

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Agnaldo Mesquita de Lima Junior

**QUE EXPERIÊNCIAS MOTIVAM A ESCOLHA DA DOCÊNCIA
DURANTE A FORMAÇÃO INICIAL? PERCURSOS DE AUTO(TRANS)
FORMAÇÃO DOCENTE EM LETRAS.**

**Santa Maria, RS
2022**

Agnaldo Mesquita de Lima Junior

**QUE EXPERIÊNCIAS MOTIVAM A ESCOLHA DA DOCÊNCIA
DURANTE A FORMAÇÃO INICIAL? PERCURSOS DE AUTO(TRANS)
FORMAÇÃO DOCENTE EM LETRAS.**

**Tese apresentada ao Curso de Pós-
Graduação em Educação, da Universidade
Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como
requisito parcial para obtenção do título de
Doutor em Educação**

Orientador: Prof. Dr. Luiz Gilberto Kronbauer

**Santa Maria, RS
2022**

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001

Lima Junior, Agnaldo Mesquita de
Que experiências motivam a escolha da docência durante a formação inicial? Percursos de auto(trans) formação docente em Letras. / Agnaldo Mesquita de Lima Junior.- 2022.
188 p.; 30 cm

Orientador: Luiz Gilberto Kronbauer
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2022

1. Docência em letras 2. Auto(trans)formação 3. Pesquisa (auto)biográfica I. Kronbauer, Luiz Gilberto II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, AGNALDO MESQUITA DE LIMA JUNIOR, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Tese) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Agnaldo Mesquita de Lima Junior

**QUE EXPERIÊNCIAS MOTIVAM A ESCOLHA DA DOCÊNCIA DURANTE A
FORMAÇÃO INICIAL? PERCURSOS DE AUTO(TRANS) FORMAÇÃO DOCENTE
EM LETRAS.**

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Doutor em Educação**

Aprovada em 18 de agosto de 2022:

Luiz Gilberto Kronbauer, Dr. (UFSM)
(Presidente/Orientador)

Celso Ilgo Henz, Dr. (UFSM)

Valeska Maria Fortes de Oliveira, Dra. (UFSM)

Ana Cristina da Silva Rodrigues, Dra. (UNIPAMPA)

Liane Batistela Kist, Dra. (UFN)

**Santa Maria, RS
2022**

*À minha esposa e companheira Rocheli,
À minha mãe Vania,
À minha madrinha e tia Ana,
Ao meu padrinho e tio Sérgio.*

Dedico à vocês este trabalho e toda minha vida.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Ao meu orientador por confiar em mim e apoiar o desenvolvimento do trabalho.

À todos meus colegas de curso que construíram comigo esta jornada.

À todos professores, funcionários e colaboradores do ppge que estiveram comigo e permitiram minha auto(trans)formação.

E, principalmente, aos que ainda se desafiam a pensar uma educação humana e humanizadora. A palavra ensina, o exemplo arrasta.

RESUMO

QUE EXPERIÊNCIAS MOTIVAM A ESCOLHA DA DOCÊNCIA DURANTE A FORMAÇÃO INICIAL? PERCURSOS DE AUTO(TRANS) FORMAÇÃO DOCENTE EM LETRAS.

