas, principalmente, em pesquisas educacionais.

Para ter mais propriedade para usar essa técnica participei de um curso sobre a ATD, em agosto de 2022, ministrado pela professora Valéria de Souza Marcelino²⁶ e pelo professor Arthur Rezende da Silva²⁷. O curso aconteceu em 4 (quatro) encontros síncronos e teve como produto a construção e publicação de um *E-book* com artigos dos participantes do curso. O livro digital tem como título “Análise Textual Discursiva: teoria na prática – mosaico de pesquisas autorais”. O capítulo publicado por mim e por minha orientadora, Profa. Dra. Cicera Sineide Dantas Rodrigues, foi intitulado “Desafios e proposições para a educação escolar no pós ensino remoto: narrativa docente à luz da ATD”²⁸. Nessa publicação, apresentamos o passo a passo de uma análise por meio da ATD.

Moraes (2021), ensina que no processo da ATD os pesquisadores são levados a desconstruírem e reconstruírem conceitos, com unitarização, categorização e produções escritas derivadas de suas análises e sínteses, denominadas de metatextos. Nesse movimento de desconstrução e reconstrução emergem novas compreensões, sempre com planejamento participativo e autoria. Dessa forma, funda-se na ideia de que a escrita e o pensamento estão juntos.

A ATD busca compreender um fenômeno que se mostra e não estabelecer juízo de valor sobre esse fenômeno. Para isso tem como etapa inicial a unitarização do texto. Nesse momento, é realizado um exame detalhado do *corpus* da pesquisa e a fragmentação ou desmontagem do mesmo. Em seguida, surgem unidades de análise ou de significado, que são chamadas de Unidades Empíricas. Cada unidade deve receber um código e um título que represente bem a ideia. A unidade pode ser reescrita. A partir das unidades obtidas, procura-se interlocutores teóricos para a construção das Unidades Teóricas.

O que se pretende compreender nessa etapa é que: “A utilização da análise textual discursiva tem mostrado tratar-se de uma ferramenta aberta, exigindo dos usuários aprender a conviver com uma abordagem que exige constantemente a (re)construção de caminhos. (Moraes; Galiuzzi, 2006, p. 120). E ainda que, “Ao mesmo tempo há a percepção de um

²⁶ Profa. Dra. Valéria de Souza Marcelino é professora titular aposentada do Instituto Federal Fluminense – IFF e professora no Mestrado Profissional em Ensino e suas Tecnologias (MPET) – IFF. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7744791759517135>.

²⁷ Prof. Me. Arthur Rezende da Silva é técnico em assuntos educacionais do Instituto Federal Fluminense – IFF e professor permanente da Faculdade de Educação Tecnológica do Estado do Rio de Janeiro (FAETERJ/FAETEC).

²⁸ Disponível em: <https://encontrografia.com/analise-textual-discursiva-teoria-na-pratica-mosaico-de-pesquisas-autorais/>. Acesso em: 10 set. 2023.

instrumento com grande potencial para fazer emergir a criatividade” (Moraes; Galianzi, 2006, p. 120).

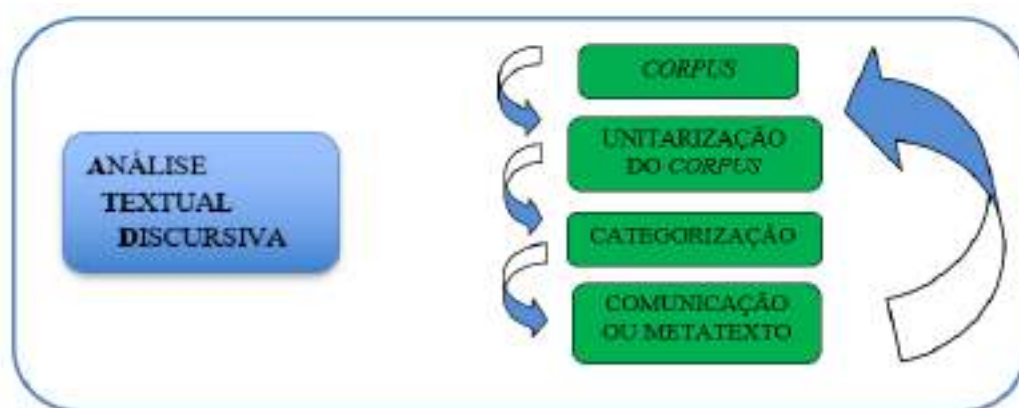
A segunda etapa consiste na categorização que tem como função estabelecer relações entre as unidades empíricas e teóricas e organizá-las separadamente. Podem ser denominadas de categorias *a priori* ou emergentes, subcategorias podem surgir das categorias maiores.

A partir da unitarização criam-se as condições para a categorização, com emergência de novos entendimentos e sentidos. As categorias vão emergindo, inicialmente imprecisas e inseguras, mas gradativamente sendo explicitadas com rigor e clareza. Uma vez concretizada a impregnação nos materiais da análise, com intensa desorganização e desconstrução, as categorias emergem resultantes deste movimento de compreensão do que está sendo significado pelo pesquisador (Moraes; Galianzi, 2006, p. 125).

Após a organização das categorias é feita a comunicação ou a produção do metatexto, este deve ser escrito de forma que surja sentido e justificativas para o texto. Cada argumento deve ser sustentado com as unidades empíricas e teóricas. Os criadores da teoria, Moraes e Galianzi (2014, p. 32) escrevem que, “[...] Toda análise textual discursiva corresponde a um processo reiterativo de escrita em que, gradativamente, atingem-se produções mais qualificadas”.

O esquema abaixo sintetiza a forma de estruturação da ATD, tendo como ponto de partida um *corpus* – texto a ser analisado - no caso desta pesquisa, as narrativas das professoras. A ATD compõe um processo cíclico e recursivo:

Figura 1: Etapas da Análise Textual Discursiva



Fonte: Elaborado pela autora.

Vale sublinhar ainda que a metáfora é uma constante na elaboração e uso dessa teoria de análise. Conforme destaque anterior, retomo a informação de que Moraes (2003) usa a

terminologia “tempestade de luz” para elucidar a possibilidade de interpretação de dados mesmo quando tudo parece muito confuso. Novas comparações vão se formando em volta da “tempestade de luz” e da ATD em estudos posteriores realizados pelos autores. Assim, metaforicamente,

Desde as gotículas de água e de suas cargas elétricas formando o mundo desordenado e caótico das nuvens de uma tempestade, podem emergir os raios de luz a iluminar todo o cenário. Assim também, a partir da desorganização dos textos submetidos à análise, podem surgir novos significados combinando os elementos de base, constituindo as categorias e suas diversificadas formas de combinação (Moraes; Galiazzi, 2014, p. 31).

Apropriando-me da abordagem interpretativa da ATD, a partir da análise do *corpus* de pesquisa – as entrevistas transcritas, cheguei a 92 unidades empíricas, 24 categorias iniciais, 09 categorias intermediárias e 03 categorias finais, das quais emergiram os metatextos para a discussão dos resultados. Para as categorias finais foram atribuídos os nomes: Memórias de infância e influência para a docência; O aprender constante da docência; Projeções de si.

A título de finalização da apresentação do percurso metodológico da pesquisa, é possível sintetizar as escolhas para esta investigação no seguinte fluxograma:

Figura 2: Caminhos da Pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora

Os caminhos da pesquisa representados na Figura 2 foram essenciais para que a travessia fosse feita e, com isso, a contemplação das aprendizagens permanentes que se constituem durante todo o percurso. Para que a pesquisa alcance uma dimensão científica, além da escolha

do caminho metodológico, é necessária a observação das exigências éticas e legais da mesma, conforme explicitado a seguir.

3.5 DIMENSÕES ÉTICAS E LEGAIS DA PESQUISA

Em atendimento à resolução 510/2016 do sistema do Comitê de Ética e Pesquisa/Conselho Nacional de Saúde - CEP/CONEP que versa sobre pesquisas com seres humanos, este trabalho foi enviado ao Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Regional do Cariri – URCA, ainda em forma de projeto, para obter a autorização necessária para realizar a pesquisa com as professoras. Após a aprovação e liberação para a pesquisa (ANEXO D), foi entregue às colaboradoras da pesquisa o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE - (ANEXO A) para leitura e esclarecimentos sobre a pesquisa.

Com o consentimento voluntário, assinaram o referido termo, bem como o de autorização para gravação de voz, no momento da entrevista – Termo de Autorização Para Gravação de Voz (ANEXO B). Outro documento necessário, conforme a dimensão ética e legal da pesquisa é o Termo de Anuência da Instituição Coparticipante (ANEXO C), o qual foi devidamente assinado pelo gestor da escola que serviu de *lócus* para a pesquisa.

Por meio da pesquisa foi construída esta dissertação e a inspiração para a tecitura do Produto Educacional, o qual assumiu o formato de uma oficina formativa que utiliza como dispositivo o ateliê em telas. A descrição deste Produto será apresentada a seguir.

3.6 BREVE DESCRIÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Mestrado Profissional tem como uma de suas exigências que a pesquisa realizada ao longo do curso venha acompanhada de uma construção pedagógica com o propósito de dar um retorno ao campo educacional ao qual fazemos parte e/ou nos serviu como *lócus* para pesquisa, visto que o objetivo dos Programas de Mestrados Profissionais incorre em atrelar a qualificação dos profissionais a da Educação Básica. Assim,

Os MPE têm como questão central a problemática da profissionalização dos educadores para atuarem com as diversidades e singularidades socioeducativas e culturais da Educação Básica, enfatizando os objetivos de trabalhar em favor da qualificação dos educadores para atuarem com as diversidades e qualificar profissionais para intervir, pedagogicamente, nas realidades educacionais de diversidade e desigualdade social. (Silva; Sá, 2016, p. 65)

Diante do exposto, para favorecer o diálogo entre a universidade e a Educação Básica,

retomo os passos da pesquisa e realizo uma intervenção, na prática, antes de defender esta dissertação e entrego um Produto que mostra como trabalhar didaticamente as narrativas, o qual traz o “Ateliê em Telas” como dispositivo para a formação docente. A intencionalidade deste artefato formativo é que as escolas se inspirem com a proposta de formação por meio das narrativas de história de vida, vejam que a possibilidade é real e potente e, dessa forma, passem a planejar e vivenciar momentos formativos mais sensíveis, com espaços de escuta que favoreçam a valorização e acolhimento das histórias de vida-formação das(os) docentes.

É necessário entender que este trabalho não pode ser conduzido de qualquer maneira, nem por alguém que não tenha uma prévia formação, com isso vê-se a necessidade de estudos sobre o assunto e preparação para conduzi-lo, isso para que essa proposta de oficina não se torne meramente técnica esvaziada de sua intencionalidade. Outro aspecto primordial é o local escolhido, pois as pessoas não devem passar por exposição. Tudo deve ser planejado e executado de maneira cuidadosa, sensível e formativa.

O material elaborado está disponível na versão digital, nos apêndices deste trabalho e será descrito mais detalhadamente na seção da análise dos resultados de pesquisa. Na seção seguinte serão apresentados os resultados da pesquisa, divididos em dois momentos principais. O primeiro é formado pela história de vida das 3 (três) professoras entrevistadas, e o segundo pela constituição dos metatextos e dos diálogos teóricos e empíricos em torno deles, como também a descrição do Produto Educacional resultante do percurso investigativo.

4 PROTAGONISTAS DA HISTÓRIA: AS PROFESSORAS-TECELÃS COM SEUS TEARES E SUAS LINHAS

Acordava ainda no escuro, como se ouvisse o sol chegando atrás das beiradas da noite.
E logo sentava-se ao tear.
[...]
Assim, jogando a lançadeira de um lado para o outro e batendo os grandes pentes do tear para frente e para trás, a moça passava seus dias.
[...] Tecer era tudo que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer.

(Colasanti, 2004, p. 5 e 7)

Inspirada no conto “A moça tecelã”, anuncio as colaboradoras da pesquisa, que como essa moça criada por Colasanti, são construtoras de suas próprias histórias. São mulheres excepcionalmente fortes, que chegaram em lugares muito altos devido à coragem que sempre tiveram e têm de tecer e, quando necessário, destecer os fios que vão dando cor e significado às suas vidas.

Como já mencionado, esta pesquisa trabalha com a história de vida-formação, a partir das narrativas (auto)biográficas de 3 (três) professoras que lecionam na escola Emília Ferreira de Oliveira, em Tarrafas-CE. Realizei entrevistas narrativas com as participantes e estas serão apresentadas a seguir na ordem em que as entrevistas aconteceram.

Suas narrativas testificam caminhos singulares e outros que ganham uma dimensão bastante plural, caminhos que vão se encontrando ao das demais colaboradoras e também aos meus caminhos formativos. Durante as entrevistas, transcrições e análises me senti muito próxima delas, compartilhando desafios e conquistas, saberes e sabores que a vida nos traz, me fazendo gente junto a elas.

Elas fizeram uso da narrativa (auto)biográfica para falarem de si, após ouvi-las, faço dois movimentos para construir esta seção. O primeiro, narrar essas histórias de vida-formação, contando-as em 3ª pessoa, emergindo o processo da biografia, e, depois, na análise e discussão dos resultados, retomo à (auto)biografia, trazendo suas narrativas em 1ª pessoa, assim, são constituídos os diálogos nos metatextos, as narrativas em 1ª pessoa, com a teoria e a compreensão que nasce desse diálogo.

As professoras serão apresentadas a partir de seus nomes verdadeiros, uma vez que suas histórias de vida-formação podem resultar em reconhecimento e valorização para elas, não somente enquanto profissionais do magistério, mas como mulheres e todos os atributos que têm.

Antonia Nunes Sobral – professora Antonia, 26 anos de trabalho docente, todos esses anos de trabalho foram dedicados exclusivamente à sala de aula, perpassando por diferentes níveis de ensino. Antonia Selma de Menezes Bezerra – professora Selma, 45 anos de atuação docente, durante mais de 3 décadas na educação do município. Já atuou ocupando outros cargos além da sala de aula, esteve por um período como formadora municipal, como diretora e como coordenadora pedagógica. Valdenir Rodrigues Brandão Sousa – professora Valdenir, 33 anos de atuação na educação, 28 anos de docência e 5 (cinco) dedicados à gestão escolar em uma instituição de Educação Infantil, durante este percurso, dedicou-se ainda um ano à coordenação do Mais Educação e como docente lecionou em turmas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos.

Para a apresentação da história de vida dessas professoras, compreendo, corroborando com Candau (2018, p. 131) que “a história busca revelar as formas do passado, enquanto a memória as modela, um pouco como faz a tradição”. Na sequência, apresento a narrativa história de vida-formação de cada uma das professoras-tecelãs entrevistadas.

4.1 PROFESSORA ANTONIA: “EU SOU PROFESSORA EM QUALQUER LUGAR QUE EU ESTEJA”²⁹

Uma formação é uma trajetória de longa data, mas que a cada passo você vai juntando como se estivesse fazendo um cofre e só no futuro você vai ver o tamanho da importância. Vejo as pessoas que contribuíram com minha formação como relíquias do meu passado que hoje reflete a pessoa que eu sou.

(Professora Antonia, 2023)

A professora Antonia nasceu em 2 de novembro de 1977, é a primeira filha de um casal que viria a ter mais 3 filhas e 1 filho. Nasceu em casa, no sítio Cachoeira da Inácia, na época localidade do município de Assaré-CE e, hoje, de Tarrafas-CE³⁰. Seu nascimento foi acompanhado por uma parteira, a qual foi ensinada a chamar de mãe. Quando começa a contar sua história de vida e formação fala sobre “a época em que as pessoas da minha idade viveram” e ressalta as diferenças que ela observa com a contemporaneidade, sobretudo, na infância e o acesso à educação formal.

²⁹ Os subtítulos atribuídos à apresentação das histórias de vida-formação das professoras são frases que integram as narrativas e que considere que expressa a singularidade das autoras.

³⁰ O município de Tarrafas no Ceará teve sua emancipação política em 21 de outubro de 1987, antes era distrito do município de Assaré-CE.

Lembra que teve relação com a leitura ainda muito cedo, pois seu pai sempre gostou muito de cordéis, e era bem difícil uma noite, para ele, não ler um cordel. Emocionada traz à memória as reuniões no terreiro de casa, em que, além da família, outras pessoas da comunidade se faziam presentes para ouvir seu pai lendo aqueles cordéis que despertavam tanto interesse. Diz que ele tinha muitos livros e a cada noite ia escolhendo o que seria apreciado.

No resgate de suas lembranças da primeira infância, menciona outro contato que teve com a leitura antes de entrar na escola: “[...] tinha a escola do MOBRAL³¹ e o professor era um padrinho meu, as aulas aconteciam na casa de uma tia minha, o meu pai participava como aluno e eu ia sempre com ele, eu era bem pequena”, diz.

Embora as crianças de sua época entrassem na escola por volta de 7 anos de idade, ela iniciou sua vida escolar mais cedo, tinha uns 5, 6 anos. Lembra que no primeiro ano que frequentou a escola seu nome nem foi na matrícula, pois ainda não tinha idade. A primeira vez que estudou foi em uma escola que se organizava na casa de sua avó paterna, sua primeira professora foi sua tia. Quando começou a estudar já conhecia as letras e até sabia fazer algumas, isso devido ao contato que teve com a literatura de cordel e às aulas que assistia junto ao seu pai.

A professora Antonia tem idade bem próxima das outras duas irmãs, a diferença é de 1 ano, 1 ano e poucos meses de uma para outra, então compartilharam muitos caminhos, experienciaram muitas coisas juntas, inclusive as idas à escola. Quando foram estudar a 1ª, 2ª séries tiveram que ir para a escola do Riacho Verde do município de Tarrafas-CE, que ficava a mais de 2 km de sua casa: “[...] hoje nós chamamos onde moramos, de Riacho Verde, porque a Coelce³² generalizou os dois sítios, mas lá é Cachoeira da Inácia, então são 2 km e pouco para a escola do Riacho Verde”, afirma.

Como a formação das professoras de sua localidade era limitada, pois tinham pouca instrução formal e não tinham permissão para ensinar outras séries acima da 2ª, para cursar a 3ª e 4ª séries, ela e as irmãs tiveram que ir ao sítio Mansinho, pois era o lugar mais próximo e que tinha uma professora com habilitação do curso de admissão³³ para ensinar essas séries. Conta que para irem às aulas, tinha de ser a pé ou a cavalo, e quando não tinham com quem voltar

³¹ O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) foi criado como fundação em dezembro de 1967, pela Lei nº 5.379. Funcionava em substituição ao método de alfabetização de adultos, idealizado por Paulo Freire no início de 1964. O MOBRL foi espalhado por todo o país até meados da década de 1980, quando foi extinto.

³² Companhia Energética do Ceará – Coelce – foi vendida e privatizada no ano de 1998 e no ano de 2016 passou a se chamar ENEL Distribuição do Ceará.

³³ O modelo de habilitação de professores por meio de cursos de admissão foi mais prevalente até a década de 1980 no Brasil. Curso de Formação de Professores – CFP, era a nomenclatura dada ao curso de admissão e este era destinado a preparar os futuros educadores, abordando tanto aspectos pedagógicos quanto conteúdos específicos.

para casa dormiam lá mesmo, e assim passaram esses dois anos.

Para cursar as séries do segundo ciclo do 1º grau³⁴ – 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries -, que correspondiam ao Ensino Fundamental - Anos Finais, precisou vir para Tarrafas, agora já emancipada. Na época não havia transporte escolar e nem condições de ir e voltar para casa todos os dias, então ficou morando com uma tia. Quando iniciou a 7ª série também adveio um tempo muito difícil para sua família. Antonia tinha 15 anos, sua mãe, depois de 13 anos, teve outra filha, poucos meses depois do nascimento da menina, adoeceu e não tinha condições nenhuma de cuidar da recém-nascida. “Foi no ano de 1993, então eu fiquei o resto do ano estudando só para não parar, mas quando foi para iniciar o outro ano letivo já não vim, não tinha como deixar minha mãe sozinha com a criança, porque ela não tinha condições de cuidar”.

O problema de saúde de sua mãe se agravou ao ponto de ela tentar o suicídio. Então, como Antonia era a filha mais velha, se viu na responsabilidade de cuidar da casa e, por um tempo, parar de estudar. Foi um período de muito sofrimento para todos da família. Conta que seu pai não queria de jeito nenhum que ela parasse os estudos logo na 8ª série. Na época concluir a 8ª série era muito importante, faziam até festa de formatura. Ficou o ano de 1994 sem estudar.

A professora narra em meio a lágrimas esse episódio tão difícil em sua trajetória, mas enfatiza que, embora não tenha sido uma escolha dela, “ele foi importante para mim, foi doloroso parar de estudar, ter que lidar com os problemas de saúde da minha mãe, mas esse episódio me preparou para que eu me tornasse, desde cedo, uma mulher com responsabilidades, com objetivos, valente e ao mesmo tempo tão sensível às necessidades da minha família”. Diante da afirmação, é perceptível a capacidade de resiliência inerente ao ser humano, por meio da qual é possível tirar lições e modificar o curso de algumas áreas da vida. Para aprender, adquirirmos experiência, muitas vezes temos que passar por situações difíceis, limitantes, como foi o caso de Antonia, ela não teve escolha.

Já era o ano de 1995, a escola Emília Ferreira já estava funcionando em um novo prédio e a educação começa a contar com o transporte escolar em algumas rotas do município. Nesse cenário de mudanças, volta a estudar para cursar a 8ª série. “O transporte escolar era um caminhão, às vezes chegávamos em casa quase 11 horas da noite”, lembra. Nesse mesmo ano surgiu a oportunidade de trabalhar como professora em uma turma de Educação Infantil (ainda com o Ensino Fundamental incompleto e 17 anos de idade) na escola do Riacho Verde, a escola Pedro Gonçalves. Em sua narrativa, se recorda das dificuldades que enfrentava, tanto no âmbito

³⁴ Antes da LDB de 1996 a estrutura educacional no Brasil era dividida em 1º Grau (atual Ensino Fundamental) e 2º Grau (atual Ensino Médio). Após a Lei, a nomenclatura foi alterada para Educação Básica e compreende Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

formativo quanto no de recursos pedagógicos, durante o tempo que trabalhou com esse nível de ensino.

Aos 19 anos, cursando o 2º ano pedagógico, inicia uma nova fase na vida de Antonia e que escreveria novos capítulos para sua história de vida-formação. Estava grávida e, segundo ela, as coisas agora se complicariam ainda mais, pois teve que parar de trabalhar – sua irmã assumiu a sala de aula em seu lugar -, passou a enfrentar muitas dificuldades para concluir os estudos. Foi morar no Mansinho, quando começou o 3º ano pedagógico, “minha filha havia nascido e eu precisava contar com o apoio³⁵ do meu esposo para continuar estudando”. Precisava sair de casa por volta das 15h para esperar o transporte escolar no Riacho Verde e quando retornava da escola já era tarde da noite, seu marido a estava esperando para voltarem para casa. Lembra de como era a rotina deles: “Ele ficava com a menina, cuidava dela, ajeitava, dava janta... Quando ela dormia, ele a deixava com a tia dele e ia me buscar. E assim foi o resto do tempo até terminar o 3º ano”.

“Aí quando terminou o 3º ano ficou aquele vazio. E agora, o que vou fazer? Não tinha faculdade aqui, não existia isso”, conta a professora. Nessa parte da entrevista, ela fala sobre sua inquietação diante da possibilidade de parar de estudar, visto que também estava sem trabalhar desde que havia engravidado. Mas sua vontade de construir seu caminho formativo a impulsionou a fazer o Ensino Médio científico no supletivo, enfrentando dificuldades e sempre contando com o apoio do marido.

Nesse mesmo ano – 1999 – surgiu a oportunidade de trabalhar com Educação de Jovens e Adultos pelo SENAR³⁶. Fala com emoção da experiência de trabalhar com adultos e da riqueza que era esse programa em relação às formações, ao material e a sua fundamentação no método de Paulo Freire. Esse programa teve a duração de março a julho de 1999, as aulas aconteciam em 4 dias da semana. Ao finalizar as aulas desse programa já começou a trabalhar na Alfabetização Solidária³⁷.

Ano 2000, enfim a faculdade chega em Tarrafas. A professora se refere ao curso de Licenciatura Plena no Ensino Fundamental que chegou ao município através de uma parceria

³⁵ Essa forma de pensamento e expressão sobre o “apoio” dado pelo marido ao invés de compreender como uma divisão de responsabilidades, apresenta traços de uma concepção que foi arraigada em nossa sociedade, presente na visão geral da maioria das pessoas, inclusive na das mulheres.

³⁶ O Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) é uma entidade vinculada a Confederação Nacional de Agricultura (CNA) que tem como objetivo organizar, administrar e executar, em todo território nacional, a Formação Profissional Rural e a Promoção Social de jovens e adultos que exerçam atividades no meio rural.