AUTOR: Agnaldo Mesquita de Lima Junior

ORIENTADOR: Luiz Gilberto Kronbauer

A presente tese de Doutorado em Educação foi desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM), na Linha de Pesquisa Docência, Saberes e formação profissional (LP1). A proposição central buscou compreender como os alunos do curso de licenciatura em letras, que não tinham a profissão docente em seu horizonte de futuro inicial, construíram seus percursos até à docência. Devido às características o tema, a pesquisa seguiu a abordagem qualitativa, aproximando-se do procedimento próprio à pesquisa-formação, a partir dos preceitos da pesquisa (auto)biográfica (JOSSO, 2004; 2010), utilizando as narrativas como fio condutor do diálogo entre pesquisador e coautores da pesquisa. Buscando o alcance do objetivo proposto, realizamos um estudo do tipo estado da arte no Catálogo de Teses (CTD) da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) buscando uma melhor compreensão do conceito de auto(trans)formação docente, a partir de pesquisas realizadas no período 2013-2019. Posteriormente, realizamos levantamento bibliográfico com a finalidade de adensar e contextualizar teoricamente o projeto, utilizando principalmente as ideias de Paulo Freire (1979, 1981, 1987, 1989, 1991, 1995, 1996, 2000, 2001, 2013a, 2013b) e Ernani Maria Fiori (1991). Posteriormente, utilizamos de pesquisas bibliográficas e documentais visando uma maior ambientação e contextualização sócio-histórica e institucional com o contexto concreto de realização da pesquisa. Na sequência, construímos uma aproximação inicial através de um questionário estruturado enviado via google docs e selecionamos 06 (seis) sujeitos para serem coautores na pesquisa. A partir da seleção dos coautores, construímos um roteiro de entrevista narrativa semiestruturado, visando orientar os diálogos a serem desenvolvidos com os coautores. Os diálogos foram gravados e, posteriormente, transcritos, com o consentimento dos coautores. Ao fim, defendemos a seguinte tese: O processo de auto(trans)formação inicial docente se desenvolve considerando a construção de experiências pessoais e educativas que paulatinamente motivam à escolha da docência como caminho viável e prazeroso de futuro profissional. Este processo se desenvolve a partir da infância e atravessa os diferentes momentos e as diversas instâncias das vidas dos sujeitos mobilizando suas escolhas e construindo sua identidade profissional. Na docência em letras, a relação com a leitura e com docentes desta área que marcaram a trajetória dos sujeitos, ganham contorno especial na subjetividade dos sujeitos.

Palavras-chave: Docência em letras. Auto(trans)formação. Pesquisa (auto)biográfica.

ABSTRACT

WHAT EXPERIENCES MOTIVATE THE CHOICE OF TEACHING DURING THE INITIAL TRAINING? AUTO (TRANS) PATHWAYS TEACHING TRAINING IN LETTERS.

AUTHOR: Agnaldo Mesquita de Lima Junior
ADVISOR: Luiz Gilberto Kronbauer

The present Doctoral thesis in Education was developed together with the Graduate Program in Education at the Federal University of Santa Maria (PPGE/UFSM), in the Research Line Teaching, Knowledge and Professional Training (LP1). The central proposition sought to understand how the students of the Licentiate in Letters course, who did not have the teaching profession in their initial horizon of future, built their paths to teaching. Due to the characteristics of the theme, the research followed a qualitative approach, approaching the procedure proper to research-training, based on the precepts of (auto)biographical research (JOSSO, 2004; 2010), using the narratives as a guideline for the dialogue between researcher and research co-authors. Seeking to reach the proposed objective, we carried out a state-of-the-art study in the Thesis Catalog (CTD) of the Higher Education Personnel Improvement Commission (CAPES) seeking a better understanding of the concept of teacher self(trans)training, from of surveys carried out in the period 2013-2019. Subsequently, we carried out a bibliographic survey with the purpose of theoretically densifying and contextualizing the project, using mainly the ideas of Paulo Freire (1979, 1981, 1987, 1989, 1991, 1995, 1996, 2000, 2001, 2013a, 2013b) and Ernani Maria Fiori (1991). Subsequently, we used bibliographic and documental research aiming at a greater setting and socio-historical and institutional contextualization with the concrete context of the research. Next, we built an initial approach through a structured questionnaire sent via google docs and selected 06 (six) subjects to be co-authors in the research. From the selection of co-authors, we built a semi-structured narrative interview script, aiming to guide the dialogues to be developed with the co-authors. The dialogues were recorded and later transcribed, with the consent of the co-authors. In the end, we defend the following thesis: The process of initial teacher self (trans)formation is developed considering the construction of personal and educational experiences that gradually motivate the choice of teaching as a viable and pleasant path for a professional future. This process develops from childhood and crosses the different moments and different instances of the subjects' lives, mobilizing their choices and building their professional identity. In teaching literature, the relationship with reading and with professors in this area who marked the trajectory of the subjects, gain a special contour in the subjectivity of the subjects.