³⁷ Alfabetização Solidária é um programa desenvolvido pelo Conselho da Comunidade Solidária do Governo Federal, criado em 1997, com o propósito de alfabetizar jovens e adultos nas cidades com maior índice de analfabetismo segundo o IBGE.

do prefeito municipal com a Universidade Regional do Cariri -URCA. Além dela, muitas outras(os) professoras(es) tiveram acesso à educação universitária. Mais um degrau formativo seria alcançado pela entrevistada. Junto ao ingresso ao Ensino Superior começou a trabalhar na escola do Riacho Verde em uma turma que seria formada a noite, uma turma de 5ª série, atualmente denominada de 6º ano. Ela diz que nesse tempo foi “sufoco de verdade”, pois trabalhava a semana inteira e estudava sexta à noite e sábado nos três turnos, o domingo era para aquela “geral” na casa. Mas, em 2001 resolveu aproveitar seu domingo para fazer um curso de informática na cidade vizinha, Assaré, “era aquela correria, mas graças a Deus tudo se equilibrava e dava certo”, lembra.

Desde a mais tenra idade, a professora Antonia sempre teve vontade de adquirir, construir conhecimentos e esse anseio a acompanhou em todos os seus percursos formativos. Quando concluiu o curso de Licenciatura no Ensino Fundamental pela Universidade Regional do Cariri - URCA, novamente veio a ela o questionamento do que faria agora, como ocupar seus dias buscando equilíbrio entre trabalho, casa, maternidade.

Havia intrínseco a ela uma necessidade de busca na condição de estudante e, por isso, ficou bem entusiasmada quando soube da possibilidade de uma pós-graduação em Matemática, no ano de 2003. A especialização desejada aconteceria em Saboeiro, município também vizinho à Tarrafas. Uma turma de 10 professores e recém-licenciados foram rumo a esse desafio. “Eram 10 pessoas, 5 da turma de Português, 5 da turma de Matemática. Lá foi 1 ano e meio para concluir, era apenas uma vez por mês, mas sexta, sábado e domingo. Era puxado! Lá não tinha história de dizer que ia terminar alguns minutos antes não”, conta.

Lembra que concluiu a especialização em 2004 e em 2006 veio a oportunidade de prestar concurso para o município, e ter feito a especialização foi muito positivo, pois ela pode optar por uma área específica para o concurso. Foi aprovada como professora de Matemática do município de Tarrafas. Ah, foi uma grande conquista! E desde então, mesmo perpassando por outros espaços – Educação Infantil, Ciências – sempre esteve atuando com a Matemática.

A maior parte da docência, a professora desempenhou em sua localidade, por isso, tem uma grande contribuição para a educação das crianças e dos jovens do Riacho Verde, atuando em todos os níveis de ensino. Em 2019 sua relação com a escola Emília Ferreira deixa de ser apenas de ex-aluna para ser de professora da instituição. Fica emocionada ao falar do desafio e das contribuições que o trabalho nessa escola lhe proporcionou, “no início foi difícil me desapegar da escola que trabalhei de 2000 a 2018, ter que vir para a escola Emília Ferreira. Mas, assim, hoje eu não me vejo sem trabalhar nela. [...] Eu cresci muito depois que vim para a Emília”.

Durante a entrevista, Antonia fala de suas influências para que se tornasse professora, sobre a contribuição da escola Emília Ferreira em seu processo de formação continuada, como continua aprendendo com a docência, quais práticas pedagógicas costuma desenvolver em suas aulas, suas perspectivas futuras, a construção de saberes em toda sua trajetória. Esses pontos serão abordados na análise dos dados por meio das categorias encontradas ao associar os elementos das três entrevistas realizadas.

4.2 PROFESSORA SELMA: “EU GOSTO DE SER PROFESSORA, NUNCA NEGUEI MINHA PROFISSÃO”

O processo de formação continuada acontece no dia a dia da escola, de forma espontânea e natural.

(Professora Selma, 2023)

“É um prazer, mais uma vez, compartilhar da sua história estudantil. Já fui sua professora em seu primeiro ano na escola, depois trabalhamos juntas na coordenação pedagógica da Secretaria Municipal da Educação, fomos colegas na especialização e, hoje, eu me sinto orgulhosa em fazer parte dessa sua pesquisa acadêmica”, assim a professora Selma inicia nosso momento de entrevista. Este depoimento me fez contemplar, por um instante, uma linha do tempo da minha história de vida-formação e me deixou feliz em constatar que em muitos percursos eu pude aprender com ela.

A professora nasceu no sítio Lagoa da Caiçara, que na época pertencia ao município de Assaré. Selma é de uma família simples, seu pai era agricultor e sua mãe dona de casa. Dentre os filhos do casal, é a única mulher entre os 4 (quatro) que nasceram. Foi para a escola pela primeira vez aos 9 anos, esta ficava a uma distância de 3 km de sua casa, no sítio Caiçara, e além da dificuldade no percurso diário ainda estudava em turma multisseriada com uns 30 alunos. Lembra do sofrimento que foi no período da alfabetização, pois a professora não dava conta de atender a todos os matriculados, dessa forma os mais velhos davam assistência aos mais novos, tomavam a lição e passavam uma nova. Era assim na base da decoreba. Foi tudo muito difícil!

Terminou a 4ª série aos 14 anos de idade e para não ficar sem estudar repetiu essa série por mais 2 anos, pois no lugar em que morava não tinha uma série mais avançada e seu pai dizia que mulher tinha que ficar em casa, não precisava sair para estudar em outra cidade.

Aos 16 anos teve sua primeira experiência docente, em uma sala de aula multisseriada, ensinando as crianças na alfabetização, 1ª, 2ª e 3ª série. Como tinha feito até a 4ª série, naquela

época, podia ministrar aulas até a 3ª série. Este foi o ano de 1978, esse fato nos mostra como avançamos na formação de professores. Lembra que sua mãe foi sua maior incentivadora para que conseguisse esse trabalho, indo com ela até o prefeito da época e falando da necessidade de abrir uma escola na localidade, visto que havia muitas crianças precisando estudar, levaram, inclusive, a relação com os nomes dessas crianças. Como era menor (na idade), sua mãe ficou assinando e recebendo os pagamentos por ela, até que próximo aos seus 18 anos sua carteira profissional recebeu o primeiro registro.

“Quando foi em 1980, eu tinha 18 anos e fui trabalhar com o Movimento Brasileiro de Alfabetização – o MOBRAL. Alfabetizei muitos adultos”, conta a entrevistada. As aulas aconteciam na igreja de sua localidade – Lagoa da Caiçara. Em uma dessas aulas aconteceu a visita da coordenadora regional do programa e ela gostou muito do trabalho da professora Selma, viu o entusiasmo dos alunos em irem para as aulas, com suas lamparinas e cadeiras na cabeça. Na oportunidade, a coordenadora pede ao pai da professora para que ele dê permissão para ela prosseguir nos estudos, pois ela teria um futuro promissor, não deveria ficar ali naquela localidade sem perspectivas. Pois não é que seu pai permitiu. Selma, aos 19 anos, foi morar em Assaré e cursar a 5ª série.

Envolta em suas memórias, a professora lembra que quando estava na 6ª série encontrou com aquela coordenadora regional e na conversa que se iniciou, a coordenadora perguntou se estava trabalhando e se gostaria de assumir uma turma de Educação Infantil. Selma prontamente respondeu que sim. Isso foi em meados de junho de 1983 e dois meses depois já começou a trabalhar e ficou lecionando em turmas de Educação Infantil até junho de 1989.

Durante esse tempo veio o casamento (1985) e o nascimento de suas duas filhas (25/12/1987 e 20/01/1989). Conta como foi difícil ter uma filha bebê e já estar grávida novamente, até pensou em parar de estudar, mas sua mãe a aconselhou a prosseguir nos estudos para que não ficasse para trás. Em suas palavras: “Quando eu estava no 2º ano pedagógico, tinha uma filha de 3 meses e descobri que estava grávida, então me apavorei. Eu queria desistir e minha mãe foi uma força muito grande [...]”.

Nessa época em que morava em Assaré, seus irmãos foram morar com ela para também estudar e isso foi muito importante para ela, pois além de estar próxima aos irmãos, eles também a ajudavam nas tarefas de casa e a cuidar das meninas. Recorda desse momento muito saudosa, já que em sua narrativa é bem evidente o amor que sente por seus 3 (três) irmãos e sofre pela perda de um deles. “Éramos 4 irmãos, há 2 anos perdi um. Ele foi o que mais contribuiu no cuidado com as minhas filhas, uma vez que eu trabalhava os 2 períodos e ele só estudava a noite”, lembra emocionada.

Há um ditado local que diz “quem bebe da água de Tarrafas não esquece dela”, e, em julho de 1989, a professora recebe o convite para trabalhar em Tarrafas, recém-emancipada e precisando de profissionais para atuarem na educação, visto que as pessoas com o pedagógico³⁸ eram poucas. Mesmo vendo maiores possibilidades de crescimento profissional e de ingressar no Ensino Superior morando em Assaré, sua relação de afeto com seus familiares falou mais alto e por ficar mais perto de seus pais, voltou à sua terra natal.

Assumi turmas de 5ª e 6ª séries e enfrentou muitas dificuldades, pois faltavam recursos para desenvolver um trabalho mais qualificado. Em 1990, volta para o magistério na Educação Infantil e turmas de ABC. Em 1991, recordo que Selma foi minha professora em uma dessas turmas. Na época eu tinha 6 (seis) anos de idade, foi quando aprendi a ler e a escrever, ela me alfabetizou e me incentivou a gostar da escola. Até hoje tenho admiração e respeito pela professora que ela é.

Em 1994 é inaugurada uma nova sede para a escola Emília Ferreira e a professora Selma estava lá, acompanhando todas as mudanças e processos que a escola estava passando e junto a ela os processos educacionais da cidade. Em 1997, por questões políticas, foi substituída na escola e cedida para trabalhar na câmara de vereadores, ficou nesta função por um período de 6 meses e com a criação do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos – NEJA, em Tarrafas, foi trabalhar neste município.

Devido às inúmeras dificuldades que as(os) docentes tarrafenses tinham de ir para uma faculdade, a maioria deles/delas tinha apenas o pedagógico e esse fator trazia uma certa precarização para a educação do município. De forma que, o ano de 2000 trouxe para a educação de Tarrafas uma espécie de revolução intelectual e formativa, pois 43 docentes realizaram o sonho e a necessidade de concluírem uma licenciatura.

Dessa forma, tantos anos depois de terminar o pedagógico e de atuação docente, eis que surge a possibilidade de realizar o sonho da licenciatura. Em 2000 fez o vestibular e iniciou a faculdade de Licenciatura Plena no Ensino Fundamental. Esse curso superior foi resultado de uma parceria entre o prefeito municipal da época e a Universidade Regional do Cariri – URCA, com as aulas no final de semana, na própria cidade. A condição para permanecer no curso era estar em sala de aula no Ensino Fundamental e, com isso, voltou a dar aulas nessa modalidade de ensino, na escola Emília Ferreira. “Fiquei em salas de 5ª e 6ª séries, nessa época já com mais recursos”, acrescenta.

Entre os anos de 2002 a 2007 estive como coordenadora pedagógica na Secretaria

³⁸ O 1º, 2º e 3º pedagógico correspondiam ao antigo 2º Grau e habilitavam o estudante a trabalhar no magistério. O antigo 2º Grau refere-se atualmente ao Ensino Médio, essa alteração aconteceu após a LDB de 1996.

Municipal de Educação. Em 2008 voltou à escola Emília Ferreira como diretora e exerceu o cargo até 2012. Por questões políticas, em 2013 foi afastada da gestão da escola e aceitou o convite para a coordenação da escola estadual Luiz Gonzaga de Alcântara, ficou nessa função por 6 meses, depois retornou para o município.

Atrelado a esse percurso profissional, a professora escreveu novos capítulos em sua trajetória acadêmica. Em 2018 cursou especialização em Psicopedagogia, pela Faculdade Integrada de Patos – FIP, na cidade de Assaré-CE, que era seu sonho. Em 2010, cursou outra, em Gestão Escolar, no próprio município. Quando ela fala de sua vida escolar/acadêmica relata que sempre foi uma boa aluna, nunca ficou reprovada e nem ao menos em recuperação.

Entre 2014 e 2020 ocupou diferentes cargos, respectivamente foi lotada na função de coordenadora na SME, formadora do programa Mais Educação e como diretora adjunta da escola Emília Ferreira. Em 2021, com a criação e aprovação do Plano de Cargos e Carreira para os professores do município, ela decidiu voltar para a sala de aula, com 41 anos de trabalho dedicado à educação. A professora ressalta as mudanças que encontrou nas salas de aula e os desafios que precisa enfrentar diariamente enquanto espera uma condição mais favorável para sua aposentadoria. No período da entrevista, a professora estava lotada em turmas de 9º ano, trabalhando a eletiva de Projeto de Vida³⁹.

Na conclusão da entrevista, ela deixa mais um registro de afeto para com sua família e ressalta a importância do carinho de seus pais, que “diziam eu te amo” por meio de gestos e ações que eles faziam com tanta excelência. Eles já partiram, mas continuam vivos em sua memória, as lembranças que deixaram a fortalecem em seu dia a dia.

Os relatos tecidos sobre sua construção de saberes e experiências, sobre as influências para ser professora, que tipo de professora ela se considera, os maiores desafios encontrados na docência em toda sua trajetória profissional, entre outros pontos, serão detalhados apresentados na seção seguinte, a qual será reservada para a discussão dos resultados.

4.3 PROFESSORA VALDENIR: “JÁ CONTRIBUÍ MUITO COM A EDUCAÇÃO DE TARRAFAS E CONTINUO CONTRIBUINDO”

Depois da faculdade foi como se chegasse uma revolução na educação de Tarrafas, uma revolução feita por professores munidos de conhecimentos e imersos em um processo de formação contínua.

³⁹ As disciplinas eletivas são uma proposta para a parte diversificado do currículo escolar em que os alunos podem escolher as que mais se identificam para cursar, inicialmente era apenas para o Novo Ensino Médio e foram adotadas pelo Ensino Fundamental.

(Professora Valdenir, 2023)

Valdenir, nasceu em meados de 1960, no sítio Caiçara, que na época pertencia ao município de Assaré. A partir de 1987 a localidade passa a pertencer à Tarrafas, nesse tempo emancipada. A professora viveu naquele lugar até aos 8 (oito) anos de idade, foi alfabetizada por seu pai, ele era professor naquela localidade. Esse fato é motivo de orgulho para a entrevistada, pois lembra que, embora seu pai não tivesse formação, era um homem com muitos conhecimentos, estava constantemente lendo, estudando. “Sou de uma família simples e conservadora, meu pai sempre buscava o melhor para seus filhos”, completa. E acrescenta que seu processo de alfabetização teve início aos 5 (cinco) anos de idade.

Aos 8 (oito) anos de idade, Valdenir e sua família se mudam para o Assaré, seus pais vão em busca de melhorias para todos, inclusive para a educação dos filhos. O casal tem 6 (seis) filhos (4 mulheres e 2 homens), todos nascidos no sítio Caiçara. Ao chegar na cidade foram matriculados na escola Raul Onofre. Já alfabetizada, estudou lá a 1ª série “fraca”, a 1ª série “forte” e a 2ª série. Essa era uma forma utilizada para separar os alunos mais avançados dos que tinham mais dificuldades educacionais, ou seja, uma segregação e hierarquização naturalizada.

Anos mais tarde toda a família se mudou para a cidade de Juazeiro do Norte, sempre em busca de melhores oportunidades educacionais para os filhos. “Chegando lá, meu pai me matriculou no ginásio São Francisco, que era uma escola tradicional de padres. Lá eu continuei e fiz a 3ª, 4ª e 5ª série”, memoriza a professora. Seu pai, sempre procurando melhores escolas, levou a filha para estudar na escola Professor Moreira de Sousa, que era conhecida como a Escola Normal⁴⁰, preparava seus(as) alunos(as) para se formarem no magistério. Esse era um sonho cultivado por Valdenir e por seus pais, o de que ela fosse uma professora formada.

Nessa escola ela estudou a 6ª, 7ª e 8ª séries, concluiu o 1º grau – como assim era chamado – e teve até festa de formatura, um costume da época. Depois foi o 2º grau, integrado pelos 1º, 2º e 3º anos pedagógicos, ao concluir esses anos, a entrevistada já saiu de lá diplomada, com habilitação para ensinar até a 4ª série, isto no ano de 1984.

Nesse período, seu pai entra na carreira política, se candidata a vereador e as filhas estudavam de manhã, à tarde iam fazer pesquisa eleitoral para o pai. Lembra que nos comícios elas eram as cantoras e ri com essas lembranças. Nessa primeira campanha (1984), seu pai ficou como suplente, assumindo em sequência como vereador. Depois foi eleito 4 vezes, sendo

⁴⁰ De acordo com o artigo 62 da LDB 9393/96, o curso Normal (antigo magistério) consiste em habilitar para o magistério nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

vereador por mais de 16 anos em Juazeiro do Norte.

Na época existia o 4º normal, ao concluir essa etapa, os estudantes estavam habilitados para lecionar em escolas de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, mas ela não cursou, pois nesse período noivou e casou-se. Seu pai ficou muito triste com a situação, pois mesmo apoiando o casamento, queria muito que ela prosseguisse nos estudos.

Pouco tempo depois, em 1987, teve sua primeira experiência profissional, com crianças de 1ª série, trabalhou durante 1 (um) ano na escola Engenheiro Alves, localizada no Bairro Pirajá, em Juazeiro do Norte. Em 1988 retornou a Tarrafas e ao chegar já recebeu o convite para substituir uma professora que estava de licença maternidade. Começou a lecionar na escola que viria a ser Emília Ferreira de Oliveira, em uma turma de 4ª série.

Lembra que em 1990 houve o primeiro concurso público do município, em que foi aprovada. Dessa forma, desde 1990 passou a ser professora efetiva do município. Ensinou inicialmente em turmas de 3ª série e durante muitos anos trabalhou com crianças entre 1ª e 3ª série. Depois trabalhou com a 4ª série, que na época também existia à noite. Trabalhar no turno noturno era muito difícil, pois tinha filho pequeno e problemas conjugais, mas lembra que sempre enfrentou as dificuldades de cabeça erguida e nunca faltava ao trabalho.

A professora rememora seu trabalho em “turmas de aceleração”⁴¹ e o grande desafio que enfrentou, “pois eram crianças com aprendizagem defasada, entre 9 e 14 anos, falando aqui estou lembrando até dos meninos”, sorri com a lembrança. Ao ser perguntada sobre essas dificuldades, ela cita a indisciplina, a violência entre eles, a desmotivação pelos estudos e a dificuldade de aprendizagem e acrescenta que embora fosse difícil, procurava fazer amizade com eles, com essa estratégia conseguia desenvolver seu trabalho.

Vislumbrando seu percurso formativo e profissional, enumera muitos outros serviços que prestou no magistério e lembra que na maioria desses anos esteve um período na escola Emília Ferreira e no outro contribuiu com a educação de outras localidades, com outros públicos, como 2 (dois) anos que trabalhou no NEJA. No final da década de 1990, por questões políticas, ficou alguns anos trabalhando um expediente na escola Ricarte Pedro do Carmo, no sítio Patos, lá ficou com turmas de 5ª e 6ª séries, com a disciplina de Ciências, longe do que já tinha experiência desde então. A entrevistada diz que sofreu muito, mas deu certo, pois sempre se dedicou bastante a seu trabalho e fez muitas amizades naquela localidade, vínculos que são

⁴¹ Essas turmas eram compostas por alunos que estavam fora da faixa etária indicada para sua série/ano, com dificuldades de aprendizagem, então eram planejadas estratégias educacionais para que esses alunos pudessem superar algumas dificuldades diagnosticadas. Eram turmas com menos alunos, em relação às turmas regulares, visto que os desafios eram bem maiores.

preservados até hoje. Depois retorna os dois períodos para a escola Emília Ferreira.

A professora, vivendo muitos dissabores em sua trajetória de vida-formação sempre procurou enfrentar todas as dificuldades, principalmente, porque agora ela tem 2 filhos e eles dependiam muito do seu trabalho cotidiano. Chegou ao ano 2000 e com ele a esperança de melhorar sua vida profissional e financeira, essa esperança ganha forma com o anúncio de uma faculdade para Tarrafas. Ela também vê surgir a possibilidade de realizar o sonho de seu pai de a ver formada. Lembra que foi tudo muito complicado, desde o dinheiro para pagar a inscrição do vestibular até os momentos para estudo, mas foi aprovada.

As dificuldades não acabaram com sua inserção no Ensino Superior, já que assistir às aulas não era tão simples para ela, pelo fato de seus filhos serem pequenos e nem sempre ter como deixá-los. Lembra da ajuda de algumas vizinhas. Fala com brilho nos olhos do quanto foi importante cada aula da faculdade, cada aprendizagem construída, cada professor(a) que conheceu, a amizade com os colegas da turma.

Durante o tempo da faculdade também vai trabalhar em uma creche municipal, a Pingo de Gente, rindo ela diz, “eu já rodei por tudo”. Essa não foi sua única experiência na Educação Infantil, as quais serão abordadas posteriormente. Ainda no tempo da faculdade voltou para a escola Emília Ferreira e para turmas de aceleração. Recorda das formações, dos planejamentos. Voltou à escola Ricarte Pedro do Carmo. Isso tudo se configura como um turbilhão para a vida da professora. Fez uma especialização em Gestão Escolar, em 2010, enfrentando trancos e barrancos.

Anos depois (2013 a 2018), retornou à Educação Infantil, trabalhou como diretora em um Centro de Educação Infantil na sede do município, fala com alegria desse tempo em que, embora não estivesse em sala de aula, estava todos os dias em contato com as crianças. Em 2019, saiu da direção dessa instituição e assumiu a coordenação de um programa, o Mais Educação, “foi uma nova experiência, só sei que deu certo”, diz. Em 2020 voltou para o CEI como professora em turmas com crianças de 2 e 3 anos de idade, lotada como professora de apoio – responsável por oferecer suporte às professoras titulares das turmas. Ficou 2 (dois) meses no presencial, então veio a pandemia da Covid 19 e as aulas passaram a ser remotas.

Lembra desse período em que na proporção que se preocupou em gravar as aulas aprendeu a lidar com a tecnologia, fazendo um balanço bem positivo dessa experiência. No ano de 2021, ainda período de aulas remotas, voltou a ser lotada na escola Emília Ferreira em turmas de 4º, 5º e 6º anos com os componentes curriculares Arte e Religião.

A vida profissional de Valdenir pode ser resumida em desafio, em 2022 encara outro, uma vez que além de ficar lotada em turmas do 6º ao 9º ano com Arte e Religião, ainda ficou

nos anos iniciais com Educação Física. “Sofri muito, no início foi um choque por conta da minha idade e a ausência de materiais adequados para desenvolver as aulas práticas, mas dei meus pulos e está dando certo”, conta.

Cronologicamente, chegamos ao final desse percurso traçado durante a entrevista, mas que continua sendo percorrido por sua protagonista, ela nos conta sobre os desafios atuais, de trabalhar uma eletiva em turmas de 9º ano – Vivência Esportiva, completa que está estudando para sempre oferecer o melhor para seus alunos, pois sempre dá o melhor de si e no final, dá certo.

Outras informações construídas durante a pesquisa serão analisadas e apresentadas no capítulo das discussões e resultados, em que será tecido um diálogo entre as categorias empíricas e as teóricas encontradas, a partir dos metatextos possibilitados pela análise dos fios de memórias tecidos nas entrevistas com nossas professoras-tecelãs.

4.4 METATEXTOS: FIOS QUE SE ENTRELAÇAM FORMANDO TECIDOS DE MEMÓRIAS

Uma reconstrução tem uma função social: muitas vezes manifestando nostalgia por um passado pintado com cores de “velhos bons tempos”, o narrador faz uma crítica da sociedade que pode trair a exigência subjacente das mudanças para o futuro. O conteúdo da narrativa é, nesse caso, uma negociação entre uma certa representação do passado e um horizonte de espera. Por essa razão a memória, portadora de uma estrutura possível de futuro, é sempre uma memória viva.

(Candau, 2018, p. 89)

A análise das narrativas percorreu um caminho de interpretação e compreensão científica, ao permitir contemplar categorias que se faziam naqueles emaranhados de memórias, lembranças tão fortes e carregadas de emoção que merecem atenção privilegiada neste trabalho. Nesta parte da investigação são construídos metatextos para que as categorias percebidas sejam apresentadas, compreendidas e dialoguem com a teoria.