Keywords: Teaching in letters. Self (trans) training. (Auto)biographical research.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Caracterização dos trabalhos localizados no CTD da CAPES...	21
Quadro 02	ERT e pesquisas relacionadas.....	23
Quadro 03	Ideias-chave do ERT “Auto(trans)formação e Tecnologias” e síntese geral das pesquisas.....	26
Quadro 04	Ideias-chave do ERT “Auto(trans)formação e gestão democrática” e síntese geral das pesquisas.....	29
Quadro 05	Ideias-chave do ERT “Auto(trans)formação e diferentes abordagens sobre o fazer educativo” e síntese geral das pesquisas.....	33
Quadro 06	Ideias-chave do ERT “Auto(trans)formação e estudos no/sobre o ensino superior” e síntese geral das pesquisas.....	38
Quadro 07	Ideias-chave do ERT “Auto(trans)formação e educação de jovens e adultos (EJA)” e síntese geral das pesquisas.....	43
Quadro 08	Ideias-chave do ERT “Auto(trans)formação, contextos escolares e trabalho docente.” e síntese geral das pesquisas...	48
Quadro 09	Síntese geral do conceito de Auto(trans)formação.....	50
Quadro 10	Recorte das principais competências destacadas pelos cursos de Licenciatura em letras da UFSM.....	60
Quadro 11	Seções e objetivos do questionário da pesquisa exploratória....	103
Quadro 12	Objetivos narrativos das seções do RENS.....	111

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01	Dissertações e teses por instituição de ensino.....	52
GRÁFICO 02	Distribuição dos discentes por gênero assumido.....	104
GRÁFICO 03	Distribuição dos discentes por gênero assumido.....	104
GRÁFICO 04	Distribuição dos discentes por curso.....	105

SUMÁRIO

1	A CAMINHADA SE INICIA PELA PERGUNTA OU A PERGUNTA INICIA A CAMINHADA?.....	13
1.1	AUTO APRESENTAÇÃO DA TRAJETÓRIA PESSOAL.....	15
2	DELINEAMENTO DA TEMÁTICA E OBJETIVOS DA PESQUISA.....	19
2.1	A AUTO(TRANS)FORMAÇÃO DOCENTE NO CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES (CTD) DA COMISSÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES) NO PERÍODO 2013-2019.....	19
2.1.1	A escuta sensível e o olhar aguçado sobre "auto(trans)formação" no CTD da CAPES.....	21
2.1.1.1	<i>Auto(trans)formação e tecnologias.....</i>	25
2.1.1.2	<i>Auto(trans)formação e gestão democrática.....</i>	26
2.1.1.3	<i>Auto(trans)formação e diferentes abordagens sobre o fazer educativo.....</i>	30
2.1.1.4	<i>Auto(trans)formação e estudos no/sobre o Ensino Superior.....</i>	34
2.1.1.5	<i>Auto(trans)formação e Educação de Jovens e adultos (EJA).....</i>	39
2.1.1.6	<i>Auto(trans)formação, contextos escolares e trabalho docente.....</i>	44
2.1.2	Exercitando o direito de dizer a sua palavra.....	49
2.2	QUESTÕES DE PESQUISA.....	53
2.3	OBJETIVOS.....	53
2.4	JUSTIFICATIVA DA PESQUISA.....	54
2.5	CONTEXTUALIZAÇÃO SÓCIOHISTÓRICA E INSTITUCIONAL DA PESQUISA.....	55
3	CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA DA PESQUISA.....	63
3.1	A EPISTEMOLOGIA CRÍTICO-FREIREANA.....	63
3.2	A FORMAÇÃO DOCENTE EM LETRAS COMO UM ENTREMEIO RELACIONAL DE CONHECIMENTOS.....	71
3.3	A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE E A EXPERIÊNCIA COMO POSSIBILIDADE DE <i>SER MAIS</i>	82
3.4	ENTRE A FORMAÇÃO, A AUTOFORMAÇÃO E A TRANSFORMAÇÃO: AUTO(TRANS)FORMAÇÃO PERMANENTE DOCENTE.....	86
4	DELINEAMENTO METODOLÓGICO.....	92
4.1	LINGUAGEM, DIÁLOGO E NARRATIVAS COMO ARTICULAÇÃO DO PROCESSO AUTO(TRANS) FORMATIVO .	93
4.2	ACERCAMENTOS NECESSÁRIOS: OS SUJEITOS, SUAS MOTIVAÇÕES E SUAS ESCOLHAS.....	102
4.2.1	Seleção dos sujeitos coautores da pesquisa.....	108
4.3	FERRAMENTAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS ORGANIZADORAS DO PROCESSO NARRATIVO E DESENCADEADORA DE REFLEXÕES AUTO(TRANS)FORMATIVAS.....	108
5	PREPARAR, APONTAR...DIALOGAR E NARRAR! AS EXPERIÊNCIAS NA FORMAÇÃO INICIAL EM LETRAS COMO	

	FIO CONDUTOR PARA PROCESSOS	112
	AUTO(TRANS)FORMATIVOS.....	
5.1	“QUANDO NÓS NÃO TEMOS EXEMPLOS, NÃO TEMOS UMA FAMILIARIDADE COM A PROFISSÃO”: EXPERIÊNCIAS ANTERIORES AO ENSINO SUPERIOR.....	115
5.2	PERCURSOS FORMATIVOS NO ENSINO SUPERIOR: “EU ACHO QUE DAR AULA É UMA COISA QUE A GENTE SÓ FAZENDO MESMO PRA APRENDER”.....	125
5.3	“NO FIM DAS CONTAS, EU ACHO QUE OS BONS EXEMPLOS SUPERAM EM MUITO OS EXEMPLOS QUE NÃO FORAM TÃO AGRADÁVEIS.”: IMAGENS REFERENCIAIS DA DOCÊNCIA.....	141
5.4	“SAIO UM SER HUMANO MELHOR. E VEJA BEM, MELHOR NÃO EM COMPARAÇÃO COM OS OUTROS, MAS EM COMPARAÇÃO COM AQUELE QUE ENTROU, SABE?”: AUTOAVALIAÇÃO DO PROCESSO AUTO(TRANS)FORMATIVO.....	152
	Considerações finais.....	163
	REFERÊNCIAS.....	169
	APÊNDICES.....	179
	APÊNDICE A – Modelo de questionário de aproximação.....	181
	APÊNDICE B – E-mail de divulgação do questionário de aproximação.....	183
	APÊNDICE C– Modelo de roteiro de entrevista narrativa semiestruturado.....	185
	APÊNDICE D – Modelo de Carta Convite.....	187
	APÊNDICE E – Modelo de consentimento/carta de cessão...	188

1 A CAMINHADA SE INICIA PELA PERGUNTA OU A PERGUNTA INICIA A CAMINHADA?

Tu é o que é, ou só o que se tenta ser?
Tu é o que é eles são?
Ou nunca conseguiu entender?
Tu é o que eles querem?
Tu é o que eles escolhem?
Tu é sem querer!
E não adianta buscar resposta se tu não tem os porquê.
(Mc Marechal - Viagem)

O caminho trilhado até à docência por vezes é uma vereda complexa que, para além da construção de uma formação profissional, enseja também reflexões transformativas de nossa própria subjetividade enquanto ser humano. Iniciando a música “Viagem”, o artista “Mc Marechal” propõe questionamentos sobre a constituição da identidade de cada pessoa. Trazendo analogamente para uma reflexão sobre a docência, me¹ ponho em porfio ao questionar-me sobre minha própria constituição enquanto docente. Sou o docente que sou ou o docente que tento ser? Sou docente em espelhamento a algum docente? Sou o docente que meus alunos querem? Sou o docente que todos escolhem ser? Sou docente mesmo ser perceber em mim a docência? Diante de tantas perguntas, a reflexão posta no final da música me indica um caminho a seguir. Não posso buscar respostas sem antes conhecer as perguntas que me conduzem. Que caminho traçado fez um adolescente de 16 anos, sem o sonho pregresso de assumir a profissão de professor, ingressar em um curso de licenciatura, perseverar neste curso, graduar-se e assumir para sua vida a docência como caminho viável e prazeroso? Que situações podem acontecer no transcorrer de um curso de licenciatura para motivar ou desmotivar o prosseguimento e a assunção da docência?