A Entrevista Narrativa possibilitou às professoras colaboradoras da pesquisa a evocação de lembranças da infância, da vida acadêmica, da formação, da docência e perspectivas futuras. Assim, surgiu a oportunidade de compreender pontos que ainda não viam com clareza em seu processo de formação, como também perceberem-se autoras desse processo, sentindo maior domínio de sua própria história, uma vez que a narrativa de vida, em si, é (auto)formadora.

Assim, com o tear e as linhas à disposição, as tecituras são feitas e refeitas por mãos de

professoras-tecelãs habilitosas (professoras colaboradoras) e expostas por uma tecelã aprendente e impregnada pelas tecituras vislumbradas (pesquisadora). Essa exposição será feita por meio dos metatextos constituídos pelas categorias finais que suscitaram da análise do *corpus* e que serão explicitados a seguir. São eles: Percursos formativos trilhados: memórias de infância e influências para a docência; O aprender constante da docência: as tecituras permanentes; O futuro? Um olhar projetivo com base nas tecituras do passado e do presente.

4.4.1 Percursos formativos trilhados: memórias de infância e influências para a docência

A história de vida-formação das pessoas é composta por muitas tramas, linhas de diversas cores que são postas sobre o tear da vida e entretecidas, ganhando forma e cores. Esses aspectos estão associados à existencialidade de cada sujeito, percorrem diferentes lugares educativos e vai formando cada um em sua singularidade existencial.

O primeiro metatexto a ser construído vai nos conduzir às memórias sobre a existencialidade e como a genealogia e primeiros acessos educacionais foram importantes para a formação profissional de cada uma das professoras. Ao pedir que me contassem sua história de vida, todas iniciaram falando sobre o seu nascimento, a infância, o primeiro acesso à escola, as características da família e lugar onde viveram o início de suas vidas.

Orientada pela ideia de que nas narrativas é imprescindível que haja esquecimentos ou silenciamentos, como assim contribui Candau (2018, p. 94): “Se existe sempre a alternativa entre memória e esquecimento, é sem dúvida porque nem tudo o que é memorizável é memorável e, sobretudo, porque nem tudo pode sê-lo”, considero relevante trabalhar esse recorte da memória que é tão pulsante em cada uma das entrevistadas, como também busco trazer a interpretação dos silenciamentos existentes no momento das entrevistas, pois elas me falaram não apenas com palavras, mas com gestos corporais e expressões de sentimentos por meio de sorrisos e lágrimas.

Sobre as lembranças e a genealogia, Souza (2006, p. 65) tece que:

A arte de lembrar remete o sujeito a observar-se numa dimensão genealógica, como um processo de recuperação do eu, e a memória narrativa marca um olhar sobre si em diferentes tempos e espaços, os quais se articulam com as lembranças e as possibilidades de narrar experiências [...] A memória é escrita num tempo, um tempo que permite deslocamento sobre as experiências. Tempo e memória que possibilitam conexões com as lembranças e os esquecimentos de si, dos lugares, das pessoas, da família, da escola e das dimensões existenciais do sujeito narrador.

Como sendo uma espécie de cartão de apresentação, elas falam sobre suas origens da

seguinte forma:

Sou a primeira filha de um casal que viria a ter mais 3 filhas e um filho, nasci em um tempo em que as coisas eram muito diferentes, porque a gente sabe que a cada época a sociedade vai se modificando, até na questão de convivência familiar. [...] Nasci em casa, na localidade Cachoeira da Inácia, pertencente, na época, ao município de Assaré. [...] O ingresso à escola naquele tempo não era como hoje que as crianças começam a estudar antes dos 2 anos, naquela época quando as crianças começavam a estudar era com 6, 7 anos. (Professora Antonia)

Nasci na Lagoa da Caiçara, na época pertencia ao município de Assaré. Sou a única e primeira filha de uma família que teria mais 3 filhos. A vida era difícil, meu pai era agricultor e minha mãe dona de casa. (Professora Selma)

Eu nasci no sítio Caiçara que, na época, pertencia ao município de Assaré e hoje é município de Tarrafas. Eu vivi até os 08 anos naquela localidade, época em que meu pai decide se mudar com a família para a cidade de Assaré em busca de melhores oportunidades para a criação e educação dos filhos. Ao todo somos 6 filhos e todos nascemos na Caiçara. (Professora Valdenir)

Essas narrativas foram pulsantes no início da entrevista, sendo que “a existencialidade é abordada por meio de uma trama totalmente original – porque singular – no seio de uma humanidade partilhada” (Josso, 2007, p. 420). É como se apresentassem um passaporte que lhes desse o direito de embarcar nas memórias e compartilhar a história que possuem. O sentimento que tive como pesquisadora/ouvinte foi como se cada entrevistada dissesse: “essa sou eu, foi assim que tudo começou”.

Embora seja primordial o ponto de origem, deixar o registro de seus primeiros acontecimentos na vida, isto não é suficiente para que as docentes apresentem sua identidade, pois suas lembranças se movem em um eixo temporal, permeado por referências e acontecimentos que definiram períodos em suas vidas com maiores ou menores intensidades. “Cada memória é um museu de acontecimentos singulares aos quais está associado certo nível de evocabilidade ou de memorabilidade. Eles são representados como marcos de uma trajetória individual ou coletiva [...]” (Candau, 2018, p. 98).

Depois de apresentarem suas origens, falam sobre sua relação com a educação. As professoras contam que antes de entrarem na educação formal percorreram caminhos formativos que as prepararam para o processo de escolarização e que junto a elas, pessoas importantes estavam lado a lado na busca de selecionar as melhores linhas para as tecituras que seriam iniciadas, pois há um tempo em que ainda não somos capazes de selecionar as linhas, nem tão pouco manusear o tear que servirá de instrumento para dar forma aos nossos projetos.

As professoras narram a relevância dessa etapa na vida delas, bem como a de ter alguém para escolher por elas e as ensinar a arte de tecer com cuidado e delicadeza, pois a vida deve ser constituída com paciência, com esmero.

[...] antes de ir para a escola eu já tinha uma relação com a leitura, porque meu pai sempre gostou de cordel e era muito difícil uma noite para ele não ler um cordel para a gente e eu me interessava porque eu gostava muito das histórias de cordel. E aí, tinha um que ele lia que eu achava mais interessante e eu ficava tentando ler também. É tanto que quando fui para a escola eu já reconhecia letras, já sabia fazer algumas. [...] Eu, hoje, vejo a literatura de cordel como uma iniciativa muito significativa para a minha leitura e para minha formação, porque eu ouvia as histórias como se fossem reais e aquilo me interessava muito. [...] tinha a escola do MOBREAL e o professor era um padrinho meu e ele trabalhava na casa da minha tia e o meu pai participava e eu sempre ia com ele, eu era bem pequena, tinha aquela carta de ABC, meu pai comprou para mim (Professora Antonia).

Entrei na escola aos 09 anos de idade, mas considero minha mãe como primeira professora, pois ela já me preparava no conhecimento das letras e das sílabas antes de ir à escola, por meio de lições usando a carta de ABC que ela comprou e nas horas vagas dela, geralmente de tardezinha, me colocava para ler as letrinhas. Isso me ajudou muito quando entrei na escola, pois já fui tendo conhecimento das letras (Professora Selma).

Comecei a ser alfabetizada aos 5 anos de idade, fui alfabetizada pelo meu pai e isso me dá muito orgulho. [...] Meu pai foi um grande mestre, mestre da vida mesmo. [...] eu fui vendo e lembro que na nossa casa tinha uma mesa cheia de livros, pai era um homem sábio mesmo (Professora Valdenir).

Nas décadas de 1960, 1970 e 1980 o cenário da educação brasileira no que concerne à obrigatoriedade da oferta e procura do ensino era bem diferente do que se apresenta na atualidade. A Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica 9394/96 e suas atualizações trouxeram um novo panorama para a educação no país, assegurando acesso e permanência nas instituições de ensino às crianças e jovens com idade entre 4 (quatro) e 17 (dezessete) anos, sendo a Educação Infantil a primeira etapa da Educação Básica, garantindo matrículas obrigatórias de crianças a partir dos 4 (quatro) anos de idade, alteração feita por meio da Lei nº 12.796 de 2013.

Nas décadas anteriormente mencionadas muitas crianças e jovens estavam fora da escola, o número de analfabetos no país era muito grande e as crianças que chegavam à escola não tinham garantia de permanência, uma vez que as dificuldades em diversas áreas eram enormes.

Minha primeira professora foi minha tia, era em uma casa, na casa da minha avó, não era muito distante, a gente ia lá todos os dias, como todos os outros, com a cadeirinha na cabeça. Levava e voltava, porque em casa a cadeira ia fazer falta se não trouxesse. E foi só cada vez me despertando a questão da educação. [...] quando a gente teve que estudar a 1ª e 2ª séries, a gente tinha que ir para o Riacho Verde e caminhava 2 km e pouco para chegar à escola. [...] lá já tinha uma escola. [...] depois para cursar a 3ª e 4ª séries precisávamos ir para o sítio Mansinho, porque era o lugar mais próximo que tinha uma professora com capacidade para ensinar essas séries, então a gente vinha para lá a pé ou a cavalo, quando não tinha com quem voltar a gente dormia lá e, assim, fomos continuando (Professora Antonia).

Fui para a escola pela primeira vez aos 09 anos de idade, fui estudar em uma sala multisseriada, onde tinha uns 30 e poucos alunos. Eu fui para a alfabetização e foi um

sofrimento, pois a professora não dava conta de todos os alunos e seria os mais velhos que, digamos estaria na 4ª série, me ajudavam, que tomavam a lição e me passavam uma nova lição. Era assim na base da decoreba, foi tudo muito difícil. Precisava andar mais de 3km todos os dias para chegar na escola, pois ficava na Caiçara. Depois do almoço pegava o saquinho, botava o caderno e ia para a escola. Me lembro que o caderno tinha as folhas presas por um grampo e quando ele se soltava minha mãe costurava o caderno na máquina, porque a vida era difícil [...] eu ia para a escola levando a cadeira na cabeça no início do semestre, final de fevereiro, março e quando era em julho trazia de volta. [...] Eu terminei a 4ª série com 14 anos e como só tinha até a 4ª série mais próximo a minha residência e meu pai achava que mulher tinha que ficar em casa, então eu repeti a 4ª série por 2 anos para não ficar parada (Professora Selma).

Quando comecei a estudar, a igreja servia de local para escola. Me lembro das crianças chegando com cadeira na cabeça, cada uma levava a sua, eu não levava porque meu pai fazia isso por mim. O espaço para a aula estava sempre bem frequentado. Meu pai usava o método tradicional, ele foi o professor daquela comunidade. Estudei nessa localidade – Caiçara - até aos 08 anos, quando minha família se mudou para o Assaré (Professora Valdenir).

Nos trechos transcritos é evidenciada uma educação e um modelo de escola bastante precários, em que salas de aulas eram adaptadas em casas ou em espaços como igrejas. Os recursos eram escassos, visto que nem cadeira para os estudantes a escola oferecia, tal realidade era replicada para o material e merenda escolar. Além da escola e do ensino, a formação docente no interior do Ceará também era precarizada, uma vez que era reflexo do ensino recebido. Assim, iam se fazendo professoras, estudavam em meio às dificuldades até a 4ª série e depois já poderiam ser admitidas como professoras em sua comunidade. Desse modo, evidencia-se questões políticas e sociais de um período recente da história educacional brasileira.

Essa realidade que alcança concretude nas falas acolhidas compreende as décadas de 1970 e 1980, anos em que as professoras têm sua inserção no cenário educacional como alunas e, duas delas, também como docentes. Conforme Saviani (2011), o processo educacional estava a serviço das classes dominantes. Na realidade, era intencional que as pessoas do sertão do Ceará continuassem subordinadas às raras possibilidades de progressão de classe social por meio da educação. A escola era para poucos e, na maioria das vezes, ensinava apenas a ler e a escrever, e a concepção atribuída a esses conceitos eram distintas da que temos hodiernamente na perspectiva do letramento, da compreensão e da interpretação. Saber ler e escrever era simplesmente o domínio dos rudimentos da leitura e da escrita, era codificar e decodificar sons sem refletir sobre eles, estando a educação em função de interesses econômicos e capitalistas, com base na exploração da classe trabalhadora. Desse modo,

Na década de 1970, sob a influência da tendência tecnico-reprodutivista, surge a tentativa de empreender a crítica da “teoria do capital humano”. Buscou-se, então, evidenciar que a subordinação da educação ao desenvolvimento econômico significava torná-la funcional ao sistema capitalista, isto é, colocá-la a serviço dos

interesses da classe dominante: ao qualificar a força de trabalho, o processo educativo concorria para o incremento da produção da mais-valia, reforçando, em consequência, as relações de exploração (Saviani, 2011, p. 19).

Ao longo dos anos a história da educação brasileira e da formação de professores foi modificada e alcançou muitas melhorias, devido a luta social, a criação de leis e de políticas públicas que garantem o direito às essas conquistas. Embora ainda tenha muito o que ser reivindicado a história educacional do Brasil avançou consideravelmente no espaço de poucas décadas.

Apesar dos percalços, nossas professoras-tecelãs conseguiram algumas importantes conquistas no campo acadêmico e profissional: estudaram, tornaram-se professoras, se profissionalizaram, conquistaram estabilidade no trabalho e, mesmo com todas as contrariedades, elas deixaram registrados os seus nomes na história da educação de Tarrafas-CE e, principalmente, ajudaram a fortalecer a história da escola Emília Ferreira. Para se tornarem as pessoas que são, elas tiveram muitas influências pelos caminhos que arduamente trilham e, em momentos da entrevista, elas oralizaram algumas influências que receberam para a constituição de vida-formação delas e as lembranças foram permeadas de afetos.

As influências que tive em relação à formação, bem no início a questão do meu pai, assim como as professoras que tive nas séries iniciais, como a minha tia e a que foi minha professora da 4ª série. Esta última, ela é uma mulher guerreira, criou o filho sozinha naquela época, com muitas dificuldades, morava em um lugar muito isolado, estudava no Assaré, ia a pé de madrugada... Essas coisas que a gente vai vendo, vai construindo em você também aquela força, você vai vendo a importância dos estudos e eu via isso nela e em minha tia. [...] Essas pessoas também servem como base fundamental para que seja preparada uma consciência que aquilo também faz parte de uma trajetória bem significativa. Antes quando eu as via eu ficava imaginando o quanto era difícil, hoje eu vejo o quanto foi importante aquilo que eu vi para a minha formação, o quanto me encorajou também. Quando se é nova e vai começar, geralmente, você vai se espelhar em alguém [...]. Quando eu vim estudar em Tarrafas tive muitos professores bons dos quais fui guardando os ensinamentos. Muitos professores que você ficava assim admirada da forma como eles trabalhavam com tanto amor, eles davam uma aula com tanto prazer que você aprendia e ainda ficava imaginando ser como aquelas pessoas. Então tudo isso foi me fortalecendo e a cada ano que passa vou vendo o quanto foi importante aquelas pessoas que passaram por minha vida. [...] Hoje eu me sinto uma pessoa realizada em minha profissão e eu tenho muito dessas pessoas para que eu me tornasse o que sou hoje (Professora Antonia).

Minha mãe foi a pessoa que me deu inspiração em tudo na vida. Sempre me motivou em cada conquista. Me motivou a estudar, a trabalhar. [...] Bom, aos 16 anos, fomos eu e minha mãe falar com o prefeito sobre a possibilidade de abrir uma escola na localidade da Lagoa da Caiçara, já levamos a lista com os nomes das crianças e ele disse que eu podia ficar ensinando. A partir daí comecei a trabalhar e minha mãe assinando por mim. [...] Lembro-me que o prefeito disse que quando eu completasse 18 anos ele assinaria minha carteira e quando faltava mais ou menos 1 mês, minha mãe me mandou ir sozinha falar com ele. [...] Quando eu estava no 2º ano pedagógico [...] eu queria desistir e minha mãe foi uma força muito grande. Ela disse que eu não desistisse, porque se fizesse isso seria mais uma dificuldade, no ano seguinte eu estaria com 2 crianças, a minha turma já ia concluir e eu ia deixar de estudar (Professora

Selma).

Meu pai sempre foi minha inspiração em tudo na vida. Ele foi um homem com muitos conhecimentos e sempre conversava com os filhos e dizia “vamos estudar para vocês terem um futuro melhor, eu não quero filho meu na roça, vamos estudar”. Até quando fui me casar ele disse “eu me sacrifiquei tanto para ver meus filhos formados e não vou ver, porque vão todos casar”. Quando terminei o 3º ano normal ele fez uma festa e quando eu me formei no Ensino Superior ele foi meu padrinho. [...] Na época em que morávamos na Caiçara e que meu pai era o professor da comunidade, ele não tinha formação. Então, nessa época, ele ia a cavalo para o Assaré e de lá ia para o Crato fazer um curso de admissão para ser professor, ele já ensinava o MOBREAL e esse curso de admissão ia dá-lo direito a ensinar em outras séries (Professora Valdenir).

Estes fragmentos das narrativas são muito importantes para que seja possível vislumbrar o início do percurso de cada uma das professoras, bem como perceber o valor das relações que se estabelecem ao longo da vida. Ao passo que observamos e aprendemos, também somos observadas e ensinamos. Como poetiza Barros (2015, p. 152), “[...] que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem com barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós”. Nessa perspectiva, se faz notório o encantamento que as influências lembradas produzem até o momento presente na vida-formação das professoras, pois foram para elas experiências, uma vez que as perpassaram, as transformaram e foram constituindo nelas uma identidade que, mesmo passando por modificações, conservaria a essência das influências recebidas durante a vida, inclusive para a docência.

Ademais, Souza (2014), registra a relevância do ato de lembrar e tecer reflexões sobre ele mesmo, sobre si próprio, uma vez que novas tecituras podem ser realizadas a partir das existentes, dando mais cor e compreensão aos fenômenos narrados,

Narrativas (auto)biográficas, construídas e/ou coletadas em processo de pesquisa ou em práticas de formação, centram-se nas trajetórias, percursos e experiências dos sujeitos, são marcadas por aspectos históricos e subjetivo frente às reflexões e análises construídas por cada um sobre o ato de lembrar, narrar e escrever sobre si (Souza, 2014, p. 43).

As professoras Antonia e Selma suscitam, por meio da narrativa, uma discussão sobre o a mulher da sociedade brasileira de 1970, 1980, em que precisava enfrentar tantos obstáculos para criar filhos sozinhas, tomar decisões sobre eles, conquistar o espaço da profissionalização, encorajar uma filha a buscar sua independência financeira em um cenário tão desfavorável, enfim, vê-se uma realidade que não foi apenas delas, mas que era vivenciada por muitas, a realidade de mulheres que insistiam mesmo quando não era favorável, pois dificilmente seria.

A professora Valdenir, conserva a lembrança do pai como o patriarca da família, a

No tópico a seguir, no segundo metatexto construído, realizo a análise e discussão do olhar para a temporalidade que constitui o presente, momento da narrativa em que as professoras dizem quem são no agora, que profissionais se tornaram, a importância da formação continuada e os desafios constantes que permeiam a prática docente.

4.4.2 O aprender constante da docência: as tecituras permanentes

A docência é algo que vai se fazendo dia a dia, não existe receita pronta, nem tão pouco a completude do saber fazer. Mas, afinal o que se pode compreender por docência? A docência é o trabalho realizado pela(o) professora(o) em exercício no magistério. Consoante Rios (2002, p. 35), “O docente é professor em exercício, isto é, que efetivamente desenvolve uma atividade. Ser professor é uma profissão. Mas é no efetivo exercício de sua profissão que o professor recebe a denominação de docente, participio presente - aquele desenvolvendo um processo de ensinar”. Em resumo, a docência pode ser entendida como um trabalho desenvolvido por professoras(es) para a orientação educacional sistematizada e profissional de estudantes, é o serviço do magistério.

Para uma docência de maior qualidade, algumas dimensões são importantes serem observadas, como a técnica, a estética, a política e a ética (Rios, 2002). Assim, “[...] a atividade docente não se esgota na dimensão ética, mas remete ao que de mais pessoal existe em cada professor” (Isaia, 2008, p. 620). A autora complementa que, “[...] o estudo a partir das narrativas permite a compreensão de como os professores experimentam o mundo da docência e o reconstroem pelos fios da memória” (Isaia, 2008, p. 619).

Em suas falas, as professoras expressaram sua autorreflexão a respeito de como se veem em relação à docência. Os trechos abaixo narram suas percepções:

A gente nunca se acha completa. Eu me vejo hoje como uma professora que tenta fazer o possível, mas que ainda tem muito a aprender. Tem muita coisa que a gente busca fazer, mas que a gente não consegue como gostaria, também por falta de apoio – que a gente tem pouco – e muitas vezes por ser assim tão sobrecarregada sempre deixa algo a desejar. Então me considero assim, uma profissional que gostaria de fazer mais do que faço (Professora Antonia).

Eu disse que estou ultrapassada, mas tem dias que eu me sinto tão para frente, quando eu dou uma boa aula, que os alunos gostam, eu me sinto bem. Dá para colaborar ainda. [...] Mesmo com o fator idade, às vezes, eu percebo que tenho mais garra, mais coragem do que alguns professores novos. A docência ainda me anima, o que me deixa triste é o preconceito por parte de alguns dizendo que tais professoras já estão velhas, já deviam ter se aposentado, ter dado lugar para alguém que seja novo. É isso que, às vezes, dói na gente. Às vezes penso: Eita, quando eu sair da sala de aula eu serei uma velha aposentada, não vou ser mais a professora Selma (Professora Selma).

Mesmo com todas as dificuldades, eu me considero uma boa professora, pois procurei e procuro dar de mim o que eu posso e, principalmente amor, pois apesar das raivas que eles fazem, eu gosto dos meus alunos. Me considero uma professora que muito contribuiu para a educação de Tarrafas. Nunca faltei ao trabalho, nunca deixei um aluno que me procurasse sem ajuda, me dedico o máximo que eu posso. E continuo contribuindo (Professora Valdenir).

Quando as professoras, em meio às suas narrativas de vida-formação, pensam e externam o tipo de professora que se consideram, elas estão sendo atravessadas por questões inerentes ao processo de autonomia, de perceberem-se como importantes para suas histórias, como de fato são, adotam uma postura crítico-reflexiva e de potencialidade diante da profissão que exercem, conforme assinala Pimenta (2012, p. 34): “A formação de professores reflexivos compreende um processo humano emancipatório”. Essa emancipação comunica que ao passo que elas ainda têm muito a conquistar, elas são protagonistas das próprias histórias, são capazes de tecer e destecer momentos formativos dos quais fazem parte, pois aprenderam que ser dona da sua história não é sinônimo de tê-la finalizada. Uma vez que: “É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. [...] Este é um saber fundante da nossa prática educativa, da formação docente, o da nossa inconclusão assumida” (Freire, 2022, p. 57).

Ao mergulharem em aspectos de seu exercício da docência, além de oralizarem as professoras que se consideram ser, elas também falaram sobre o aprender constante da docência e os desafios que esse campo de atuação traz cotidianamente. Consoante Freire (2022), é fundamental refletir criticamente sobre o vínculo teoria/prática, pois sem essa reflexão a teoria não passa de discursos desimportantes e a prática se transforma em mero ativismo.

É fulcral, entender esse aprender constante da docência como um processo de formação contínua em que, inevitavelmente, cada profissional da educação precisa estar inserido. Dessa forma, é urgente refletir sobre que professora somos, que professora precisamos ser e que condições nos são dadas nesse percurso, às vezes, tão precarizado e, por isso, desanimador. A formação contínua é uma ferramenta que se deve defender, pois:

É o apoderamento da formação passando a ser parte intrínseca da profissão se o professorado quer ser protagonista de sua formação e desenvolvimento profissional. E esse protagonismo é necessário e, inclusive, imprescindível para poder realizar inovações e mudanças na prática educativa e desenvolver-se no pessoal e no profissional. Se o professorado é capaz de narrar suas concepções sobre o ensino, a formação pode auxiliá-lo a legitimar, modificar ou destruir essa concepção (Imbernón, 2009, p. 77).

É possível perceber o processo de formação permanente como importante para impulsionar o desenvolvimento nas áreas pessoal, profissional e institucional, estimulando uma

docência crítica e reflexiva, embasada no trabalho colaborativo. Nesses pressupostos, vejamos os que cada uma das professoras fala sobre o aprender constante da profissão:

E quando reflito sobre o fato de ainda aprender com o exercício do magistério mesmo depois de 26 anos de experiência. Sim e como! A gente continua sempre aprendendo, pois apesar de não estar em nenhum curso universitário, em nenhuma especialização, como a gente está na prática, continua aprendendo. Eu busco sempre coisas novas através de leituras e de pesquisas. As formações continuadas que o município oferece também nos direciona para o que a gente está trabalhando. Então, de qualquer forma, a aprendizagem é um processo contínuo (Professora Antonia).