Partindo do pressuposto de Gadamer (1999, p.551), aquele que tem perguntas pode chegar à verdadeira experiência hermenêutica. É impensável que possa haver experiência sem que se tenha perguntas prévias à compreensão. E, ainda com

¹ Nesta seção utilizaremos a primeira pessoa do singular, uma vez que nestes momentos farei um mergulho profundo em minha consciência como sujeito para explicitar e justificar o que sou e o que faço enquanto pesquisador.

Gadamer (1999, p. 535), sabemos que as perguntas surgem do interesse de querer saber, ou seja, da consciência de que não se sabe algo.

Movido por essas perguntas, hermeneuticamente me abro para a vivência de novas experiências que façam sentido para mim. E, neste trabalho, sistematizado nesta tese, me ponho como livro aberto para que minhas perguntas possam produzir, no curso do delineamento do trabalho, experiências que possam me trazer algumas respostas, que poderão gerar novas perguntas posteriormente.

Longe de assumir uma posição egoísta e/ou egocêntrica, acredito que, ainda que este trabalho seja escrito levando em consideração minhas próprias perguntas e questionamentos, as reflexões realizadas e a própria experiência da pesquisa servirão de base para outros docentes com dúvidas, perguntas e questionamentos parecidos com os meus.

Neste início de tese, gostaria de lançar mão de uma metáfora para exprimir o sentimento que tenho agora, no momento desta escrita. Escrever uma tese, é assumir-se como um ladrilheiro. É a construção de uma base sólida, com peças que, vistas de fora, podem não ter o melhor encaixe, mas que a vista do próprio artista (autor) se complementa e comunica a necessidade da obra. As peças (autores, metodologias, ideias e etc), à primeira vista, podem não ter o melhor encaixe, mas o trabalho do ladrilheiro permite assentá-las para organizar sua obra da melhor forma.

Para além do encaixe, a singularidade também é presente no ofício do ladrilheiro. Ainda que se utilizem peças extremamente parecidas, de formas similares e com o mesmo objetivo, as obras carregam em si sempre uma singularidade própria. Isto acontece porque a subjetividade do autor assume função essencial. Não existe outro “eu” que tenha vivido cultural/social/espiritual/economicamente como eu. A forma de montagem da minha obra será organizada com os ladrilhos que possuo e que acredito ser os mais apropriados para este momento. Seguindo em minha ladrilhagem acadêmica, prosseguirei com minha apresentação para que todos possam compreender (ou pelo menos tentar) a forma como junto minhas peças.

1.1 AUTO APRESENTAÇÃO DA TRAJETÓRIA PESSOAL

É impossível falar da minha trajetória pessoal sem destacar o que me move a ser professor. O amor pelas palavras, os livros, a leitura e o conhecimento estão presentes desde muito cedo em minha vivência. Filho de uma mulher extremamente batalhadora que, para conseguir prover todo o necessário para a criação de dois filhos praticamente sozinha, exercendo papel de pai e mãe, mas com a ajuda de pessoas muito queridas que sempre estenderam a mão e jamais nos deixaram passar algum tipo de necessidade, busco em minha memória e, agora, em conversa com minha mãe e recordo de meu primeiro contato com o mundo das palavras.

Minha mãe relata que ainda na gravidez sempre leu muito para mim. Ainda bebê, também segundo relatos da minha mãe, não costumava fazer nada sem “supostamente estar lendo”. Tinha livros de banho para tomar banho me distraindo, minha mãe contava histórias enquanto me alimentava e, para me distrair enquanto ela fazia os serviços domésticos, eu ficava em uma “cabana de brincar”, cercado por livros. Ali eu gostava de ficar por horas, distraído em meio aos livros que eu “estava lendo”, contando histórias para mim mesmo.