A vida é um aprendizado, todos os dias a gente aprende. Aprende com o colega, com o aluno, aprende em sala de aula. Aprendemos a ser mais humanas. A docência está sempre sendo aprendida. Se eu trabalhar com uma criança de 1º ano eu aprendo, com um jovem de 9º ano eu aprendo. Na década de 1990 eu só trabalhava com o livro e o caderno, hoje se eu for dar uma aula desse tipo ninguém vai me querer, uma semana depois vão dizer, “ah, a aula da professora Selma é chata”. A gente precisa estar sempre mudando para que a prática não fique ultrapassada (Professora Selma).

A todo momento a gente está em constante mudança e aprendendo com os colegas, com os alunos. Nós dividimos as experiências. A cada dia a gente está aprendendo mais, principalmente hoje com a tecnologia, e eu tento me adequar aos jovens de hoje e buscar o melhor para eles. Como eu aprendi, principalmente, nesses anos de pandemia. Eu só sabia dar um bom dia e uma boa tarde no *WhatsApp* e aprendi a entrar em programas para gravar os vídeos para as aulas. Nesse período eu aprendi muito a usar a tecnologia. Foi um sofrimento, mas aprendi (Professora Valdenir).

Esse olhar para dentro revelou também os desafios contemporâneos atrelados ao exercício da profissão. Embebida nas narrativas dessas mulheres, me recordo uma célebre citação de Freire (2022, p. 92): “Me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente”. É dessa maneira que as percebo, antes de tudo como gente que enfrenta dissabores quase todos os dias, que se deparam com inúmeras dificuldades em diversas áreas e momentos da vida, mas estão lá, na sala de aula fazendo o melhor que podem para que crianças e jovens possam ter acesso a muito mais do que conhecimentos acumulados ao longo da história.

Compreendem a importância da formação continuada e que esta também acontece no exercício da sala de aula, nas trocas de experiência entre colegas, nas pesquisas e estudos que fazem por conta própria e na necessidade de ressignificar práticas de trabalho, constituindo-se, dessa forma, professoras pesquisadoras que buscam sua (auto)formação constantemente, ao apresentar uma visão mais ampla para o conceito de educação.

Pimenta (2012, p. 24 e 25), registra que a educação vai além do ensino sistematizado de conteúdos, uma vez que faz parte de um processo humanizador. Para ela,

[...] a educação é um processo de humanização que ocorre na sociedade humana com a finalidade explícita de tornar os indivíduos participantes do processo civilizatório e responsáveis por levá-lo a diante. Enquanto prática social, é realizada por todas as instituições da sociedade. Enquanto processo sistemático e intencional, ocorre em algumas, entre as quais se destaca a escola. A educação escolar, por sua vez, está

assentada fundamentalmente no trabalho dos professores e dos alunos, cuja finalidade é contribuir com o processo de humanização de ambos pelo trabalho coletivo e interdisciplinar destes com o conhecimento, numa perspectiva de inserção social crítica e transformadora.

Nas narrativas registradas percebe-se muitas dificuldades no percurso escolar e profissional de cada uma das professoras, mesmo depois de décadas, alguns desses problemas persistem e outros surgiram e acompanham o trabalho das docentes. Haja vista um processo tão complexo para ser experienciado em um contexto de escola pública no Brasil há de se esperar muitos desafios, muitas “pedras no caminho”, como poetizou Drummond. Vejamos alguns dos desafios que foram citados pelas professoras:

Tenho enfrentado muitos desafios em relação à aprendizagem de alguns alunos. O ano passado (2022) eu tive muita, muita dificuldade em uma das turmas de 6º ano, tinha aluno que não sabia somar 1+1, nem sequer contar nos dedos. Olha, no primeiro bimestre eu fiz 4 tipos de avaliação em uma turma só, porque tinha duas crianças especiais e o restante da turma apresentava muitos níveis diferentes. Aí, no final do ano ficaram 10 alunos dessa turma em recuperação. [...] O ano passado (2022) pedimos muita ajuda em relação a isso. Foram lá, fizeram diagnóstico, mas infelizmente... Aí depois teve aquele reforço do pacto, mas também não durou muito, até começou a ajudar, mas tiveram que parar. [...] É cada coisa que deixa você assim tão angustiada, mas fazer o que? É dar os pulos e tentar fazer o que pode (Professora Antonia).

Formações hoje a gente tem, eu acho que o meu maior desafio é a questão da idade mesmo, porque hoje (23/02/2023), por exemplo, foi um dia cansativo, saí da escola às 17h e não tenho tempo de fazer uma caminhada, não dá tempo de ir para academia [...]. Eu gosto de ser professora? Gosto. Digamos se eu ficasse com 100h para mim seria ótimo, porque iria associar à docência com outras atividades que gosto de fazer, como praticar exercícios, ir para o terço das mulheres, porque eu tenho vontade de ir, mas não tenho oportunidade por causa do cansaço. Uma pessoa com 60 anos não tem mais o pique de uma com 30. Então eu chego cansada. A voz, se eu falar muito eu começo a perder a voz, fico rouca. A questão do calor na sala de aula que é enorme. Com a carga de 200h de trabalho tenho dificuldades de visitar minha filha que mora em Juazeiro do Norte e de ir para o sítio ficar com meu esposo (Professora Selma).

Hoje o maior desafio na escola é a falta de material pedagógico para que se possa trabalhar aulas mais dinâmicas. Antes tinha muitos jogos, hoje tem lá os pedaços e falta material para fazer novos. No ano passado (2022) para trabalhar com Educação Física tive dificuldade de desenvolver algumas atividades práticas por falta de recursos. Em relação ao convívio com os alunos, o mais desafiador em trabalhar com jovens é a indisciplina, por mais que sejam bons alunos, eles não querem ter atenção, respeito... o negócio é conversar, achar graça. Eles não têm interesse e isso vai desmotivando, porque a gente planeja uma aula e quando chega lá, vai abaixo, pois eles querem só brincar. Claro que tem uns mais comportados. O ano passado eu sofri muito com uma turma de 7º ano por conta do desrespeito dos alunos (Professora Valdenir).

Cada professora desenvolve um assunto diferente quando falam sobre os desafios de ser professora na contemporaneidade. De certo que existem muitos outros obstáculos que permeiam seus percursos, mas esses foram lembrados e desenvolvidos no momento da

entrevista, talvez por serem mais pulsantes para cada uma delas.

A professora Antonia cita como preocupante os diferentes níveis de aprendizagem que ela tem em cada sala de aula, além de crianças com necessidades especiais, alunos com extrema dificuldade de aprendizagens, talvez intensificada no período da pandemia da Covid-19, ou ainda por fatores sociais, econômicos, familiares ou o conjunto desses fatores. A esse respeito, Imbernón (2009, p. 90) afirma que “um dos mitos na profissão docente é que ensinar é fácil. Ensinar sempre foi difícil, mas nos dias de hoje passou a ser ainda mais difícil [...]”.

A professora Selma sensibiliza ao citar como maior desafio do magistério ser o fator idade e a pesada jornada de trabalho que ainda precisa se submeter, antes de conseguir sua aposentadoria com um valor digno, após tantos anos a serviço da educação. É relevante destacar na fala da docente a falta de tempo para cuidar de si e fazer o que gosta, mesmo depois de tantos anos de trabalho, de tanto tempo dedicado a educação, isso conduz à reflexão sobre a falta de cuidado da sociedade e do sistema educativo com a pessoa do professor, a falta de reconhecimento do valor deste profissional, que não tem tempo para o descanso.

Escassez de recursos e indisciplina dos alunos se configuram como os maiores desafios apontados pela professora Valdenir, visto que a falta de material diminui a possibilidade de aulas mais diversificadas e a indisciplina dos adolescentes tiram o foco dessas aulas, causando desinteresse. Tendo em vista o exposto, se configura como grande problema o fato de querer ensinar a quem não está disposto a aprender. Sobre essa questão: “Exige-se, cada vez mais, que os professores se tornem profissionais da pedagogia, capazes de lidar com os inúmeros desafios suscitados pela escolarização de massa em todos os níveis do sistema de ensino” (Tardif, 2020, p. 114-115).

Diante do diálogo estabelecido entre as unidades empíricas e teóricas, reforço a ideia de que as professoras são singulares, mas possuem uma pluralidade afetiva em suas ações quando demonstram preocupações com a qualidade do ensino que é ofertado ao aluno, seu foco de trabalho, todas demonstram-se apreensivas pelo baixo rendimento educacional de seus alunos, pelos desafios que não dependem delas para serem sanados ou pelo menos amenizados, entendido assim por Tardif (2020, p. 128):

Os professores não buscam somente realizar objetivos; eles atuam, também, sobre um *objeto*. O objeto do trabalho dos professores são seres humanos individualizados e socializados ao mesmo tempo. As relações que eles estabelecem com seu objeto de trabalho são, portanto, relações humanas, relações individuais e sociais ao mesmo tempo.

Mas qual a importância da escola Emília Ferreira nesse processo de formação, nesse lugar de ser, estar e tornar-se professora? Nas histórias tecidas e descortinadas é relevante o espaço que dão para falar da importância de ser professora da referida instituição de ensino. Apresento alguns recortes para demonstrar esse elo de afeto, compromisso e profissionalismo:

No início foi difícil me desapegar da escola que trabalhei de 2000 a 2018 e ter que vir para a escola Emília Ferreira, mas é uma escola que, assim, hoje não me vejo sem trabalhar nela[...]. No início qualquer mudança é difícil. As turmas bem maiores [...] é um impacto muito grande, mas também uma vantagem para sua profissão, porque assim você vai tentar crescer e se desenvolver. A escola sempre me acolheu muito bem e tive muito apoio da direção e dos colegas. Tudo o que vamos fazer estão todos unidos e buscando ajudar. Se um tiver um problema, os outros vão tentar ajudar. Eu cresci muito depois que vim para a Emília, pois quando a gente está muito tempo na mesma escola vai se acomodando com aquele mundinho lá. Mas quando você vê um desafio maior, você tenta melhorar pensando na aprendizagem dos alunos. É uma escola muito acolhedora, desde o primeiro momento percebi isso e a turma de colegas, de gestão, todos que já passaram por lá contribuíram bastante para que minha formação continuada acontecesse. Não me vejo mais longe da Emília Ferreira não. É gratificante! Ser professora da Emília Ferreira me fez crescer! (Professora Antonia)

Olha, a Emília Ferreira é minha segunda casa e fico pensando quando eu me aposentar e me afastar de todo esse povo. Para mim, ser professora da Emília Ferreira é um orgulho, é a minha escola preferida. Todas as transformações que a escola passou eu vi, eu participei. Fui uma das primeiras professoras da escola, eu a vi nascer, ela nasceu comigo e alguns colegas. Lá todo mundo se ajuda. Agora com esse Projeto de Vida eu estava com dificuldade, pois apenas me passaram a lotação sem nenhum material, mas meus colegas já foram arrumando material para mim (Professora Selma).

Para mim ser professora da escola Emília Ferreira é muito importante, sempre tenho uma boa relação com meus colegas e gestão. É a minha segunda família. As merendeiras lhe servindo um cafezinho, o corpo docente é ótimo para trabalhar, todos lá se ajudam. Quando eu fiquei lotada com as turmas de Fundamental - Anos Finais e vi as dificuldades, logo todos se colocaram para me ajudar e encontrei “um livro aberto”, como algumas colegas que são sempre prestativas, elas até me explicavam como dá aquela aula (Professora Valdenir).

Nas falas, vê-se a concretude da formação continuada nos espaços escolares, nas relações profissionais que, uma vez estreitadas, tornam-se laços de cumplicidade, de ajuda mútua e colaborativas que as fortalecem e oferecem um importante subsídio para o desempenho profissional, por meio dessa união que é comprovada em todas as narrativas. A solidariedade e o trabalho colaborativo são responsáveis pelo sentimento de pertença e permanência na profissão.

Na continuação das vozes/narrativas é possível perceber a importância da aprendizagem docente na interação com os colegas e a necessidade de espaços de compartilhamento disponibilizados pela instituição. Assim o processo de tessitura da aprendizagem docente implica o exercício continuado de trocas, compartilhamentos e fundamentalmente reflexão sobre o que foi feito e o que se pretendeu fazer (Isaia, 2008, p. 625).

A professora Antonia está na escola há 4 (quatro) anos (onde começou em 2019) e, na entrevista, narra o processo de adaptação pelo qual passou ao sair de uma escola da zona rural, com turmas de 10, 12 crianças, e vir para a escola Emília Ferreira, em que as turmas têm por volta de 30 alunos. Percebe-se que o acolhimento da equipe docente e gestora foi o principal estímulo que ela recebeu e passou a sentir gratidão por fazer parte da história da escola como professora.

As professoras Selma e Valdenir trabalham na escola desde sua fundação, há 29 anos (novo prédio, pois a escola Emília Ferreira existe desde 1989). A escola nasceu com elas e muitas gerações de tarrafenses passaram por suas salas de aula, o trabalho das docentes contribuiu para que muitos percursos formativos ganhassem dimensão, cor e forma. Mesmo ficando um ano ou outro em outras instituições do município, elas sempre voltavam para a escola Emília Ferreira. Lembram que nas mudanças de lotação ou diante dos novos componentes curriculares sempre encontraram a ajuda de suas colegas em relação ao incentivo e até mesmo em ajudá-las a estudar e a planejar suas aulas. As histórias de vida e profissão estão imbricadas e impregnam as lembranças das professoras.

A escola Emília Ferreira configura um relevante espaço de formação. Ao longo dos anos o espaço físico passou por alterações, o corpo de funcionários também, algumas gerações já passaram por lá, políticas educacionais foram alteradas, criadas, muitos modelos de ensino foram adotados ou ressignificados e todos esses aspectos aparecem em relevo nas narrativas analisadas. Ensinar exige flexibilidade para acompanhar, apreender e refletir sobre as mudanças que vão surgindo e incidindo sobre o campo de atuação docente, transformando-se, algumas vezes, em um processo que conduz a uma auto e uma heteroformação. Esse percurso de auto e heteroformação é transpassado por ações preciosas como o construir, reconstruir e o constatar para mudar, como assim nos ensina Freire (2022, p. 68),

[...] somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de apreender. Por isso somos os únicos em quem *aprender* é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a *lição dada*. Aprender para nós é *construir, reconstruir, constatar para mudar*, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito.

Segundo o autor, ensinar exige a apreensão da realidade. Essa realidade pode ser compreendida também em relação aos espaços formativos e às pessoas que o dividem conosco, tendo a consciência de que ao passo que afetamos, também somos afetadas, recebemos contribuições para o exercício da docência, mas também temos sempre o que ensinar ao outro.

Pimenta (2012) argumenta que o trabalho e a formação do professor não devem estar associados apenas à racionalidade técnica, mas que esse profissional deve ser entendido como um intelectual em contínuo processo de formação. E, dessa forma, refletir sobre sua formação significa analisá-la como um *continuum* de formação inicial e contínua. Por conseguinte, “a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares” (Pimenta, 2012, p. 32).

Nessa construção coletiva de partilhas de experiências e práticas, as professoras vão estruturando seus saberes e refletindo sobre sua prática no exercício da docência. É substancial enfatizar a necessidade de analisar os anseios vindouros que foram narrados pelas professoras. Esses recortes constituem o metatexto apresentado a seguir.

4.4.3 E o futuro? Um olhar projetivo com base nas tecituras do passado e do presente

Todo percurso existencial é um percurso de formação, porque organiza, temporária e estruturalmente, as aquisições e os aprendizados sucessivos dentro de uma “história”, de uma *biografia de formação*.

(Delory-Momberger, 2011, p. 343)

A temporalidade é um elemento importante no campo das narrativas (auto)biográficas e história de vida, já que o que somos no presente é resultado das experiências passadas e das projeções que almejamos realizar no futuro. Assim, as professoras-tecelãs ao memorizarem acontecimentos vividos, olharem para quem são atualmente, vão fazendo projeções para seu futuro. “A postura científica da pesquisa biográfica é a de mostrar como a inscrição forçosamente singular da experiência individual em um *tempo biográfico* se situa na origem de uma percepção e de uma elaboração peculiar dos espaços da vida social” (Delory-Momberger, 2012, p. 524).

A percepção que se constrói de si mesma constitui uma tecitura poderosa para a própria compreensão identitária e, a partir desse ponto, é possível realizar projeções de si. Conforme Souza (2011, p. 215-216),

Os modos de escrever a vida revestem-se de vinculações estabelecidas cotidianamente com as itinerâncias dos sujeitos em suas relações sociais e institucionais. Articuladas aos processos históricos e socioculturais, as narrativas profissionais e pessoais revelam os modos como ocupamos os espaços e como nos relacionamos com o trabalho e com as produções concernentes à arte ou ao ofício de educar.

Por meio do que é expresso pelo pesquisador, compreende-se que as narrativas das professoras revelam a forma de ocupação do espaço que conquistaram. E, por meio desse empoderamento, as professoras lançam olhares para o futuro, como uma linha cronológica das narrativas produzidas. O primeiro recorte é, o que as professoras Antonia e Selma gostariam de ser, a partir da autorreflexão que teceram sobre como se consideram:

Ah, eu gostaria de ser aquela professora que superasse todas as expectativas dos alunos, a gente sabe que não é fácil, a gente sempre deixa a desejar. Então, eu gostaria de ser dessa forma, que todos os alunos ficassem à vontade comigo, que conseguissem aprender o suficiente, que eu realmente conseguisse desenvolver nesses alunos uma aprendizagem satisfatória. Pois quando olho para o caso que citei ano passado (2022), fico angustiada por não poder fazer pelo menos o básico, pois em uma turma de 31 alunos 10 ficaram em recuperação. Então, de qualquer forma eu deixei a desejar. A gente sabe que, muitas vezes, por falta de recursos, por falta de tempo (Professora Antonia).

Quando analiso as dificuldades presentes no exercício do magistério penso em como seria bom ser uma professora com recursos para trabalhar. Material é difícil: papel, fita gomada, cópias, até mesmo a televisão, só tem uma para toda a escola, se for usar tem que marcar com antecedência, porque todo mundo precisa, todos querem inovar, ministrar uma aula diferente. Esse ano com as turmas do 9º ano integral vai ser um pouquinho melhor, sendo que eles vão poder usar o celular, caso o professor precise. Assim, eu gostaria de ser uma professora que alcançasse mais as necessidades dos meus alunos e, às vezes, essas necessidades não são sanadas por falta de recursos (Professora Selma).

A professora Antonia revela o desejo de ter uma relação de maior proximidade com seus alunos e, dessa forma, melhor auxiliá-los. De compreendê-los mais facilmente em sua individualidade, de ter recursos para proporcionar-lhes melhores aulas e ir construindo uma relação de confiança mais sólida. Sobre a relação educadora e educandos: “No fundo, o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdades, entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia” (Freire, 2022, p. 92). Assim, reinventar-se é necessário. Contribuindo com a ideia de Freire, Isaia (2008, p. 624) complementa,

Assim, o professor ao ensinar, aprende com seus alunos. Para tanto precisa estar voltado para a possibilidade da incerteza e da dúvida, denotando espírito aberto para o novo e humildade para não adotar uma posição autoritária, ao mesmo tempo em que está ciente de sua responsabilidade em conduzir o processo formativo dos alunos, tendo como meta o desenvolvimento dos mesmos [...].

Percebe-se que os teóricos vão ao encontro das ideias postas pela professora Antonia e reforçam a importância de uma maior aproximação de professoras e alunos. Todavia, a completude de resolver todas as demandas é utópica, uma vez que muitas delas não estão ao alcance das professoras, por mais que se esforcem.

Na narrativa da professora Selma, é perceptível que, enquanto professoras, temos que ficar lutando por questões que já deveriam estar resolvidas, como recursos básicos para subsidiar o trabalho pedagógico. A professora não quer materiais caros ou supérfluos, ela tem necessidade de papel, fita gomada, de impressão de atividades, ou outros materiais básicos que a escola deveria oferecer e, com isso, sanar algumas das demandas da professora e dos seus alunos.

No bojo desse entrecruzar de anseios, de perspectivas profissionais, vislumbra-se desejos que atravessam as duas narrativas e que nos falam sobre a precariedade presente na escola pública e, que, inevitavelmente, atinge o ensino e a aprendizagem, tornando professoras e alunos vítimas do sistema.

Professora Valdenir, em sua narrativa diz que preza em ter um bom relacionamento com todos os alunos e que sempre está à disposição para ajudá-los. Acrescenta que: “Procuro manter o respeito aos meus alunos e ser sempre amiga de todos”. Percebe-se a relação de afeto, diálogo e respeito cultivada pela professora para com seus alunos e em uma projeção futura há o desejo de mantê-la, registrando que o ensinar e aprender se fortalecem no querer bem. E, fortalecendo o recorte da narrativa da professora Valdenir, é possível dialogar com Freire (2022, p. 138) quando este diz,

E que dizer, mas sobretudo que esperar de mim, se, como professor, não me acho tomado por este outro saber, o de que preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo. [...] Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano.

Quanta autenticidade há no saber consciente que é importante querer bem aos alunos, ter uma postura afetiva e humana para com aqueles que estão em processo de formação junto conosco. Essa busca não é um processo simples, visto que alguns fatores desfavoráveis se impõem no exercício da docência. Mas esse processo de busca é também um processo de alegria e boniteza. “A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e alegria” (Freire, 2022, p. 139).

Na continuação da entrevista, as professoras embebidas em suas histórias de vida e planejando passos futuros, falam de sonhos que acalentam e que são resultados de toda uma vida de trabalho na educação. Nesses recortes há projetos para a vida profissional e pessoal.

Expectativa pelo lado profissional, eu gostaria muito era de ter como trabalhar de

forma mais atrativa e para isso a gente precisa muito de apoio, de material pedagógico e, infelizmente, têm dias que você quer uma xerox e não pode [...]. Esse é um desejo coletivo. Projetos para o pessoal, uma coisa que gosto, já comecei e parei é aprender tocar violão, pois gosto de participar das atividades da igreja, daí seria algo a mais para acrescentar no serviço. Quando chegar a aposentadoria, penso em colocar um negócio ligado a culinária para não ficar totalmente parada (Professora Antonia).

Olha, eu sonho com a aposentadoria, mas ficar paradinha não está nos meus planos não. Como professora sim, eu estou encerrando, daqui a dois anos. Se você for fazer doutorado, não vai mais me entrevistar, acredito que já tenha saído. Quando me aposentar eu quero morar em Juazeiro. Eu ainda penso em trabalhar com minha filha no comércio, porque eu tenho muito medo de ficar em casa e me apagar, pois eu me sinto jovem. Meus sonhos não acabam. Eu acho que se meus sonhos acabassem, hoje eu seria uma pessoa morta, apagada. Eu ainda tenho sonhos de viajar, de passear (Professora Selma).

Para meu futuro, espero que dê certo a minha aposentadoria com um salário aproximado ao que ganho atualmente. Eu já trabalhei muito e enquanto eu estiver atuando vou fazer o meu melhor para que dê tudo certo. Embora eu esteja com 58 anos, não estou na docência só pelo dinheiro, mas para cooperar com a aprendizagem dos alunos e me esforço para aprender sempre mais (Professora Valdenir).

Elemento comum nos fragmentos das narrativas é a força do trabalho que emana dessas mulheres. Todas sonham com a aposentadoria, pois é o direito que todos os trabalhadores têm, mas observamos nos relatos das professoras Antonia e Selma que não querem ficar paradas e já cultivam projetos pessoais para quando o tempo da aposentadoria chegar. Valdenir também almeja uma aposentadoria digna, condizente com sua contribuição ao longo de toda a vida, mas enfatiza que está firme no exercício da docência, se empenhando a aprender a cada dia.

Vislumbrando esses relatos como bandeira de luta dessas mulheres, dialogo com Freire (2022, p. 65) quando ele diz que: “A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte”.

Sobre o percurso rumo à aposentadoria, as professoras terão diferentes tempos para a concretude dessa conquista. A perspectiva é que em um tempo futuro todas serão professoras aposentadas, não mais ocupando os espaços da Emília Ferreira ou de outra instituição de ensino, fisicamente, mas ocuparão a memória e as histórias de vida de muitos colegas e alunos que tiveram, têm e terão o privilégio de compartilhar experiências formativas com essas mulheres tão incríveis, tão plurais e com uma singularidade fantástica.

Os objetivos da pesquisa e a verificação dos dados construídos por meio das histórias de vida das professoras, reforça a relevância da sensibilidade de analisar o percurso de vida-formação sob o viés da temporalidade. Segundo Tardif (2000), a temporalidade também está presente nos saberes profissionais dos professores, uma vez que esses saberes vão se construindo ao longo do tempo.

Essa temporalidade pode ser observada em três dimensões: a primeira é que os saberes ligados ao ensino, sobre o que é ser professor decorre de sua própria história de vida e, principalmente, de sua história de vida escolar; a segunda, a temporalidade é importante no alicerce para a prática profissional, pois os primeiros anos de magistério são fundamentais para que se forme o sentimento de competência e a instituição das rotinas de trabalho; por último, os saberes profissionais são temporais, uma vez que se desenvolve durante toda uma vida, toda a carreira. Foi, dentre outros aspectos, o que se percebeu nos fios narrativos entrelaçados pelas professoras-tecelãs desta pesquisa, que contaram sua trajetória de vida-formação, plena de experiências e saberes construídos individual e socialmente, na dimensão de uma temporalidade urdida pelo passado, presente e futuro.

4.5 PRODUTO EDUCACIONAL: PROPOSTA FORMATIVA PARA O TRABALHO COM HISTÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORAS(ES) DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A história de vida-formação docente foi o tema desta pesquisa e serviu de inspiração para a elaboração do Produto Educacional, emergente desta construção investigativa. Assim, uma oficina foi planejada e vivenciada para dar concretude ao Dispositivo Formativo intitulado “Ateliê de história de vida-formação: narrativas docentes em tela”.

O Produto Educacional citado entregue ao Mestrado Profissional em Educação - MPEDU, constitui-se como uma maneira de refletir sobre os principais passos da pesquisa e fazer uma intervenção, na prática, através da proposta de trabalhar a história de vida por meio de uma oficina formativa tecida por narrativas (auto)biográficas de professoras. A oficina de história de vida teve o formato de um ateliê, em que foi utilizada a tela como principal dispositivo para impulsionar a narrativa das professoras. Estas telas funcionaram como um artefato convidativo para verem-se refletidas e terem um encontro consigo mesmas.

A oficina “Ateliê de história de vida-formação: narrativas docentes em tela” foi protagonizada por 5 (cinco) professoras da Educação Básica do município de Tarrafas-CE, 4 (quatro) delas da escola Emília Ferreira, escola *lócus* da minha pesquisa, e 1 (uma) da escola Ricarte Pedro, localizada na zona rural do município. O dispositivo elaborado pode ser utilizado em formações continuadas de todas as etapas de ensino, as escolas podem usá-lo como descrito ou como inspiração, visto que pode ser reconfigurado de acordo com a realidade de cada contexto educacional e/ou formativo.

O trabalho com as narrativas (auto)biográficas na formação docente pode ser bastante positivo, sobretudo no que concerne a integração do grupo. Ser ouvido é muito importante e as

peessoas não percebem essa significação até que elas participem ativamente deste processo formativo de escuta, de sensibilidade, de acolhimento, de desacelerar e caminhar para si com um olhar introspectivo (Josso, 2004). Sobre a potencialidade das narrativas para a formação,

Não basta dizer que o professor tem de ensinar partindo das experiências do aluno se os programas que pensam sua formação não os colocarem, também como sujeitos de sua própria história. O professor constrói sua performance a partir de inúmeras referências. Entre elas estão sua história familiar, sua trajetória escolar e acadêmica, sua convivência com o ambiente de trabalho, sua inserção cultural no tempo e no espaço. Provocar que ele organize narrativas destas referências é fazê-lo vive-lo um processo profundamente pedagógico, onde sua condição existencial é o ponto de partida para a construção de seu desempenho na vida e na profissão (Cunha, 1997, p. 189).

Em vista do exposto, o trabalho com as narrativas é essencial para que os docentes reflitam sobre sua prática de vida-formação. Nesta perspectiva, me apoio em teorias que defendem a sensibilidade como relevante no processo formativo permanente, como em D'Ávila (2022) e Olinda (2020).

A oficina formativa foi desenvolvida através de momentos denominados de vivências narrativas-formativas e teve a duração de 4 horas (das 13h às 17h). Explicitarei cada um dos momentos de forma sucinta, visto que o dispositivo completo se encontra nos apêndices desta dissertação.

Tabela 3: Dispositivo formativo: vivências narrativas-formativas

Acolhida	Boas-vindas às professoras, apresentação da minha pesquisa, esclarecimento da importância da oficina formativa para a construção do Produto Educacional e a socialização da relevância das narrativas e histórias de vida na formação.
1ª vivência narrativa-formativa: Minha imagem no espelho – apresentação de mim	Contemplação da própria imagem refletida na tela-espelho. Para o momento, foi entregue para cada professora uma caixinha com um espelho dentro. Em seguida foi feita a seguinte pergunta reflexiva: Quem é essa mulher refletida no espelho? Qual é a história dela? Após as narrativas, foram lidos trechos do poema “Vida Verdadeira” de Thiago de Mello e para encerramento da vivência foi realizado o questionamento: Como você se sentiu? O que foi significativo?
2ª vivência narrativa-formativa: Fundamentação teórica do tema	Estudo do texto Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto – Christine Delory-Momberger, 2006.
3ª vivência narrativa-formativa: Uma pausa para o café com saberes e sabores	Assim como as comidas, a formação é constituída por muitos sabores que fortalecem a construção de saberes. Embasada nesta perspectiva, conceituo o momento do café da tarde como uma vivência narrativa-formativa.
4ª vivência narrativa-formativa: Abrindo espaços sensíveis para as narrativas docentes em tela	Nesta vivência foram realizadas muitas atividades, como: alongar o corpo, ouvir a música Caçador de mim – Milton Nascimento - de olhos fechados, refletir sobre a mensagem contida na letra e depois as pinturas/escritas em telas conduzidas pela pergunta: Como você se tornou a professora que você é hoje? Ao som de música instrumental ambiente realizaram a atividade e, em seguida, apresentaram as telas por meio das narrativas.
5ª vivência narrativa-formativa	Avaliação final (escrita) – Quais tecituras vou levando comigo? As

formativa: Quais tecituras levo comigo?	participantes fizeram o registro escrito e uma realizou a leitura da escrita da outra. Ao Compartilharem as narrativas escritas puderam refletir: eu me reconheço nos sentidos formativos da minha colega?
--	---

Fonte: elaborado pela autora.

Como já mencionado, o dispositivo pedagógico na íntegra está nos apêndices deste trabalho e é neste material que se encontram as narrativas orais e escritas tecidas nas atividades propostas, bem como registros fotográficos das vivências, os quais foram expostos mediante autorização escrita das professoras participantes. Reitero a relevância contida na proposta, uma vez que pode ser desenvolvida no interior das escolas, nos grupos de formação de professoras(es), para fomentar espaços para reflexão de vida-formação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS EM UMA PESQUISA QUE NÃO SE ENCERRA

Não, não tenho caminho novo.
 O que tenho de novo
 é o jeito de caminhar.
 Aprendi
 (o caminho me ensinou)
 a caminhar cantando
 como convém
 a mim
 e aos que vão comigo.
 Pois já não vou mais sozinho.

(Mello, 1980, p. 17)

Esta pesquisa me proporcionou um novo caminhar, me ensinou enquanto eu ia trilhando o caminho e, neste momento, olho para este trajeto e vejo que não estou sozinha. Um projeto que nasceu nos estudos pelas altas horas da noite e aos domingos, que era apenas meu, foi acolhido e ganhou a dimensão de uma pesquisa. Com isso, pode inspirar novos estudos, pois como registra José Saramago (1997), a viagem não acaba nunca, apenas seus viajantes, mas estes são prolongados em memórias e narrativas.

Como viajante neste caminho de vida-formação, sinto-me agraciada pela oportunidade de realizar esta pesquisa, de compreender que inicialmente foi necessário contemplar minha história de vida-formação para que, posteriormente, ganhasse propriedade para apreciar as histórias de vida-formação das três professoras-tecelãs que protagonizaram com suas histórias. Mulheres fortes e inspiradoras que compartilharam lembranças em forma de narrativas para que o projeto alcançasse *status* de dissertação.

Durante todo o estudo sobre as “Trajetórias de vida-formação: narrativas tecidas por professoras da escola Emília Ferreira, em Tarrafas-CE”, procurei responder à pergunta do início do percurso – O que contam as narrativas das histórias de vida-formação das professoras dos Anos Finais do Ensino Fundamental da EEFM Emília Ferreira de Oliveira de Tarrafas-CE? - e trazer concretude para os objetivos traçados durante o percurso. Sendo o objetivo geral, compreender os percursos formativos de professoras da EEFM Emília Ferreira de Oliveira, em Tarrafas-CE, por meio de suas histórias de vida, e os específicos: conhecer as referências e experiências formadoras que impulsionaram as professoras ao longo de suas vidas; analisar a percepção das professoras a respeito de sua identidade docente – o ser e estar professoras; refletir sobre as projeções e perspectivas formativas futuras que as professoras trazem.

Para que isso fosse possível um longo caminho teve que ser trilhado, em alguns momentos com muitas companhias, sobretudo a da minha orientadora, que me ajudou na

construção e conclusão deste trabalho. Mas há momentos em que a pesquisa é um campo solitário, pois, alguns períodos, dependem apenas de nós, é algo que não se pode terceirizar.

Nestas andanças, tive a oportunidade de me tornar uma pesquisadora-tecelã, de manusear linhas, escolher cores, pô-las no tear e produzir diferentes tecidos. Nessas tecituras tive a oportunidade de dialogar com os teóricos que intitulei de outros tecelões, alcançar novos conhecimentos a partir das discussões tecidas nas categorias de análise construídas no aporte teórico. Houve o momento em que precisei consultar trabalhos que dialogavam com minha proposta, vislumbrando os pontos em comum e o que os distanciava para que, dessa forma, compreendesse a relevância da minha pesquisa para o MPEDU, para a região e para as pessoas envolvidas no processo.

Sinto-me imensamente satisfeita pela escolha metodológica, visto que não é fácil optar por um percurso que seja mais adequado diante de tantos que se apresentam. “Há um momento na pesquisa em que o investigador necessita indicar o caminho metodológico em direção ao objeto de estudo” (Rodrigues, 2019, p. 81). A caminhada metodológica é atravessada por desafios, como metaforiza Rodrigues (2019, p. 81): “No meio das flores que germinam do solo em fecundação, os espinhos teimam em aparecer, ferindo o investigador já com os pés tão cansados de andar em busca de respostas para suas inquietações e incertezas”. Conforme a pesquisadora, apesar de tanta dor, há um momento em que o investigador alcança êxito em sua busca e encontra a teoria mais adequada, o caminho metodológico que o levará a deparar-se com as respostas que procura.

Assim, este êxito me alcançou quando decidi pela pesquisa qualitativa, com a abordagem das narrativas (auto)biográficas, por meio do instrumento da Entrevista Narrativa e a interpretação dos resultados com o uso da Análise Textual Discursiva (ATD), pois esta escolha me proporcionou a segurança de que seria o caminho adequado para responder aos meus questionamentos de pesquisa.

As histórias de vida que registro nas seções desta pesquisa de Mestrado são carregadas de uma significação ímpar, pois falam de memórias, de afetos, de sofrimentos, de anseios, falam de mulheres antes invisibilizadas e por meio deste trabalho passam a ter sua história de vida-formação registrada e contada. Elas têm uma importância singular, fazem parte do dia a dia de muitas pessoas, atravessam a história de vida dessas pessoas e contribuem com a formação de muitas crianças, jovens e de seus pares.

A temporalidade que se manifestou nas falas gravadas, nas anotações no caderno de campo, nas transcrições realizadas e na organização dos recortes para a escrita dos metatextos foi um elemento fulcral para a realização da pesquisa, visto que esta está intrinsecamente ligada

à história de vida, sendo a temporalidade um instrumento que aponta para o processo de individualização do sujeito.

As categorias que se formaram encontraram lugar entre as narrativas, as teorias e os diálogos que permearam todo o campo da discussão dos resultados. Nesse espaço, primeiramente, foi possível compreender que durante toda a vida, as professoras estiveram imersas em processos formativos. As histórias contadas deram destaque às relações familiares, primeiras experiências com a leitura e escrita, primeira inserção na educação formal e influências recebidas para se tornarem professoras.

Uma segunda categoria de análise teceu diálogo com o aprender constante intrínseco à docência, com a formação inicial e continuada nas quais as professoras estão inseridas e os desafios de ser profissional do magistério em um cenário de precarização do ensino. Outro elemento importante nas narrativas, que trago nessa parte do estudo, se refere ao sentimento que as professoras têm de integrarem a equipe docente da escola Emília Ferreira, bem como as relações de amizade, parceria e afetividade que cultivam no dia a dia.

Para fechar a discussão dos resultados, foi possível apreciar os anseios futuros das entrevistadas. Elas buscam ser melhores professoras a cada instante e se inquietam diante dos problemas que surgem, querem fazer sempre mais e melhor. Também pensam em um amanhã com uma aposentadoria para que possam usufruir de descanso como resultado de muitas décadas de trabalho.

Hoje, elas olham para o passado e contemplam nos guardados de suas memórias as contribuições que deram aos percursos formativos de tantas pessoas, algumas se tornaram suas colegas de profissão (sou exemplo disso), outras adentraram no campo do Direito, da Enfermagem, da Nutrição, da Medicina, da Engenharia, da Administração, da Veterinária, da Odontologia, do Jornalismo, da Contabilidade, entre outras áreas de formação em nível superior. Essa proposição nos traz à lembrança que o magistério configura uma profissão que perpassa cada profissão.

Por outro lado, é plausível também falar sobre a contribuição dessas professoras para a formação dos indivíduos que, mesmo não tendo um diploma de nível superior, tiveram a rica colaboração de seus ensinamentos para a vida em sociedade. Assim, ser professora é contribuir para um mundo mais justo e melhor, é acreditar no poder da educação, é lançar sementes e acreditar na colheita futura.

Diante do referencial estudado, das narrativas ouvidas e analisadas, nasce o Produto Educacional, uma afetuosa contribuição formativa para a Educação Básica, que à princípio foi desenvolvida com um pequeno grupo de professoras do município de Tarrafas-CE e que servirá

de dispositivo formativo influenciador de novos panoramas para a formação docente. A oficina “Ateliê de história de vida-formação: narrativas docentes em tela”, pode ser repensada, reconfigurada e aplicada nos momentos de formação continuada de professoras(es) de todas as etapas de ensino.

Em sua configuração original, o Dispositivo Formativo apresenta 5 (cinco) vivências narrativas-formativas, cada uma delas muito bem detalhadas, mas o número destas podem ser diminuídos ou acrescentados dependendo da duração e da quantidade de participantes da formação.

Este trabalho precisa ser finalizado, mas a pesquisa não se encerra e nem se limita a este espaço, ela é viva e pulsante e diante da pretensão de concluí-la, outros questionamentos começam a ser tecidos. As narrativas analisadas vão abrindo caminhos para outras perguntas, o olhar vai ficando mais apurado, os ouvidos atentos e sensíveis às histórias que vão sendo contadas na informalidade dos encontros de professores, com isso me reporto mais uma vez a Freire (2022, p. 75), quando afirma: “O tempo de escrever, diga-se ainda, é sempre precedido pelo de falar das ideias que serão fixadas no papel”.

Nesse sentido, percebo que, realmente, a viagem não acaba nunca e que o tempo de escrever a continuidade desta pesquisa ou até mesmo escrever novas já está sendo gestado, pois o tempo de falar das ideias está em acontecimento permanente e o de escrever já está sendo anunciado.

Esta escrita esteve permeada por muitos desafios, uma vez que não é simples iniciar e nem concluir um texto tão robusto, que comporta tantas ideias, que tece tantos diálogos, que exige tanto de quem o faz, por isso há sempre a sensação de que falta algo, de que pode ser melhorado e certamente há, mas como sabiamente registrou Rodrigues (2016, p. 2016) na conclusão de sua tese doutoral: “De fato, assim como a vida, toda escrita tem início e fim, permeada por movimentos cíclicos de idas e vindas (trans)formadoras”. Como ouvi de uma professora certo dia, *é preciso colocar um ponto final, mas finalizada a pesquisa jamais será.*

REFERÊNCIAS

ALVES, Francione Charapa. Relatório de atividades pós-doutoral. Universidade Estadual do Ceará: Fortaleza - CE, 2017. Disponível em: <http://www.uece.br/ppge/wp-content/uploads/sites/29/2020/05/FRANCIONE-CHARAPA-ALVES.pdf>. Acesso em 14/10/2022. Acesso em: 10 set. 2022.

AZEVEDO, Ana Priscila de Lima Araújo. O que nos dizem as memórias dos professores em formação sobre a construção do seu ser docente a partir da narrativa de si. 2020. **Dissertação** (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2020. Disponível em: RI UFPE: O que nos dizem as memórias dos professores em formação sobre a construção do seu ser docente a partir da narrativa de si. Acesso em: 10 set. 2022.

BARBIER, Renée. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007. p. 03 - 36. ISBN: 85-98843-01-6 (Série Pesquisa, v. 3).

BARROS, Manoel de. **Meu quintal é maior do que o mundo**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

BARROS, Mariana Luz Pessoa de. Lembrar, esquecer, memorizar, rememorar: memória e modos de existência. **Galaxia** (São Paulo, online), n. 33, set.-dez., 2016, p. 49-62. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-25542016225835>. Acesso em: 02 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 23 de novembro de 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução Nº 510, de 07 de abril de 2016**.

BOGDAN, Robert C. & BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

CÂMARA, Sandra Cristinne Xavier da; PASSEGGI, Maria da Conceição. Memorial autobiográfico: uma tradição acadêmica no Brasil. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; VICENTINI, Paula Perin, SOUZA, Elizeu Clementino de (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica: narrativas de si e formação**. 1. Ed. Curitiba, PR: CRV, 2013.

CANDAU. Joël. **Memória e Identidade**. 1ª ed., 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

CÂNDIDO, Patrícia Yumi Fujisawa. Guardados de professora: bordados da prática docente e emaranhados de linhas de pesquisa. 2020. 228p. **Dissertação**. Campinas – SP: [s.n.], 2020. Disponível em: Terminal RI - SophiA Biblioteca Web (unicamp.br). Acesso em: 11 set. 2022.

CARVALHO, Francisco Tiago Setuval. **Mapa de localização**: Lugares de Origem e Primeiros Percursos Formativos das Professoras. 1:160.000. 2023. Formato digital. 1 arquivo em formato JPEG. Produção independente, 2023.

CIAMPA, Antonio da Costa. **A estória do Severino e a história da Severina**. São Paulo: Brasiliense. 2000.

CIAMPA, Antonio da Costa. Construção Psicopedagógica. In: Periódicos Eletrônicos em Psicologia. [online]. ISSN 1415-6954. São Paulo, v. 14, n. 11, dez. 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542006000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 9 out. 2022.

COLASANTI, Marina. **A moça tecelã**. 1. ed. São Paulo: Global, 2004.

CORALINA, Cora. **Melhores Poemas**. 5. Ed. Curitiba: A Página, 2018.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **R. Fac. Educ.**, São Paulo, v.23, n. 1/2, p. 185-195, jan./dez. 1997.

D'ÁVILA, Cristina. **Didática sensível**: Contribuição para a didática na educação superior. São Paulo: Cortez, 2022.

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

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 359-371, maio/ago. 2006.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. **Revista em Educação**, Belo Horizonte, v. 27. N.01. p. 333 a 346. Abril. 2011.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 133-147, jan./abr. 2016.

DEMARTINI, Zélia de Brito Fabri. Pesquisa histórico-sociológica, memórias e educação: das autobiografias às histórias de vida. In: PASSEGGI, Maria Conceição; SILVA, Vivian Batista da. (Org.) **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 131-154.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de [et al]. **Didática e docência**: aprendendo a profissão. Brasília: Liber Livro, 2009.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 7. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2003. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 27. Ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 73. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?** 3. Ed.; 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

GIANINI, Eleny; PASSEGGI, Maria da Conceição. A constituição de si como docentes surdos de libras: herdeiros do oralismo, filhos do bilinguismo. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; VICENTINI, Paula Perin, SOUZA, Elizeu Clementino de (orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica**: narrativas de si e formação. 1. Ed. Curitiba, PR: CRV, 2013.

IMBÉRNON, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBÉRNON, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBÉRNON, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar. Aprendizagem docente: sua compreensão a partir das narrativas de professores. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino-ENDIPE, XIV, Rio Grande do Sul. **Anais...** Rio Grande do Sul, 2008.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação Porto Alegre/RS**, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Tradução Albino Pozzer, Coord. Maria Helena Menna Barreto Abrahão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. O corpo biográfico: corpo falado e corpo que fala. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 19-31, jan./abr. 2012. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 10 set. 2022.

JOVCHELIVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In.: BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**; tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: RJ, Vozes, 2002.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr 2002, N. 19. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2022.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. Sísifo. **Revista de Ciência e Educação**. N. 08. Jan/Abr 2009, p.7-22.

MATIAS, Bárbara Ferreira. Narrativas de professoras: análise da construção dos saberes de profissionais com experiência reconhecida. 2012. 137 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação, estado e sociedade, formação de professores e práticas educativas). Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2012. Disponível em: Locus Repositório Institucional da UFV: Narrativas de professoras: análise da construção dos saberes da prática de profissionais com experiência reconhecida. Acesso em: 10 set. 2022.

MEIHY, José Carlos Sebe B; SEAWRIGHT, Leandro. **Memórias e narrativas: história oral aplicada**. 1. ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.

MELLO, Thiago de. **Faz escuro mas eu canto: porque a manhã vai chegar**. 6. ed. Rio de Janeiro-RJ: Civilização Brasileira, 1980.

MEIRELES, Cecília. Medida da significação. In: MEIRELES, Cecília. Viagem. 2. ed. São Paulo, Global Editora, 2012.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 2.ed.rev. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

MORAES, Roque. Avalanches reconstrutivas: movimentos dialéticos hermenêuticos de transformação no envolvimento com a análise textual discursiva. In: GALIAZZI, Maria do Carmo; RAMOS, Maurivan Güntzel; MORAES, Roque (Orgs.). **Aprendentes do aprender: um exercício de análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2021, p. 87-101.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

NÓBREGA-TERRIEN, S. M; TERRIEN, J. **Trabalhos científicos e o Estado da Questão**: reflexões teórico-metodológicas. Estudos em Avaliação educacional, v.15, n. 30, p. 05-16, jul./dez, 2004. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1203/1203.pdf> . Acesso em: 26 jun. 2022.

NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

NÓVOA, Antonio; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

NÓVOA, Antonio (et al). **Os professores e sua formação**. Portugal: Dom Quixote, 2007.

OLINDA, Ercília Maria Braga de. **Círculo Reflexivo Biográfico**: reflexões epistemo-metodológicas sobre tessituras coletivas das narrativas de si. In: OLINDA, Ercília Maria Braga de; PAZ, Renata Marinho (Orgs.). Narrativas (auto)biográficas e religiosidade. 1. Ed. Fortaleza: EdUECE, 2020.

PASSEGGI, Maria da Conceição; et al. Formação e pesquisa autobiográfica. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). **Autobiografias, história de vida e formação**: pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 257-268.

PASSEGGI, Maria da Conceição (org.). **Pesquisa (auto)biográfica**: cotidiano, imaginário e memória. Natal: EDUFRRN, 2008.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Educação**, vol. 34, num. 2, maio-agosto, 2011, p. 147-156.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 329-343, maio/ago, 2006.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002

RICOEUR, Paul. **A memória, a história e o esquecimento**. 1.ed. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2008.

RODRIGUES, Cicera Sineide Dantas. Tessituras da racionalidade pedagógica na docência universitária: narrativas de professores formadores. 2016. 259 f. **Tese** (Doutorado em 2016) - Universidade Estadual do Ceará, 2016. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=82251>. Acesso em: 12 out. 2022.

RODRIGUES, Cicera Sineide Dantas. Disposições norteadoras de concepções acerca da teoria e da prática: um estudo das falas de docentes e discentes do curso de Pedagogia da URCA. 2009. 132 f. **Dissertação** (Mestrado Acadêmico em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, 2009. Disponível em https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/2968/1/2009_dis_csdrodrigues.pdf. Acesso em: 13 out. 2022.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

SANTOS, Elzanir dos. Professores-estudantes e suas trajetórias: a construção de si como sujeitos da formação. 2010. 203 f. **Tese** (Doutorado em 2010). Universidade Federal do Ceará, 2010. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3301/1/2010_Tes_ESANTOS.pdf. Acesso em: 01 set. 2023.

SARAMAGO, José. **Viagem a Portugal**. 3. ed. Companhia das Letras. São Paulo, 1997.

SAVIANI, Dermeval. Educação no Brasil: concepção e desafios para o século XXI. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, n. 3, jul. 2001.