Sem ter condições de pagar creche e sem ter com quem me deixar, minha mãe me levava junto para seu trabalho, desde meus 4 anos de idade. Na época, trabalhando como merendeira em uma pequena escola pública municipal em Nova Iguaçu (município vizinho ao que eu fui criado), eu passava com ela todas as manhãs em uma escola, mesmo não estando ainda em idade escolar (para os padrões daquela época). Como a cozinha era um local muito perigoso para uma criança de 4 anos, eu costumava passar minhas manhãs na biblioteca ou transitando por algumas salas de aula. Acredito que na vida, todas as adversidades que enfrentamos servem para enriquecer nossas experiências e constituir-nos como seres humanos melhores, então, nessa idade me alfabetizei “praticamente sozinho”.

Essa alfabetização precoce me acompanhou durante toda minha trajetória escolar. Fui avançado de ano quando estava no antigo pré-escolar diretamente para a antiga primeira série. Durante toda minha caminhada, sempre fui o aluno mais novo da turma. Tive muitas dificuldades em diversas disciplinas escolares, porém o gosto

pelas palavras, seja em língua portuguesa ou em literatura, sempre me acompanhou e me impediu de ter dificuldade nestas disciplinas, em específico.

Desde cedo, minha mãe buscou me oportunizar experiências formativas diversas, como cursos de idioma, esportes e etc. Em decorrência dessas experiências, e por interesse próprio, aprendi a falar o idioma inglês, principalmente através de músicas e programas de internet. Isso fez surgir meu primeiro contato com a docência. No ano de 2010, recebi um convite para ensinar o básico de inglês para crianças entre 10 e 13 anos em uma Organização Não-Governamental (ONG), denominada “Família de futuro”, vinculada ao “Programa Esporte e Lazer na Cidade” (PELC). Assim, um jovem de 16 anos teve sua primeira experiência docente efetiva trabalhando com crianças e outros jovens de duas comunidades do município de Queimados/RJ.

Formei-me na escola com 16 para 17 anos. E, como não poderia ser diferente, prestei o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) no ano de 2010. Apaixonado pelas palavras e por tudo que eu via em minha volta, o desejo de ser jornalista estava posto como algo natural a ser seguido. Porém, naquela época, o contexto educativo era outro, o país ainda estava engatinhando nas políticas da expansão universitária e as vagas ainda não tinham sido ampliadas de forma tão ampla quanto agora e, por isso, não pude ingressar neste curso. Porém, se o meu sonho era trabalhar com a produção de textos sobre minha realidade, o curso de Licenciatura em Letras se ascendeu como possibilidade possível.

No ano de 2011, iniciei minha graduação em letras na Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA – Campus Jaguarão. Ainda incerto sobre o rumo que deveria assumir em minha vida, tive um início um pouco conturbado. Saído do subúrbio do estado do Rio de Janeiro para o extremo sul do interior do Rio Grande do Sul, para uma região de fronteira, cultural e socialmente muito diferente da que eu estava acostumado, o período de ambientação mostrou-se um pouco difícil. Porém, tudo ganhou foco ao ingressar em minha primeira bolsa de pesquisa, ainda no primeiro semestre do curso. Denominado “Diálogos interdisciplinares na formação continuada de professores”, sob a égide dos professores Everton Ferrer de Oliveira, Jane Schumaccher e Carmen Regina Dornelles Nogueira, pude conhecer e me ambientar sobre o panorama das escolas públicas da região sul do estado, nos municípios de