SILVA, Ana Lúcia Gomes da; SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de. Mestrado Profissional: cenários e singularidades em intervenção na educação. **Plurais Revista Multidisciplinar**. Salvador, v. 1, p. 59-71, Jan./abr., 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br>. Acesso em: 01 nov. 2023.

SOARES, Rosana Maria Cavalcanti. A constituição do ser professor: análise do percurso de formação e trabalho de docentes da educação básica. 2012. 226f. – **Dissertação** (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/7494>. Acesso em: 10 set. 2022.

SOKOLOVICZ, Natascha. Narrativas (auto)biográficas de professores(as) de são josé dos pinhais: influências e sentidos na construção da profissão docente. 285 f. **Dissertação** (Mestrado em 2015) – Universidade Federal do Paraná, 2015. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/dissertacoes%20m2015/m2015_Natascha%20Sokolovicz.pdf. Acesso em: 10 set. 2022.

SOUTO. Natália Queiroz de Oliveira. Diálogos entre a relação com o saber do professor, sua formação e o trabalho pedagógico. 2013, 221 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/13886>. Acesso em: 11 set. 2022.

SOUZA. Ana Paula Moraes Santos, *et al.* Emília Ferreira de Oliveira: memórias e trajetória de vida da professora pioneira do município de Tarrafas-CE. In: PINHEIRO, Adriana de Alencar Gomes, *et al.* **Educa(ações) no cariri cearense**: história do protagonismo feminino. Rio de Janeiro – RJ: e-Publicar, 2022. Disponível em: <https://editorapublicar.com.br/educacoes-no-cariri-cearense-historias-do-protagonismo-feminino>. Acesso em: 10 set. 2023.

SOUZA. Ana Paula Moraes Santos; RODRIGUES, Cicera Sineide Dantas. Desafios e proposições para a educação no pós ensino remoto: narrativas docente à luz da ATD. In: SILVA, Arthur Rezende; MARCELINO, Valéria de Souza (orgs.). **Análise Textual Discursiva**: teoria na prática – mosaico de pesquisas autorais. 1. ed. Campos de Goytacazes, RJ: Encontrografia Editora, 2023. Disponível em: [Ebook_Analise-Textual-Discursiva-mosaico-de-pesquisas-autorais.pdf](https://www.encontrografia.com.br/ebook-analise-textual-discursiva-mosaico-de-pesquisas-autorais.pdf) (encontrografia.com). Acesso em: 18 nov. 2023.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Autobiografia, memória e história institucional. In: ENCONTRO NORTE E NORDESTE DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 1.; ENCONTRO CEARENSE DE HISTORIADORES DA EDUCAÇÃO, 5., 20-23 jun. 2006, Guaramiranga (Ce). **Anais...** Guaramiranga (Ce): Edições UFC, 2006. p. 65-74.

SOUZA, Elizeu Clementino de; MEIRELES, Mariana Martins de. Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 39, 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

VIEIRA, Keitty Rodrigues e KARPINSKI, Cezar. A influência da Escola de Chicago na produção científica nacional em Ciência da Informação. **Transinformação [online]**. 2020, v. 32, e190037. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1678-9865202032e190037>. Acesso em: 2 jul. 2023.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO GERAL

1 DADOS PESSOAIS

Nome completo:

Endereço residencial:

Telefone Celular:

E-MAIL:

2 FAIXA ETÁRIA

☐ De 20 a 29 anos

☐ De 30 a 39 anos

☐ De 40 a 49 anos

☐ De 50 a 59 anos

☐ 60 anos ou mais

3 DADOS PROFISSIONAIS

Local de trabalho:

Endereço:

4 FORMAÇÃO EM NÍVEL DE GRADUAÇÃO

☐ Bacharelado

☐ Licenciatura

☐ Bacharelado e Licenciatura

4.1 Curso (s) em que se graduou

CURSO 1:

INSTITUIÇÃO:

ANO DE CONCLUSÃO:

CURSO 2 (Caso tenha):

INSTITUIÇÃO:

ANO DE CONCLUSÃO:

4.2 Maior titulação

☐ Graduação

☐ Especialização

☐ Mestrado

4.3 Situação da maior titulação

☐ Cursando

☐ Concluída

4.4 Área da maior titulação

5 EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL DOCENTE

5.1 Tempo de atuação docente na Educação Básica:

☐ De 01 a 02 anos

☐ De 02 a 03 anos

☐ De 03 a 04 anos

☐ De 04 a 05 anos

☐ De 05 anos a 10 anos

☐ De 10 a 15 anos

☐ De 15 a 20 anos

☐ Mais de 20 anos

5.2 Durante esses anos de atuação na docência esteve em cargo de gestão, coordenação ou formadora?

☐ Sim

Durante _____ anos

Funções: _____

☐ Não

5.3 Tempo (em anos) de atuação docente na EEFM Dona Emília Ferreira de Oliveira:

5.4 Modalidade de Ensino que lecionou na Educação Básica:

- ☐ Ed. Infantil
- ☐ Ensino Fundamental
- ☐ Ensino Médio
- ☐ Educação de Jovens e Adultos
- ☐ Educação a Distância
- ☐ Outro

Qual: _____

5.5 Disciplinas que lecionou na Educação Básica:

5.6 Disciplinas que leciona atualmente:

APÊNDICE B – INSTRUMENTAL DA ENTREVISTA NARRATIVA

PESQUISA DE CAMPO – PRIMEIRA ETAPA

PASSOS:

I – PREPARAÇÃO PARA A ENTREVISTA

1. Agradecimentos pela voluntariedade em participar da pesquisa e informações sobre o estudo em construção;
2. Leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE);
3. Autorização para gravação de voz;
4. Apresentação das especificidades da entrevista narrativa, como também o objetivo pretendido com sua aplicabilidade.

II - REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA

1. Pergunta principal:

Conte-me a sua história de vida

2. Perguntas específicas, com base nos eixos da temporalidade (ver próxima página).

III- APÓS A ENTREVISTA

1. Agradecimentos;
2. Indagação sobre disponibilidade em participar da segunda fase da pesquisa.

PERCURSO DE VIDA-FORMAÇÃO

PERGUNTA PRINCIPAL:

Conte-me a sua história de vida.

Tópicos a observar: Contexto familiar, escolar e social, profissional...

EIXO 1: PASSADO

1. Como você se tornou professora?
2. Principais influências na escolha da profissão?

Tópicos a observar: influências na escolha da profissão, principais experiências anteriores no campo da educação/docência, percursos formativos trilhados, como foi o início da docência.

EIXO 2: PRESENTE

1. Que tipo de professora você se considera?
2. Você considera que continua aprendendo a docência? De que forma?
3. Para você, quais os principais desafios em ser professora hoje?

Tópicos a observar: percepção a respeito da identidade docente, o ser, estar professora.

EIXO 3: FUTURO

1. Que tipo de professora você gostaria de ser?
2. Quais suas principais expectativas ou projetos profissionais e pessoais?

Tópicos a observar: Reflexão sobre as intenções e projetos futuros com base na construção do passado e presente.

APÊNDICE C - PRODUTO EDUCACIONAL



DISPOSITIVO FORMATIVO

ATELIÊ DE HISTÓRIA DE VIDA-FORMAÇÃO:

*narrativas docentes em
tela*



AUTORA: ANA PAULA MORAES SANTOS SOUZA
ORIENTADORA: CÍCERA SINEIDE DANTAS RODRIGUES

CRATO-CE
2023



DISPOSITIVO FORMATIVO

TECELÃS-AUTORAS



Ana Paula Moraes Santos Souza, mestra em Educação, especialista em Psicopedagogia e em Gestão Escolar, licenciada em Letras, graduanda em Pedagogia, professora da Seduc-CE.

Cicera Sineide Dantas Rodrigues, doutora em Educação, mestra em Educação, especialista em Gestão Escolar, licenciada em Pedagogia, professora adjunta do Departamento de Educação da URCA, professora do Mestrado Profissional em Educação - MPEDU - URCA.



CRATO-CE
2023



Ficha Catalográfica elaborada pelo autor através do sistema
de geração automático da Biblioteca Central da Universidade Regional do Cariri – URCA

Souza, Ana Paula Moraes Santos

S5729a ATELIÊ DE HISTÓRIA DE VIDA-FORMAÇÃO: NARRATIVAS
DOCENTES EM TELA / Ana Paula Moraes Santos Souza. Crato-CE, 2023.

36p. il.

Cartilha. Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri - URCA.
Orientador(a): Prof.^a Dr.^a Cicera Sineide Dantas Rodrigues

1.Dispositivo formativo, 2.História de vida-formação, 3.Narrativas docentes, 4.Ateliê,
5.Telas; I.Título.

CDD: 300



DISPOSITIVO FORMATIVO

ATELIÊ DE HISTÓRIA DE VIDA-FORMAÇÃO:

narrativas docentes em tela



ÍNDICE

1 INTRODUÇÃO: ATELIÊ DE HISTÓRIA DE VIDA-FORMAÇÃO, QUE PROPOSTA É ESTA?.....	4
2 BASE TEÓRICA.....	6
3 PROPOSTA DO DISPOSITIVO FORMATIVO: IDEALIZAÇÃO E CONCRETIZAÇÃO.....	7
4 NARRATIVAS DE VIDA-FORMAÇÃO.....	13
4.1 Depoimentos das professoras-tecelãs.....	14
5 AJUSTES FINAIS.....	24
REFERÊNCIAS.....	24
GALERIA DE IMAGENS.....	26
TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ E USO DE IMAGEM.....	36



CRATO-CE
2023



1 INTRODUÇÃO: ATELIÊ DE HISTÓRIA DE VIDA-FORMAÇÃO, QUE PROPOSTA É ESTA?

Por ser um Mestrado Profissional, a pesquisa realizada deve vir associada a uma proposta que ofereça ao cenário educacional um retorno, ou seja, uma contribuição em forma de intervenção para o fortalecimento da qualificação dos profissionais que atuam na Educação Básica. Assim, nasceu a ideia de envolver histórias de vida ao longo de toda a formação, com um viés sensível, criativo e artístico. Dessa forma, emergiu a proposta de um Dispositivo Formativo intitulado “Ateliê de história de vida-formação: narrativas docentes em tela”.

O Produto Educacional citado foi pensado como uma forma de retomar os passos iniciais da pesquisa e fazer uma intervenção, através da proposta de trabalhar a história de vida por meio de uma oficina formativa tecida por narrativas (auto)biográficas de professoras da escola Emília Ferreira (quatro docentes), em Tarrafas-CE, *lócus* da pesquisa de Mestrado e da escola municipal Ricarte Pedro (uma docente), do mesmo município. A oficina de história de vida teve o formato de um ateliê, em que foi utilizada a tela como principal dispositivo para impulsionar as narrativas das professoras.

Durante meu percurso no Mestrado Profissional em Educação – MPEDU e o contato com estudos referentes às narrativas (auto)biográficas e histórias de vida, pude vislumbrar a potência dessa abordagem para a formação de professoras(es) e, ao constatar que as(os) docentes do município não tinham em seus espaços de formação continuada formal o entendimento teórico e prático das histórias de vida como um importante dispositivo formativo, senti a necessidade de criar este artefato. Percebo como essencial apresentar, não apenas para as professoras que participaram da formação, mas para todas as pessoas que tiverem acesso a este material, o viés (auto)formativo que emana da abordagem das histórias de vida-formação.

A palavra dispositivo surgiu a partir da intenção de organizar uma proposta de formação que utiliza a tela como principal mecanismo de narrativa de si, mostrando-a passo a passo, não com uma receita para ser seguida rigorosamente, mas com a sensibilidade de apontar caminhos e possibilidades neste campo que intercala história de vida e formação docente. Ao pensar em uma palavra que conseguisse traduzir a dimensão do que estava sendo produzido surgiu o termo “dispositivo”, uma vez que esse material abrange os sinônimos atrelados ao vocábulo, é um artefato, instrumento pedagógico que pode dar subsídio às formações de professores de todas as etapas de ensino.

Mas por que um ateliê? Por que telas? Essa escolha surgiu da inspiração nos Ateliês Biográficos de Projeto (Delory-Momberger, 2006) e no Círculo Reflexivo Biográfico (Olinda,

2020). Outras inspirações para a construção da proposta vieram da Didática Sensível (D'Ávila, 2022) e nas dimensões articuladas ao sensível (Josso, 2007).

Diante do exposto, esse encontro formativo precisaria estar envolto à sensibilidade que exige, ao organizar um momento para a escuta de histórias de vida. Por esse motivo, além de “metáforas criativas” como poema, música, acolhimento, escolhi as telas (espelho e de pintura) para serem artefatos motivadores das narrativas de vida-formação, telas que reflexionam a potencialidade de cada narrativa tecida. O espelho como uma tela que reflete uma imagem e na correria incessante do dia a dia, muitas vezes, não paramos para nos ver, para contemplar a nossa imagem e pensarmos sobre quem somos. A tela de pintura funcionou como um importante instrumento para que cada professora refletisse sobre sua trajetória profissional e possibilitasse uma concretude a essas expressões por meio de traços, cores e sentimentos.

O trabalho com as histórias de vida possibilita o fortalecimento da formação de professores para o processo de integração destes e ameniza os impactos desse momento atual que é atravessado por tantos problemas de saúde mental dos docentes. Uma vez que, em uma pesquisa recente, publicada em 15/10/2023, no site de notícias Agência Brasil, o maior problema enfrentado pelos professores na atualidade é o adoecimento mental. Um trabalho como esse contribui para amenizar tal mazela, pois por meio das narrativas o grupo se integra, se (auto)conhece, isso favorece o enfrentamento do adoecimento mental o qual estão sujeitos os professores, coletivamente.

Como dito, o “Ateliê de história de vida-formação: narrativas docentes em tela” ganhou vida mediante a participação de 5 (cinco) professoras da Educação Básica do município de Tarrafas, sendo 4 (quatro) delas da escola que foi campo da pesquisa de Mestrado e 1 (uma) de outra escola da rede municipal.

Dessa maneira, o Produto Educacional elaborado como resultante do estudo investigativo mais amplo, pode servir como inspiração para várias outras escolas, com base na abordagem das histórias de vida e suas possibilidades de dispositivos pedagógicos para a formação de professoras(es). Ressaltando que para conduzir um momento como este é necessário estudo e preparação por parte do responsável, bem como a escolha de um local apropriado que inspire aqueles que estiverem participando da oficina.

Abaixo serão apresentadas tecituras teóricas e o modo em que a oficina formativa aconteceu, entendida como uma proposta, visto que pode ser ressignificada, repensada e readaptada a cada contexto.

2 BASE TEÓRICA

O percurso de formação continuada é inerente à vida de todos os seres humanos, visto que estamos em constante aprendizado e (re)construção. Para a profissão docente, a categoria da formação continuada ganha uma dimensão mais abrangente, pois é inerente à profissão a necessidade formativa permanente. Todavia, muitas vezes, estas(es) professoras(es) se anulam para assumir uma identidade que lhe é imposta, não encontram tempo para desacelerar, para refletir sobre questões que exigem reflexividade ou mesmo para olhar para si, para se contemplar e compreender que não é possível fragmentar-se.

Diante dessas ideias, as histórias de vida na formação de professoras(es) surgem como uma abordagem capaz de assumir um viés (auto)formativo e de impulsionar impactos relevantes no campo reflexivo docente. De acordo com Cunha (1997, p. 188),

A narrativa provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros. [...]. Este pode ser um processo profundamente emancipatório em que o sujeito aprende a produzir sua própria formação, autodeterminando a sua trajetória. [...]. É preciso que o sujeito esteja disposto a analisar criticamente a si próprio, a separar olhares enfiadamente afetivos presentes na caminhada, a por em dúvida crenças e preconceitos, enfim, a des-construir seu próprio histórico para melhor poder compreendê-lo.

Ao contemplar a narrativa de si como um ato emancipatório, vemos a necessidade de percorrer as trajetórias já trilhadas por meio das narrativas de memórias, pois muitas experiências formativas podem ser ressignificadas por meio das histórias de vida narradas.

Quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe novos significados. Assim, a narrativa não é a verdade literal dos fatos, mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade. [...] Ao mesmo tempo que o sujeito organiza suas ideias para o relato – quer escrito, quer oral – ele reconstrói sua experiência de forma reflexiva e, portanto, acaba fazendo uma autoanálise que lhe cria novas bases de compreensão de sua própria prática (Cunha, 1997, p. 187).

No campo das narrativas (auto)biográficas diferentes instrumentos podem ser utilizados para que as histórias de vida tenham um lugar nas narrativas, como as entrevistas narrativas, vivências formativas que impulsionam as falas por meio de exploração de objetos pessoais e/ou fotografias, construção de mandalas, autorretratos, entre outros artefatos. As narrativas são muito potentes, pois “[...] nós temos uma história porque nós fazemos a narrativa de nossa vida” (Delory-Momberger, 2006, p. 363). Diante de muitas possibilidades, optei pelo dispositivo formativo do ateliê em tela.

As inspirações vêm do Ateliê Biográfico de Projeto (Delory-Momberger, 2006). Este dispositivo “[...] inscreve a história de vida em uma dinâmica prospectiva que liga as três dimensões da temporalidade (passado, presente e futuro) e visa fundar um futuro do sujeito e fazer emergir seu projeto pessoal” (Delory-Momberger, 2006, p. 366). Outra fonte de influência

para a organização deste Produto foi o Círculo Reflexivo Biográfico (Olinda, 2020) no que concerne aos seus princípios orientadores, como o formativo, o dialógico, o sociopolítico, o antropológico, a potência narrativa e o princípio integrador.

Assim, se sustenta este dispositivo, a partir do estado de contemplação da beleza das narrativas das histórias de vida como potenciadoras no processo de formação pessoal e profissional. “Essa potencialidade formadora de fazer experiências, refletir sobre elas para aprender sobre nós mesmos e o mundo, torna inseparável o sujeito e o objeto de conhecimento” (Passeggi, 2016, p. 76). Para Souza (2011, p. 215-216),

Os modos de escrever a vida revestem-se de vinculações estabelecidas cotidianamente com as itinerâncias dos sujeitos em suas relações sociais e institucionais. Articuladas aos processos históricos e socioculturais, as narrativas profissionais e pessoais revelam os modos como ocupamos os espaços e como nos relacionamos com o trabalho e com as produções concernentes à arte ou ao ofício de educar.

Dessa forma, as histórias de vida precisam ganhar mais espaço no âmbito da formação docente, visto seu caráter de autonomia, de reflexividade, de sensibilidade e de (auto)formação. Articulando aspectos sensíveis à didática, D’Ávila (2022) põe em evidência o sensível no percurso formativo docente, favorecendo a oportunidade de assumir uma postura renovada, em que o cognitivo é trabalhado em harmonia com o sensível, possibilitando a ressignificação da própria prática profissional. Esta concepção de didática serviu como inspiração para a elaboração das vivências narrativas-formativas, todas elas foram pensadas a partir dos passos didáticos que a autora citada criou: sentir, intuir, metaforizar/imaginar, experivenciar, ressignificar e criar.

Na sequência, apresento o planejamento e o desenvolvimento do dispositivo formativo proposto, a oficina formativa de história de vida-formação com ateliê em telas. As imagens das professoras foram autorizadas para publicação, mediante assinatura de termo de autorização.

3 PROPOSTA DO DISPOSITIVO FORMATIVO: IDEALIZAÇÃO E CONCRETIZAÇÃO

O Ateliê de história de vida-formação: narrativas docentes em tela foi idealizado e planejado por mim, Ana Paula Moraes Santos Souza, e por minha orientadora, Cicera Sineide Dantas Rodrigues. Antes da oficina de formação fiz uma sondagem da disponibilidade das professoras do Ensino Fundamental em relação ao interesse em participar do momento e o dia que poderiam participar. Este levantamento de informações foi realizado por meio de um formulário do *Google Forms*, enviado para 10 (dez) professoras. Deste grupo 8 (oito) tiveram

interesse em participar, mas como a disponibilidade de horários eram distintos, apenas 5 (cinco) puderam cooperar com a proposta. Em seguida, organizei um convite formal e selecionei o texto Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto (Delory-Momberger, 2006) para o embasamento teórico da formação. Diante da disponibilidade de tempo para participar da oficina em uma segunda-feira à tarde, enviei o convite e o texto, em seguida todas confirmaram presença.

A formação aconteceu no dia 06/11/2023, das 13h às 17h, com 4 horas de duração, tendo como público-alvo 5 (cinco) professoras da Educação Básica da rede municipal de ensino de Tarrafas-CE. O encontro foi organizado e dividido por momentos intitulados de vivência narrativa-formativa. Para o planejamento e vivência de cada momento tive a inspiração, sobretudo, na Didática Sensível (D'Ávilla, 2022) e nas dimensões articuladas ao sensível, apresentadas por Josso (2007). Assim, apresento o passo a passo de como a formação aconteceu:

Momento inicial: acolhida



Imagem 1- Acolhida e apresentação da pesquisa

Durante a acolhida foram dadas boas-vindas às professoras e, na abertura da formação, realizei a apresentação da minha pesquisa e falei da importância do momento, tanto para a construção do Produto Educacional como para a formação de todas. Falei da potência que há nos trabalhos com histórias de vida e a relevância de pensar nossos percursos formativos de maneira integral, desprezando a fragmentação que insistem em validar.

1ª vivência narrativa-formativa: minha imagem no espelho – apresentação de mim



Imagem 2 - Entrega das caixinhas



Imagem 3 - Contemplação de si no espelho

Dando sequência, a 1ª vivência narrativa-formativa foi nomeada por: Minha imagem no espelho – Apresentação de mim. Foi entregue para cada professora uma caixinha com um espelho dentro e foi solicitado que abrissem a caixa e contemplassem o que estava dentro dela, em seguida respondessem à seguinte pergunta reflexiva: **Quem é essa mulher refletida no espelho? Qual é a história dela?**

Foi reservado um momento para que cada uma falasse de si. Dessa forma, organizou-se um espaço de fala e de escuta sensível. Essas narrativas estão na seção seguinte. Após as narrativas (auto)biográficas foi compartilhada a leitura do poema “A vida verdadeira”, de Thiago de Mello. Para encerrar essa vivência narrativa-formativa, as professoras teceram uma avaliação oral do momento e foram conduzidas pela pergunta: **Como você se sentiu? O que foi significativo?**

2ª vivência narrativa-formativa: fundamentação teórica do tema



Imagem 4 - Estudo teórico

A 2ª vivência narrativa-formativa visou a fundamentação das falas feitas com o texto teórico, Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto (Christine Delory-Momberger, 2006), o qual foi enviado com antecedência para cada uma (versão digital). Na oportunidade, o texto foi novamente disponibilizado (versão impressa) e foi realizada uma roda de conversa sobre os principais pontos do artigo. As tecituras dialógicas se constituíram em meio à vibrantes cores e significações ao relacionar a escrita teórica com as histórias de vida-formação presentes.

3ª vivência narrativa-formativa: uma pausa para o café com saberes e sabores



Imagem 5 - Café da tarde

Em seguida, a 3ª vivência narrativa-formativa se concretizou em volta da mesa, com um

café da tarde, visto que se constitui um momento rico em sabores e saberes, boas conversas e risadas espontâneas, descanso e alimento para o corpo. Assim como as comidas, a formação é constituída por muitos sabores que fortalecem a construção de saberes.

4ª vivência narrativa-formativa: Abrindo espaços sensíveis para as narrativas docentes em tela



Imagem 6 - Alongamento

Ao retornar do café, as professoras puderam experienciar a 4ª vivência narrativa-formativa. Iniciamos com um alongamento, entendendo a importância de cuidar do corpo. Em seguida, pedi para que fechassem os olhos para ouvirem a música Caçador de mim – Milton Nascimento. Elas puderam apreciar a melodia da canção e falar sobre versos que mais foram significativos. Essa vivência abriu espaço para a oficina “Narrativas docentes em tela”.



Imagem 7 – Materiais para a pintura em tela

Foi preparado um espaço com telas de pintura, tintas, pincéis e canetinhas e feito um convite às professoras, que representassem na tela a seguinte reflexão: **Como você se tornou a professora que você é hoje?** A representação na tela deveria ser feita por meio de pintura, da escrita de um poema, letra de música, de um símbolo, palavras, enfim, da forma que cada professora se sentisse mais à vontade para expressar-se. Enquanto faziam as produções das telas, ouviam músicas instrumentais em som ambiente. A socialização de suas pinturas/escritas foi realizada em meio às potentes narrativas estas serão socializadas na seção seguinte.

5ª vivência narrativa-formativa: Quais tecituras levo comigo?



Imagem 8- Escrita da avaliação da oficina formativa

A 5ª vivência narrativa-formativa pautou-se na avaliação final (escrita) – **Quais tecituras vou levando comigo?** As participantes fizeram o registro escrito e uma realizou a leitura da escrita da outra. Ao compartilharem as narrativas escritas puderam refletir: **eu me reconheço nos sentidos formativos da minha colega?**

Todas as vivências narrativas-formativas se constituíram em meio à sensibilidade em todas as suas dimensões, ao afeto, à confiança, ao profissionalismo, tendo como ponto principal as histórias de vida-formação possibilitadas pelas narrativas docentes, entretecidas pelos vários aspectos que perpassam a identidade de cada uma das professoras participantes do ateliê formativo.

4 NARRATIVAS DE VIDA-FORMAÇÃO

O mundo é isso – revelou. – Um montão de gente, um mar de fogueirinhas.
Cada pessoa brilha com luz própria entre todas as outras. Não existem duas fogueiras iguais. Existem fogueiras grandes e fogueiras pequenas e fogueiras de todas as cores.

(Galeano, 2020, p. 13)

Em *O Livro dos Abraços*, Galeano realiza uma metaforização sobre as pessoas e deixa registrada a beleza da singularidade que cada uma carrega, ao passo que apresentam traços comuns, todas são fogueirinhas. As narrativas que serão enunciadas, fruto das vivências narrativas-formativas constataam essa afirmação de Galeano, visto que cada uma possui uma história singular, mas que se parece em muitos aspectos com a da colega.

As vivências de narrativas-formativas apresentadas trazem a centralidade das telas que refletem histórias de vida. E se encontram com as dimensões articuladas ao sensível (Josso, 2007), pois no entretecer das narrativas elas se reconhecem como um ser de sensibilidades, de ações, de emoções, de carne, de atenção consciente, de imaginação, de afetividade e ser de cognição. Além da possibilidade de explorar todos os órgãos dos sentidos para as vivências planejadas, percebendo-se como um ser integral.

Em vista disso, uma formação continuada à luz da didática do sensível e da abordagem (auto)biográfica, é imprescindível para contribuir com o trabalho docente, já que ela objetiva “o desenvolvimento de pessoas sensíveis, inteligentes, criativas, empoderadas intelectualmente, com sensibilidade social e senso crítico.” (D’Ávila, 2022, p. 100). Dessa forma, essa didática vislumbra o(a) professor(a) como um ser humano de forma integral, visto que para a didática sensível “todas as inteligências ou capacidades humanas, precisam estar despertas ou pelo menos, precisam ser reconhecidas e valorizadas em espaço escolar” (D’Ávila, 2022, p. 96).

Durante todo o percurso, as professoras se encantaram com as possibilidades formativas contidas em suas histórias e perceberam a importância que cada uma tem, a contribuição que cada uma pode oferecer e a potencialidade que há na socialização destas histórias. Dessa forma, ficou evidenciado que,

A professora-narradora sai fortalecida pelo processo de autoria. Seu discurso não se distancia de sua prática, anda com ela, o que lhe dá mais confiança, aumenta sua autoestima e a encoraja a continuar aprendendo, teorizando, conhecendo e conhecendo-se de forma mais autônoma. [...] O sujeito biográfico se afirma no processo de biografização, como sujeito epistêmico (do conhecimento) e sujeito biográfico (do autoconhecimento) suscetível de melhor conhecer “os deuses” e “o universo” (Passeggi, 2016, p. 81).

Embora todas as vivências tenham sido repletas de falas, de relatos que contribuíram não apenas para a formação das professoras participantes, mas para a minha também, optei por trazer os recortes de apenas três momentos de vivências narrativas-formativas, os quais as participantes narraram histórias de si e puderam fazer reflexões sobre si em diversos aspectos.

Para posterior transcrição das histórias de vida, a formação foi gravada, mediante anuência das participantes. As professoras escolheram pseudônimos para a identificação de si. Estes foram pensados a partir da pintura que fizeram nas telas. Quando mencionadas na coletividade, elas serão denominadas de professoras-tecelãs e identificadas por Águia Pequena, Futuro, Esperança, Borboleta e Infância. A seguir, apresento depoimentos das professoras nos principais momentos da formação realizada.

4.1 DEPOIMENTOS DAS PROFESSORAS-TECELÃS

As pessoas vão contando suas experiências, crenças e expectativas e, ao mesmo tempo, vão anunciando novas possibilidades, intenções e projetos. Às vezes, torna-se até difícil separar o vivido do que está por viver. Experiência e narrativa se imbricam e se tornam parte da expressão de vida de um sujeito.

(Cunha, 1997, p. 188)

A vivência narrativa-formativa minha imagem no espelho – apresentação de si, suscitou grandes reflexões às professoras-tecelãs. De início, ficaram surpresas com o pedido de falarem sobre si e até tiveram dificuldade de pensar uma narrativa, mas logo ficaram à vontade e já começaram a tecer reflexões sobre a importância de falar de si e ter alguém que as escute, da importância de encontrar um lugar para a narrativa da sua história de vida.

Assim, foram organizando a ordem das falas e enquanto uma narrava as outras ouviam atentamente. O momento foi repleto de emoção com direito a choro e a boas risadas. Embora o trabalho pedagógico com as narrativas de vida não tenha um caráter terapêutico, é notório que esta organização formativa proporciona um grande bem-estar aos que dela participam.

Abaixo alguns trechos das narrativas suscitadas ao olharem para si na tela do espelho, e responderem à pergunta: Quem é esta mulher no espelho? Qual a história dela?



ÁGUIA PEQUENA: É muito difícil falar sobre nós mesmas. Quem é esta mulher? Eu logo pensei nas dificuldades de falar e na questão da linha do tempo. Essa mulher aqui é uma jovem sonhadora, uma profissional, uma mulher que arrasta tantas bandeiras, pois temos que ser fortes, mas continua sendo uma mulher sonhadora. Ao olhar no espelho, percebe rugas de expressão pela questão do tempo, traz grandes memórias relacionadas à vida pessoal, vida estudantil, quantas rugas, né? Quantas formações, quantas previsões, quantas decepções e

quantas realizações, graças a Deus. Continua sendo uma profissional da educação que acredita na educação, sonha com coisas positivas, que a educação ainda transforma realmente e ajuda nessa transformação apesar dos grandes desafios. Continua também sendo uma mulher que sonha com o aspecto pessoal de realizar sonhos e que está sempre em constante aprendizagem, curiosa, no momento mesmo, o que a Ana Paula vai fazer de diferente para a aprendizagem de nossas vidas? É esta mulher que foi representada na redação do Enem⁴², que é atarefada, que o tempo é pouco, vive na correria, está sempre nessa jornada.

FUTURO: Uma mulher, uma mãe, uma profissional, cheia de esperança – tenho muita, muita esperança mesmo – de contribuir com o mundo de alguma forma através do meu trabalho como educadora, sempre busquei isso. É uma mãe que espera que suas filhas tenham um futuro brilhante, eu busco muito isso, incentivo, desejo que elas também tenham essa esperança que eu tenho, de melhorias. Uma esposa, procuro ser companheira, me dedico ao máximo a minha família. [...] Eu vejo uma mulher que sonha mesmo, que as coisas possam melhorar sempre e espero que hoje seja um momento que contribua muito não só para esse lado da formação, do aprendizado, mas também venha a contribuir para o meu trabalho, que seja algo que eu possa levar também para o meu dia a dia, para a parte profissional.



⁴² Tema da Redação do Enem 2023: Desafios para o enfrentamento da invisibilidade do trabalho de cuidado realizado pela mulher no Brasil.



ESPERANÇA: assim que eu abri a caixinha e me deparei com a pessoa, a primeira coisa que me veio foram os traços de cansaço que eu vejo no rosto da mãe TEA (Transtorno do Espectro Autista). A mãe TEA vive uma rotina diferente das mães típicas, uma rotina bem intensa. Os traços de uma mãe TEA trazem visibilidade para o cansaço, para a rotina intensa, as sobrecargas são muito grandes, parece que todos os dias o que se tem a fazer é mais do que foi feito no dia anterior. [...] Todos os dias tenho que me organizar, pois tenho que cumprir aquela tarefa, eu tenho

que estar pronta para cumprir. Este foi o primeiro traço que vi no rosto dessa mulher. Depois eu vi a profissional dentro da educação, dentro do magistério que é um caminho cheio de desafios e a gente está sempre naquela luta incessante de procurar fazer o melhor, de ter resultados que nos dê satisfação, que nos deixem realizadas, felizes diante da grande responsabilidade, da tamanha dedicação que a gente tem, de tantas coisas que a gente abre mão em nosso dia a dia para fazer dentro do nosso trabalho e muitas vezes a gente não tem o resultado esperado. [...] Também me vejo como uma mulher que luta de forma feroz pelo bem dos meus filhos. Tudo o que vou fazer penso primeiro no bem deles, até que chega um momento que paro para refletir e penso que estou esquecendo um pouco de mim, se eu desmoronar tudo vai se desmoronar, porque eu estou à frente de toda a responsabilidade, sou mãe e pai. [...] Me vejo como alguém que está inteiramente responsável por essa tarefa que não é fácil e é uma tarefa que se não for cumprida direitinho vai gerar consequências. É uma tarefa minuciosa, a gente tem que ter todo um cuidado para que isso não venha ter como resultado uma consequência negativa futuramente. [...] uma mulher que acredita muito no agir do Senhor na vida dela. O que me mantém em pé, me mantém forte, o que me segura é a minha fé, por eu acreditar inteiramente que o Senhor está com as rédeas de toda essa situação nas mãos dele e eu deposito isso nas mãos dele e é o que me faz caminhar, é o que me faz acreditar, andar e estar nessa luta, nessa batalha diária.

BORBOLETA: quando eu me vi aqui e foi feita a pergunta me veio uma retrospectiva da minha vida e reflito sobre a importância da minha construção por meio da minha história de vida. Cada passo dessa história quando a gente para em um momento desses para refletir a gente ver a importância de cada um na nossa vida, na nossa formação profissional, pessoal. A



primeira imagem que vi foi a de mãe que pensa primeiro na formação dos filhos. É uma responsabilidade tão grande que às vezes quando a gente vê um filho dá um passo errado você logo pensa onde errou, será que é minha culpa? É uma tarefa árdua e que você se dá total e a todo momento você se cobra achando que não está fazendo o necessário. Quando eu me vi nesse espelho e me foi feita a pergunta eu fiz a relação entre a importância dessa história de vida e a gente vê, nesse momento, a importância de cada momento que você viveu para a construção da pessoa que a gente é hoje. A gente faz muito e acha que não fez o bastante e o que nos mantém é a nossa fé e a esperança que coisas melhores virão.



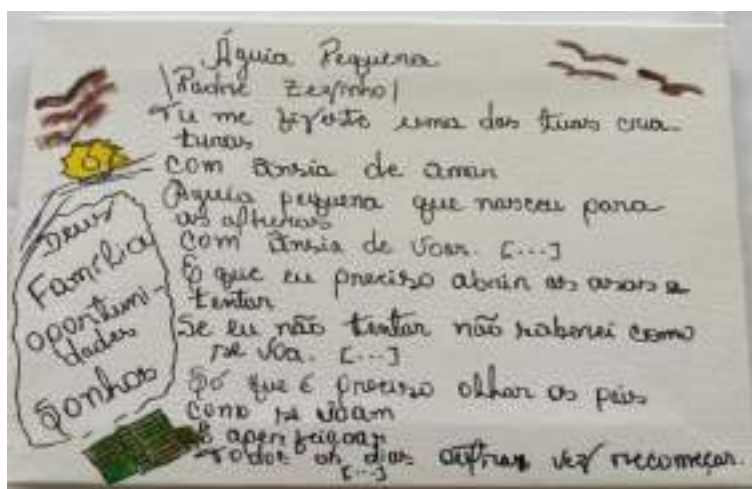
INFÂNCIA: O tempo passa muito rápido, tem coisas na vida da gente que passa tão despercebidas que poderiam ter sido mais aproveitadas. Na época da minha adolescência eu era muito egoísta comigo mesma, me cobrava coisas que não devia cobrar e eu deixei de viver boa parte da minha adolescência, da minha juventude por causa das cobranças que eu me fazia, de estar sempre querendo algo que não era para ser, de ficar me julgando, me cobrava e me julgava ao mesmo tempo, foi um período difícil, acho que na minha história de vida teve mais sofrimento do que alegria, mas que me serviu de força. Quando eu vejo o que eu já passei e

que em todos os momentos difíceis Deus estava ali comigo, embora no momento eu possa até não ter dado conta, ter reclamado, mas Ele estava comigo, pois eu estou aqui hoje e se não fosse por ele eu não estaria. Em todos os processos da minha vida ele está. Quando paramos para pensar em nossa existência começamos a nos cobrar e nos perguntar por que eu fui assim, porque não fiz assim... a gente se cobra muito, a toda hora a gente está se cobrando por algo que a gente não fez ou porque fez. E uma das grandes cobranças que fazemos é sobre a criação dos nossos filhos, pois se as coisas dão certo a gente pensa que é assim mesmo, mas se não dá a gente logo pensa onde errou. Ser mulher é um dos papéis que Deus pensou bem, você vai ser mulher porque eu sei que você dá de conta, porque é ser mãe, esposa, filha, ter a nossa profissão de professora que requer muito de nós, se a gente faz bem feito ninguém vê, mas se você errar, um pouco que seja, você se cobra e ainda vem pessoas de fora que nem conhecem o caso e julga, apontam o dedo. A nossa profissão é uma profissão que requer muito de nós e, infelizmente, não estamos só para ela, pois vem casa, esposo, filhos, mas na maioria das vezes a gente está sobrecarregada nela [...]. Mas é uma profissão que eu não me vejo sem, é uma coisa assim que é gratificante.

“Como é bom ser ouvida”! Foi uma das falas que ecoou após a narrativa de todas as professoras-tecelãs. E continuou: “A primeira aprendizagem do momento é que como é bom a gente ser ouvida, que bom que você trouxe essa oportunidade. [...] Aí vem os sentimentos, as emoções, como é bom a gente escutar a outra, já não estamos mais sendo invisíveis nesse momento”. Este relato foi tecido por Águia Pequena e foi acompanhado de relatos das demais participantes.

Ao vislumbrar as falas que deram concretude à vivência formativa, identifica-se mulheres tão batalhadoras, sonhadoras, valentes, apaixonadas por seus filhos, esposo, profissão, pela vida, mulheres que enfrentam grandes desafios diários, como o da mãe TEA.

Em sequência, apresentarei o resultado da 4ª vivência narrativa-formativa: narrativas em tela, em que as professoras se expressaram por meio da arte, da criatividade e das suas narrativas. **Ao responderem como você se tornou a professora que você é hoje?** O produto obtido foi:



ÁGUIA PEQUENA: resolvi me representar por palavras, pois a palavra está sempre presente na minha formação, no meu trabalho... As palavras têm um grande poder, seja ele positivo ou negativo. Eu trouxe a letra de uma música Águia Pequena, do padre Zezinho [...]. Tirei alguns trechos que me

representam em relação a minha formação. Começa dizendo: “tu me fizeste uma das tuas criaturas com ânsia de amar”, então Deus me criou com essa ânsia de amar, de conquistar... “águia pequena que nasceu para as alturas com ânsia de voar”, quando a gente inicia os estudos, a gente quer sempre alçar novos voos nessa ânsia de ir sempre mais alto, contemplar novas realizações. Esse trecho também fala da minha progressão enquanto profissional, eu estudei, eu quis alcançar outros voos. “E que eu preciso abrir as asas e tentar”, pois muitas vezes a gente não tenta com medo e no início da nossa profissão sentimos muito medo, medo de tentar, de não dá certo. “Se eu não tentar não saberei como se voa [...] Só que é preciso olhar os pais como se voam”, então, quais são os nossos maiores exemplos? A nossa família. Precisamos aprender a olhar para nossas origens, pois foi através das escolhas dos meus pais, das poucas oportunidades que eles puderam me oferecer – que se transformou em muito – e a força que eles tinham, os exemplos, os conselhos, foi a partir deles..., mas depois vem o aperfeiçoar, pois na vida precisamos de aperfeiçoamento a cada dia. Hoje como me vejo enquanto professora?

Venho tentando me aperfeiçoar ao longo dos tempos, a gente não para os estudos, não para de aprender uns com os outros, vai aprendendo novas descobertas e vai vendo as nossas ações, o nosso trabalho precisa se aperfeiçoar, fazemos de um jeito em um dia, aí a gente percebe que pode fazer melhor, então a gente começa a fazer. Terminei dizendo: “Todos os dias, outra vez recomeçar”. Pensando na letra da música e pensando também no voo eu coloquei pássaros, sol e para representar a profissão coloquei um livro e algumas palavras-chave – Deus, família, oportunidades.

ESPERANÇA- Utilizei palavras que simbolizam a proposta da atividade. Escolhi a escada porque ela vem representar cada degrau que a gente vai subindo em nosso percurso [...]. Trago a árvore como forma de esperança, porque tudo o que a gente vai fazer é importante ter esperança de que vai conquistar, vai superar as barreiras encontradas no caminho. A esperança sempre



vai estar presente, vai caminhar junto comigo nesse percurso. Daí coloquei as palavras: **oportunidade**, porque, de fato, ter me tornado professora primeiro foi pela oportunidade que me veio, criou-se a **perspectiva** e com ela a **dedicação**, pois preciso me dedicar. Novamente a **esperança**, porque ela vem junto e precisa estar sempre presente e depois o **comprometimento**, uma vez que é preciso compromisso para atuar, compromisso conosco, com tudo o que a gente faz, nas nossas escolhas desse percurso. **Fé**, essa fé que a gente vai conseguir, de acreditar em nós mesmas, a fé de que vai dar certo. **Amor**, tudo devemos fazer com amor para que realmente flua e a **perseverança** que vem complementar as outras palavras, pois precisamos perseverar naquilo que fazemos e dentro da nossa profissão estamos sempre nos aperfeiçoando, a nossa formação continua sendo um processo que a cada dia aprendemos algo novo, aprendemos com a nossa própria prática com os nossos alunos, aprendemos com o conhecimento que eles trazem, aprendemos compartilhando saberes com os colegas de profissão, então é um processo, é um processo contínuo de aperfeiçoamento, aprendizagem e ressignificação do que já sabemos e do que fazemos.



BORBOLETA: tentei fazer um pequeno resumo, porque ter que fazer uma história tão longa apenas nesse espaço é desafiador: “No início uma pequena borboleta/ Procurando lugar para pousar/ Em algum momento casulo/ sem saber que rumo tomar/ Depois de muitos aprendizados/ Tenho muita história para contar”. Depois tentei fazer uns rabiscos que tivessem associação com o que

escrevi. Nunca me imaginei como professora e aconteceu, foi uma oportunidade que me veio. E no decorrer do tempo veio esses momentos “casulos”, pois há tempos em que ficamos sem rumo, sem saber como fazer. Mas junto aos momentos difíceis vem as oportunidades, pessoas que nos ajudam e tudo isso vai fazendo com que a gente construa um aprendizado novo, tome decisões certas e quando erradas também servem como aprendizado. A nossa história de vida não é linear, de uma borboleta voltar a ser o casulo. No final quando falo com muita história para contar é de fato uma longa história e que está em construção.

INFÂNCIA: essa pintura representa uma brincadeira da minha infância. Eu fui uma criança que brincou muito e sempre eu era professora. Eu brincava só e essa bacia na cabeça era a merenda dos meus alunos. Durante minha infância a merenda era feita na casa da professora, a escola era a casa da professora e ela ia buscar essa merenda na cidade, pois essa era uma escola aqui da zona rural. Sempre



brincava carregando a merenda dos meus alunos, fazia um percurso de onde ia pegar essa merenda até a escola do faz-de-conta que era embaixo do pé de cajarana e os meus alunos eram os tijolos. O tempo passou, nasceu minha irmã e em nossas brincadeiras sempre brincávamos de escola. Eu sempre me espelhava em minha primeira professora [...]. E os anos se passaram e eu tive a oportunidade de ser professora de Educação Infantil [...]. Cada etapa foi muito sofrida. Cada experiência foi formando a professora que sou hoje [...]. Hoje tenho uma aluna

que quer ser professora e diz que quer ser igual a mim [...]. Ser professora é a cada dia estar descobrindo a nós mesmas.



FUTURO: ser professora foi uma oportunidade que apareceu em minha vida. Aos 16 anos já dava aula de reforço em minha casa e o prefeito da época me ofereceu um emprego para ser professora em uma escola na zona rural do município [...]. Era longe de casa, saía cedo e chegava no final do dia [...]. Foi uma oportunidade e que no caminho a gente vai pegando

gosto pela profissão e a gente vê que através daquela profissão pode contribuir de alguma forma para o futuro, para uma melhoria não só da própria vida, mas do mundo. Acredito que a nossa profissão é uma das que mais contribui para a esperança de dias melhores [...]. A educação traz essa ideia de esperança de dias melhores. Tem as dificuldades, mas eu gosto de ser professora, tem dias que são cansativos, mas eu gosto do contato com os alunos, das brincadeiras, gosto do encontro com os colegas [...].

Ao ouvir todas as colegas, Esperança fecha o momento com a constatação de que: Um momento como esse aqui nos remete a uma reflexão muito importante, porque quando falamos de nós mesmas, vemos que não podemos separar os âmbitos, mas falamos de todos os aspectos, daí a gente fala como mãe, fala como pessoa da sociedade, como profissional, como pessoa de fé, assim a gente traz para essa reflexão todos os aspectos do meu eu, quem sou eu.

Acompanhado deste, muitos outros relatos foram se constituindo. Logo após, a formação se encaminhou para o encerramento e foi solicitado que cada professora fizesse uma avaliação final do encontro, visto que durante todo o percurso elas estavam analisando e avaliando cada vivência. Esta avaliação deveria ser escrita e responder ao questionamento: **Quais tecituras vou levando comigo?** Após escreverem, pedi que uma lesse em voz alta a avaliação da outra. Apresento a transcrição da escrita das professoras-tecelãs:

ATELIÉ FORMATIVO

Quais tecituras vou levando comigo ?

O momento proporcionou muitas coisas positivas. A escuta, o ouvir o próximo, o resgate à nossa identidade e ao nosso "eu".

Além disso, contribuiu para o crescimento pessoal e profissional, visto que, somos seres em constante formação. A troca de experiência entre as colegas e a formadora mostrou-me o quanto precisamos sair da nossa rotina atropelada e nos conectarmos conosco e com o próximo. Parabéns pelo encontro!

Águia Pequena





ATELIÉ FORMATIVO

Quais tecituras vou levando comigo ?

Importante reflexão do "eu" em todos os aspectos e o reconhecimento de nós mesmas por meio das narrativas da nossa própria história, a qual nos foi proposto nesta formação.

Esperança




ATELIÉ FORMATIVO

Quais tecituras vou levando comigo ?

A importância da história de vida apresentada como narrativa dentro da construção de nós mesmas como profissional. Uma tarde agradabilíssima com reflexões necessárias para o nosso crescimento intelectual.

Borboleta







ATELIÊ FORMATIVO

Quais tecituras vou levando comigo ?

Momento prazeroso, em que me fez reviver momentos importantes da minha vida. Falar da minha vida e das minhas experiências foi gratificante. Momentos como esse são necessários para nos conhecermos como pessoas dotadas de histórias, as quais nos torna a pessoa única que somos - que sou.



Infância





ATELIÊ FORMATIVO

Quais tecituras vou levando comigo ?

Momento reflexivo em relação ao meu papel social como mulher, em todos os aspectos. A importância da narrativa de vida como algo que pode trazer reflexão nas atitudes, no modo de agir e de pensar. Tarde muito rica em aprendizado e reflexão.



Futuro




5 AJUSTES FINAIS

O Produto Educacional construído tem a intenção de mostrar a potencialidade existente nas formações que acolhem as falas de seus participantes. O dispositivo formativo “Ateliê de história de vida-formação: narrativas docentes em tela” tem o objetivo de inspirar formações de professoras(es), tendo como abordagem e metodologia as narrativas (auto)biográficas, nestas estão contidas a escuta das histórias de vida, da sensibilidade e do acolhimento às diversas realidades vivenciadas pelas(os) docentes.

Dessa maneira, este dispositivo formativo pode ser utilizado seguindo todos os passos já vivenciados, como também ser repensado de acordo com as diversas realidades pedagógicas que os grupos e escolas podem ter. Por isso, este Produto é atravessado pela proposta da sensibilidade, do artístico e do criativo, pois cada momento formativo deve se adequar às necessidades humanas de articular o cognitivo e o sensível.

O essencial na proposta é que seja construído no interior das escolas, nos grupos de formação de professoras(es) espaços para reflexão, em que docentes possam se expressar, sentir, construir seu autoconhecimento, conhecer o outro, ampliando, dessa forma, um espaço de construção de saberes e de relações mais harmoniosas.