Arroio Grande, Herval, Cerrito, Pedro Osório e Jaguarão. Esta experiência acendeu dentro de mim a primeira chama do desejo de ser professor. Norteou-me doravante nas atividades do curso e, também, nas experiências formativas extracurriculares. No ano de 2012, ingressei no Programa de Educação Tutorial – PET- Pedagogia, sob a tutoria do professor Maurício Aires Vieira. Dentro do PET, realizávamos estudos, principalmente sobre o conceito de educação integral. Nesta época, o Programa Mais Educação (PME) surgia como principal política de indução à educação integral no Brasil e, por este motivo, voltamos nossos olhares para o acompanhamento a este programa, movido principalmente pela minha curiosidade em perceber as experiências assumidas pelos professores comunitários no desenvolvimento de suas atividades junto ao PME. Esta curiosidade me levou a produzir meu trabalho de conclusão de curso “Programa Mais Educação: as políticas e estratégias de formação continuada para/dos gestores de educação em tempo integral em escolas de periferia em Jaguarão/RS”. Neste trabalho, busquei perceber de que forma as experiências formativas e as estratégias assumidas pelos professores comunitários do PME ajudaram a qualificar sua atuação junto ao programa. A elaboração deste trabalho me trouxe algumas respostas, mas também produziu em mim outras questões que me moveram a dar o segundo passo na caminhada acadêmica e, no final de 2015, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, sob a orientação da professora Gionara Tauchen. Neste trabalho, ainda acompanhando o conceito de educação integral, investiguei os saberes experienciais construídos pelos professores comunitários do PME em situações de práticas coletivas de trabalho.

Com a defesa da dissertação, a vontade de encaminhar minhas pesquisas sobre os saberes experienciais ficou mais forte. Nesse ponto, a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) surgiu no ano de 2018 como uma possibilidade de prosseguir movendo minha curiosidade sobre temas que, para mim, sempre falaram alto. Entretanto, nem tudo na vida são flores. Na UFSM aprendi que a palavra convence, porém o exemplo arrasta. Na UFSM pude observar diariamente o tipo de profissional que eu não queria ser, graças a um exemplo observado nos primeiros semestres do curso de doutorado em educação.

Porém, o contrário aconteceu nos semestres subsequentes. Com a troca de orientação e o ingresso no grupo Dialogus², pude compartilhar tudo que eu sentia e pensava com pessoas que, para além da formação, contribuem com meu processo de auto(trans)formação contínuo e permanente. Com a mudança de orientação, percebi também uma mudança em mim e um retorno a um “eu” do início da minha caminhada acadêmica. Se me interessava o saber da experiência enquanto pesquisador, observar minha própria experiência em diálogo com a de sujeitos que viveram processos similares, certamente, apontou interessantes caminhos para as questões que trago para discussão nesta tese.

² Grupo de estudos e pesquisas realizado sob a liderança do prof. Celso Ilgo Henz e da prof. Joze Medianeira dos Santos de Andrade tendo como horizonte teórico e epistemológicos as ideias de Paulo Freire. Atualmente é composto por professores da educação básica e da educação profissional tecnológica e por acadêmicos de graduação, mestrado e doutorado da UFSM. (CNPQ, 2020)

2 DELINEAMENTO DA TEMÁTICA E OBJETIVOS DA PESQUISA

2.1 A AUTO(TRANS)FORMAÇÃO DOCENTE NO CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES (CTD) DA COMISSÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES) NO PERÍODO 2013-2019

*Vamos voltar a realidade...
Sempre tem um momento reflexivo na vida
A rapidez da informação às vezes faz
A resolução e a reflexão ficar mais lenta
Vamos tentar pegar a rapidez da informação,
mas com tempo de reflexão sobre que informação
eles estão jogando pra vocês
Momento de reflexão é tão importante quanto de aprendizado
Vamos aprender a aprender
(Mc Marechal- Vamos voltar a realidade)*

Buscando uma visão panorâmica das produções sobre a "Auto(trans)formação" docente, realizamos uma pesquisa do tipo "Estado da arte" para saber, conforme posto por Palacio, Granados e Villafáñez (2016, p. 09) "o que já foi dito e o que não foi dito, como foi dito e como não foi dito, a quem foi dito e a quem não foi dito [...]" (tradução nossa) para compreender o que vem sendo produzido no campo da educação sobre Auto(trans)formação docente. Acreditamos que a realização de um levantamento do "Estado da arte", principalmente em um trabalho extenso como uma tese, propicia ao pesquisador encontrar novas fontes teóricas (autores, metodologias, ideias e etc). para a realização de sua própria investigação. Isso contribui para o fortalecimento da pesquisa, visto que o autor amplia seu repertório, entra em contato com diferentes estudos dentro da mesma temática e pode repensar, reorganizar e reestruturar sua pesquisa a partir do contato com outros trabalhos. Nas palavras de Palacio, Granados e Villafáñez (2016):

O estado da arte serve ao pesquisador como referência para assumir uma postura crítica frente ao que se tem feito e o que falta ser feito em torno de uma temática ou problemática concreta, para evitar duplicar esforços ou repetir o que já se foi dito e, além disso, para localizar erros que já foram superados. (Palacio, Granados e Villafáñez, 2016, p.09, tradução nossa³)

³ Traduzido livremente do texto original pelo autor, do Espanhol para o português.