REFERÊNCIAS

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **R. Fac. Educ.**, São Paulo, v.23, n. 1/2, p. 185-195, jan./dez. 1997.

CRUZ, Eliane Patrícia. Saúde mental é o principal problema para os professores, aponta pesquisa. **Agência Brasil**. São Paulo, publicado em 15/10/2023. Disponível em: Saúde mental é principal problema para os professores, aponta pesquisa. Agência Brasil (ebc.com.br). Acesso em: 01 nov. 2023.

D'ÁVILA, Cristina. **Didática sensível**: Contribuição para a didática na educação superior. São Paulo: Cortez, 2022. DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 359-371, maio/ago. 2006.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 2020.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida.

Educação Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007. OLINDA. Ercília Maria Braga de. **Círculo Reflexivo Biográfico**: reflexões epistemo-metodológicas sobre tessituras coletivas das narrativas de si. In: OLINDA. Ercília Maria Braga de; PAZ, Renata Marinho (Orgs.). Narrativas (auto)biográficas e religiosidade. Fortaleza: EdUECE, 2020.

PASSEGGI. Maria da Conceição. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 67-86, jan./abr. 2016.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão – narrar a vida. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 213 a 220, maio/ago. 2011.





Imagem 9 - Caixinhas com espelho



Imagem 10 - Material para a 1ª vivência narrativa-formativa



Imagem11 - Material pedagógico



Imagem 12 - Material teórico

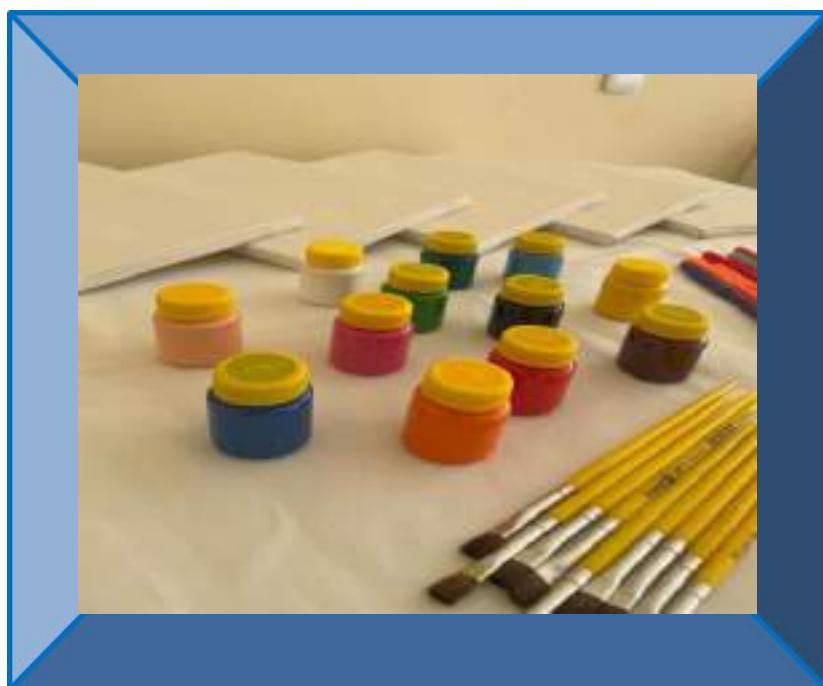


Imagem 13 - Material para pintura

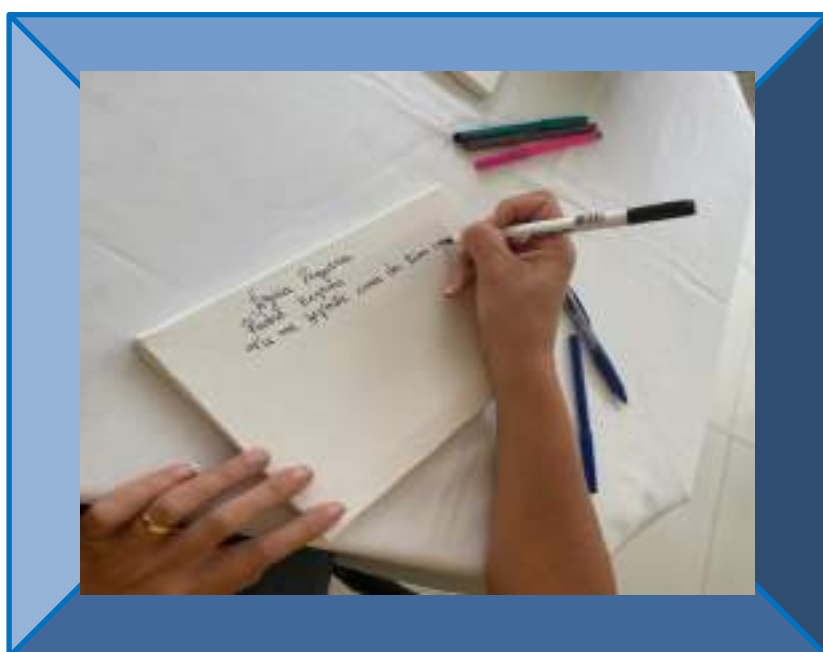


Imagem 14 - Oficina - Escrita em tela

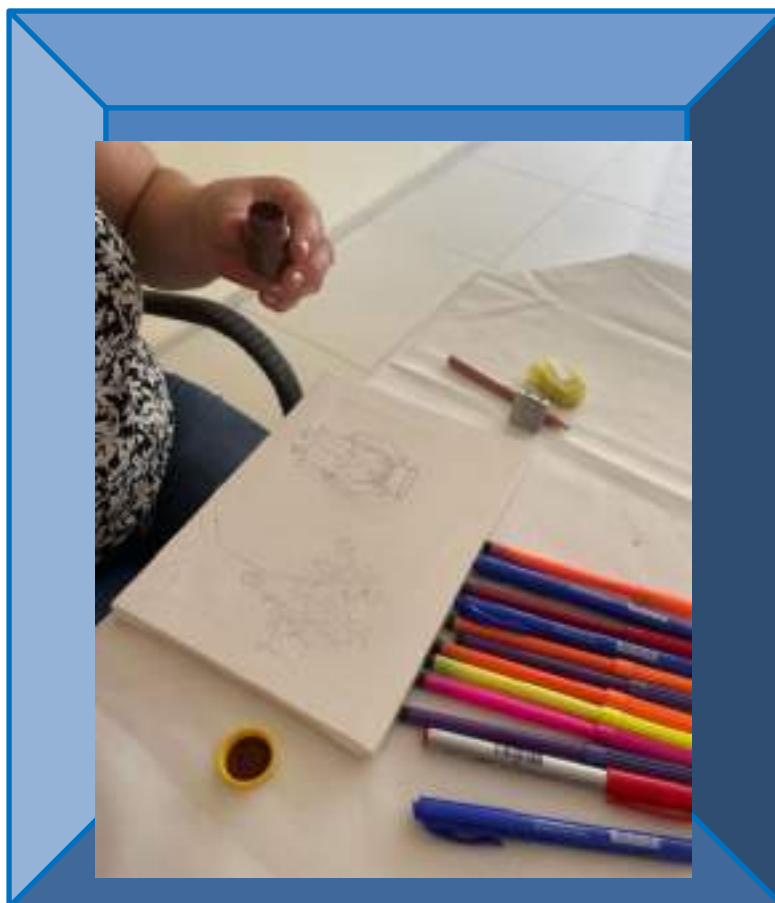


Imagem 15- Desenho em tela



Imagem 16 - Pintura em tela



Imagem 17 - Representações em tela



Imagem 18 - Exposição das telas



Imagem 19 - Narrativas escritas



Imagem 20 - Professoras-tecelãs



Imagem 21 - Convite

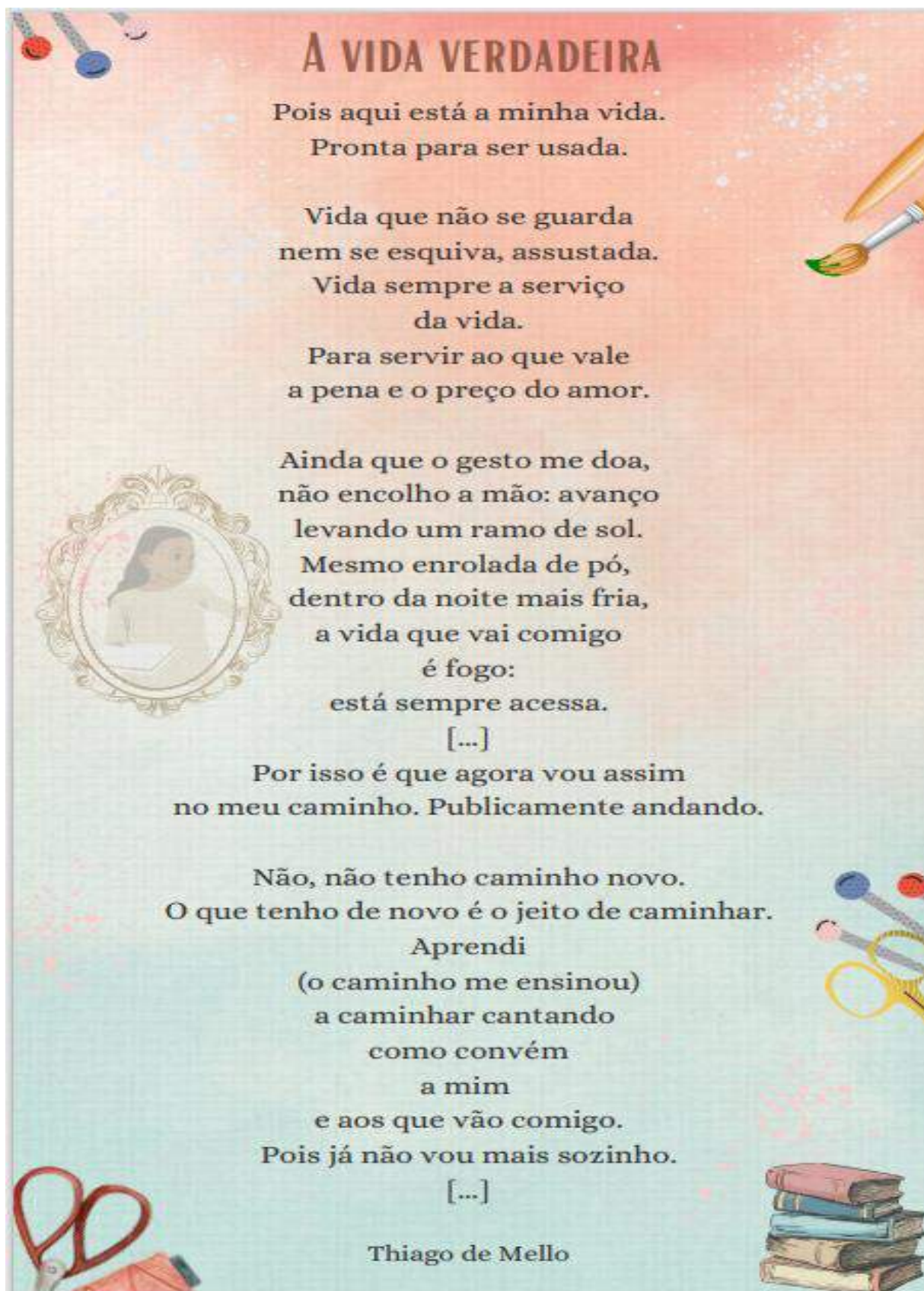


Imagem 22 - Poema usado na 1ª vivência narrativa-formativa

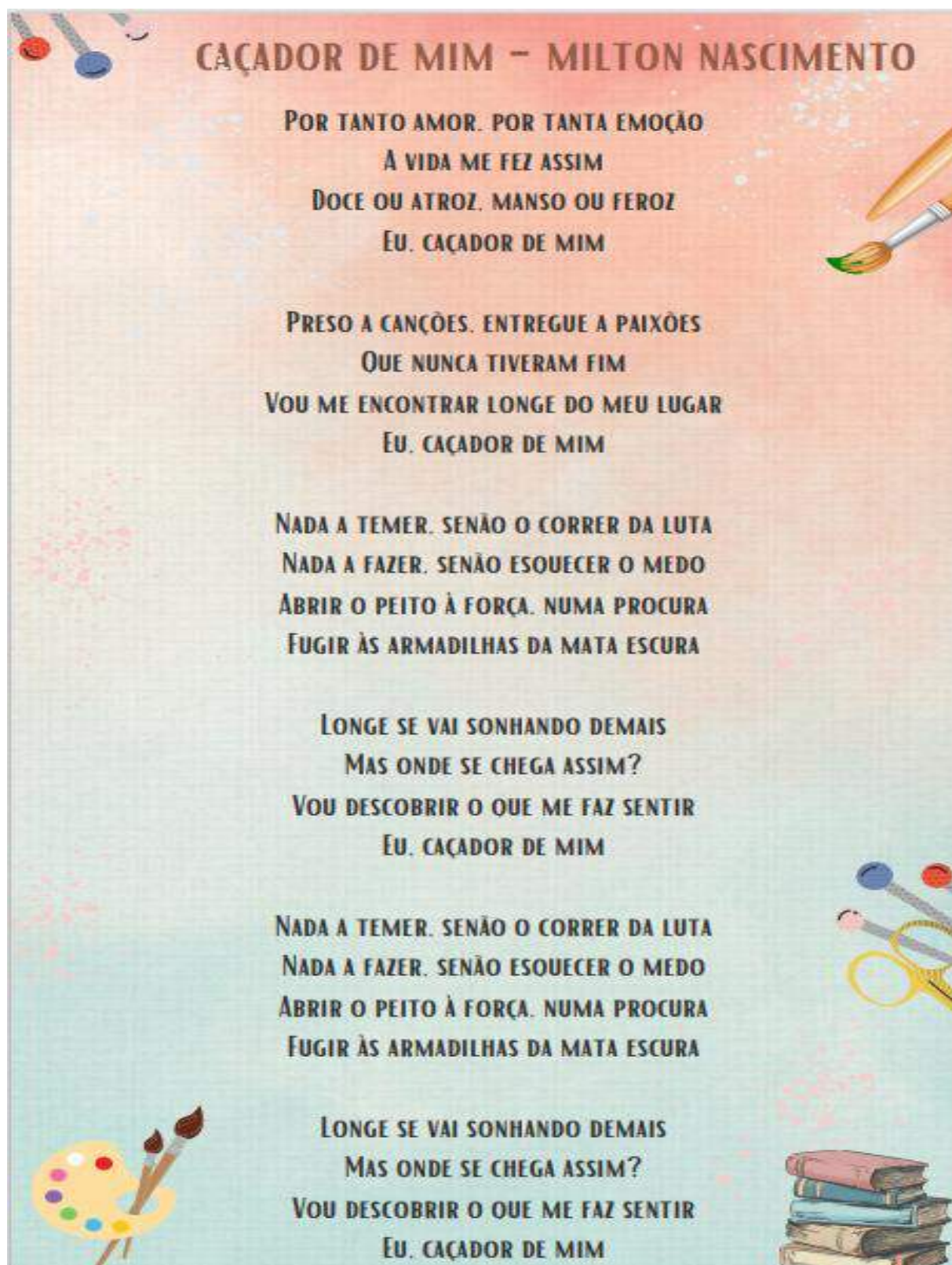


Imagem 23 - Música que abriu a 4ª vivência narrativa-formativa

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ E USO DE
IMAGEM**

Eu _____, portador(a) da
Carteira de Identidade nº _____ e do CPF nº _____,
residente à rua _____, bairro
_____, na cidade de
_____, autorizo a gravação de voz, durante a oficina
“Ateliê de história de vida-formação: narrativas em tela”, ministrada pela mestrande
Ana Paula Moraes Santos Souza, aluna do curso de Mestrado Profissional em Educação –
MPEDU – URCA, sob a orientação da Profa. Dra. Cicera Sineide Dantas Rodrigues. A
presente autorização é concedida a título de gratuito, referindo à gravação de voz e imagem
e ao uso de imagem na publicação do material.

Por esta ser a expressão de minha vontade, declaro que autorizo o uso acima
descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos e assino a presente
autorização em 02 (duas) vias de igual teor e forma.

Tarrafas, ____ de _____ de 2023.

Assinatura do participante

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ
SECRETARIA DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA - SECITECE
UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI - URCA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, **ANA PAULA MORAES SANTOS SOUZA**, RG 2001097076499-2, mestranda do Programa de Mestrado Profissional da Universidade Regional do Cariri – MPEDU, estou realizando uma pesquisa intitulada: **“Trajetórias de vida-formação: narrativas tecidas por professoras da escola Emília Ferreira, em Tarrafas-CE”**, que tem como objetivo principal compreender os percursos formativos de professoras da EEFM Emília Ferreira de Oliveira, em Tarrafas-CE, por meio de suas histórias de vida. E como objetivos específicos, conhecer as referências e experiências formadoras que impulsionaram as professoras ao longo de suas vidas; analisar a percepção das professoras a respeito de sua identidade docente – o ser e estar professoras; refletir sobre as projeções e perspectivas formativas futuras que as professoras narram. Para isso, estou desenvolvendo um estudo que consta das seguintes etapas: ir na escola, solicitar a autorização da pesquisa, convidar participantes, realizar entrevista narrativa, em seguida analisar os dados obtidos, construir o Produto Educacional e elaborar a dissertação.

Por essa razão, o(a) Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar dessa pesquisa. Sua participação consistirá em participar de entrevista narrativa, a qual será gravada, com data e horário previamente agendados, de acordo com a disponibilidade do participante. O alinhamento para o encontro será feito através de e-mail ou utilizando o aplicativo de mensagens WhatsApp. Na ocasião, abordaremos questões de sua vida-formação, como o tornar-se, ser e estar professora, os saberes e experiências que constituem sua identidade docente, bem como os percursos formativos de outras áreas que atravessam a docência. O(s) procedimento(s) utilizado(s) na pesquisa narrativa poderá(ão) trazer algum desconforto do tipo recordações saudosistas e/ou desagradáveis, exposição emotiva, pois falar sobre memórias não é tão simples, sobretudo quando essas lembranças estão envoltas em tantas lutas, lutas em relação a se constituir professora nesse país, lutas para administrar multifunções nos campos profissional, familiar e pessoal. O tipo de procedimento apresenta um risco mínimo que será reduzido mediante a explicação dos objetivos da pesquisa, escuta ativa e acolhedora, como também a escolha de um local calmo e reservado para a recolha das narrativas e toda preservação assegurada pelo TCLE e pela pesquisadora. Caso alguma participante passe por

alguns dos riscos citados ou outros, a mesma será encaminhada ao atendimento com o psicólogo da instituição *lócus* da pesquisa. Nos casos em que os procedimentos utilizados no estudo tragam algum desconforto ou sejam detectadas alterações que necessitem de assistência imediata ou tardia, eu Ana Paula Moraes Santos Souza, serei(seremos) a(s) responsável(éis) pelo encaminhamento ao atendimento com o psicólogo da instituição *lócus* da pesquisa. Os benefícios esperados com o estudo são no sentido de proporcionar valorização pessoal e profissional para as participantes, mediante o reconhecimento, por meio das memórias, do serviço prestado à população do município por décadas, bem como a oportunidade que a própria participante terá de vislumbrar seus percursos formativos. Outro benefício reside na contribuição da pesquisa para o fortalecimento de estudos sobre a formação de professores.

Todas as informações que o(a) Sr.(a) nos fornecer serão utilizadas somente para esta pesquisa. Seus (Suas) respostas, dados pessoais, etc serão confidenciais e seu nome não aparecerá nos(as) questionários, gravações, fichas de avaliação, etc e nem quando os resultados forem apresentados.

A sua participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária. Caso o(a) Sr.(a) aceite participar, não receberá nenhuma compensação financeira. Também não sofrerá qualquer prejuízo se não aceitar ou se desistir após ter iniciado o(a)(s) presente pesquisa.

Se tiver alguma dúvida a respeito dos objetivos da pesquisa e/ou dos métodos utilizados, pode procurar Ana Paula Moraes Santos Souza, Cicera Sineide Dantas Rodrigues, endereço para contato: Rua José Cândido, 219, Bairro Centro, Tarrafas-CE, telefone (88) 992793926, nos horários de 13h às 17h. Se desejar obter informações sobre os seus direitos e os aspectos éticos envolvidos na pesquisa poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa - CEP, da Universidade Regional do Cariri, localizado à Rua Coronel Antônio Luiz, 1161, 1º andar, Bairro Pimenta, CEP 63.105-000, telefone (88) 3102.1212, ramal 2424, Crato CE.

Se o(a) Sr.(a) estiver de acordo em participar deverá preencher e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que se segue, e receberá uma cópia deste Termo.

Tarrafas, ____ de _____ de 2023.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, o Sr.(a)_____ declara que, após leitura minuciosa do TCLE, teve oportunidade de fazer perguntas, esclarecer dúvidas que foram devidamente explicadas pelos pesquisadores, ciente dos serviços e procedimentos aos quais será submetido e, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO em participar voluntariamente desta pesquisa.

E, por estar de acordo, assina o presente termo.

Tarrafas, _____ de _____ de 2023.

Assinatura do participante

OU

Representante legal



Impressão dactiloscópica

Assinatura do Pesquisador

ANEXO B - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E VOZ

Eu _____, portador(a) da Carteira de Identidade nº _____ e do CPF nº _____, residente à Rua _____, bairro _____, na cidade de _____, autorizo a gravação de voz, durante a Entrevista Narrativa da pesquisa sobre **“Trajetórias de vida-formação: narrativas tecidas por professoras da escola Emília Ferreira, em Tarrafas-CE”**, produzido pela mestrande Ana Paula Moraes Santos Souza, aluna do Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri - URCA, sob orientação da Professora Doutora Cicera Sineide Dantas Rodrigues. A presente autorização é concedida a título gratuito, referindo-se à gravação de voz.

Por esta ser a expressão de minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos e assino a presente autorização em 02 (duas) vias de igual teor e forma.

Tarrafas, ____ de _____ de 2023.

Assinatura do participante

ANEXO C - TERMO DE ANUÊNCIA DE INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Declaro, para os devidos fins, ter ciência dos objetivos e metodologia do projeto intitulado **Trajetórias de vida-formação: narrativas tecidas por professoras da escola Emília Ferreira, em Tarrafas-CE**, que será desenvolvido por ANA PAULA MORAES SANTOS SOUZA.

Na condição de instituição coparticipante desse projeto, autorizo a realização da coleta de dados a partir de entrevista com professoras do Ensino Fundamental - Anos Finais, mediante acordo prévio entre a pesquisadora e a diretora da instituição e as professoras colaboradoras quanto à escolha dos dias e horários adequados para realização da coleta dos dados.

Esta autorização está condicionada à aprovação prévia da referida pesquisa por um Comitê de Ética em Pesquisa. O descumprimento desse condicionamento assegura-nos o direito de retirar esta anuência a qualquer momento da pesquisa.

Tarrafas, ____/____/____.

Diretor(a) Escolar

ANEXO D - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA

UNIVERSIDADE REGIONAL DO
CARIRI - URCA

Continuação do Parecer: 5.504.400

professores.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Ética e relevante.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentados.

Recomendações:

Sem pendências.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências. Apresentar o relatório final do estudo conforme a Resolução 466/12.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2074075.pdf	30/01/2023 15:15:05		Aceito
Outros	ORCAMENTO.docx	30/01/2023 15:08:56	ANA PAULA MORAES SANTOS SOUZA	Aceito
Outros	QUESTIONARIO_IDENTIFICACAO_GERERAL.docx	30/01/2023 15:06:57	ANA PAULA MORAES SANTOS SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	30/01/2023 15:06:22	ANA PAULA MORAES SANTOS SOUZA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_ANAPÁULA_CEP.docx	30/01/2023 15:05:49	ANA PAULA MORAES SANTOS SOUZA	Aceito
Outros	TERMO DE AUTORIZACAO_GRAVACAO_DE_VOZ.docx	18/01/2023 18:21:56	ANA PAULA MORAES SANTOS SOUZA	Aceito
Outros	TERMO ANUENCIA INSTITUICAO_COPARTICIPANTE.pdf	18/01/2023 18:16:55	ANA PAULA MORAES SANTOS SOUZA	Aceito
Outros	INSTRUMENTAL_ENTREVISTA_NARRATIVA.docx	18/01/2023 17:29:31	ANA PAULA MORAES SANTOS SOUZA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	18/01/2023 17:18:37	ANA PAULA MORAES SANTOS SOUZA	Aceito

Endereço: Rua Cel. Antônio Luiz, nº 1161

Bairro: Pimenta

CEP: 63.105-000

UF: CE

Município: CRATO

Telefone: (88)3102-1212

Fax: (88)3102-1291

E-mail: cep@urca.br