Dessa forma, para entrar em contato, conhecer pesquisas desenvolvidas e perceber como o conceito buscado tem se constituído dentro do campo de pesquisa, neste trabalho buscamos teses e dissertações no Catálogo de Teses e Dissertações (CTD) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Escolhemos utilizar esta plataforma para seleção do material, uma vez que nela se concentra a produção acadêmica nacional em nível de mestrado e doutorado.⁴ Além disso, esta plataforma facilita o refinamento da pesquisa, proporcionando ao pesquisador selecionar, com mais clareza e maior objetividade, os critérios para selecionar a produção desejada.

Esta pesquisa foi realizada no mês de novembro/2019.⁵ Optamos por utilizar como descritor de pesquisa "auto(trans)formação" entre aspas, para delimitar a precisão do conceito, do contrário, apareceriam também resultados de "autoformação", "transformação" e "formação", totalizando 180.080 produções, dificultando a triagem do material que nos seria de interesse. Nesse sentido, utilizando o descritor acima apontado, foram localizados 23 trabalhos. Selecionamos como critérios de refinamento, a área do conhecimento (educação) e o tempo de produção (6 anos). A área do conhecimento foi escolhida pela delimitação da pesquisa, mantendo assim o foco na área específica. E o tempo de produção elencado se deu em decorrência de ser o prazo máximo normal de um pesquisador em seu percurso de mestrado e doutorado. Sendo assim, poderiam ser encontradas pesquisas que se complementassem (continuidade mestrado e doutorado) e também pesquisas com temáticas parecidas desenvolvidas neste período de tempo.

Porém, não achamos necessário realizar o refino dos trabalhos, uma vez que ao realizar a pesquisa, os resultados já vieram dentro da margem esperada (dentro da área do conhecimento "Educação") e somente uma das produções ultrapassava o período de 6 anos. Dessa forma, abaixo segue a tabela com a produção acadêmica

⁴ Também foi realizada busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBT) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), porém somente foram localizados 21 trabalhos e, ainda, todos já constavam da pesquisa do CTD da CAPES. Dessa forma, julgamos melhor manter o CTD como plataforma central de pesquisa.

⁵ Acreditamos ser importante demonstrar o período de realização da pesquisa em decorrência da constante atualização do CTD.

que aborda a auto(trans)formação como temática de pesquisa, no período 2013-2019, organizada pela data de produção.

2.1.1 A escuta sensível e o olhar aguçado sobre "auto(trans)formação" CTD da CAPES.

Quadro 01: caracterização dos trabalhos localizados no CTD da CAPES

Título do trabalho	Autor	Instituição de defesa	Ano
Caminhos da docência que se entrecruzam e se revelam no processo de formação continuada com os docentes do PROEJA FIC	Silvia Regina Montagner	Universidade Federal de Santa Maria	2013
Círculos de contação de histórias infantis e os processos de auto(trans)formação permanente das educadoras no ser/fazer pedagógico'	Nilta de Fatima Hundermarck	Universidade Federal de Santa Maria	2014
Des)construções e (re)construções na formação permanente de educadores(as): diálogos para a cultura de paz	Tatiana Poltosi Dorneles	Universidade Federal de Santa Maria	2014
Formação permanente de professores(as) da eja: círculo de diálogos como práxis pedagógica humanizadora	Eliziane Taina Lunardi Ribeiro	Universidade Federal de Santa Maria	2014
Alfabetização visual: uma perspectiva para auto(trans)formação permanente com professores	Andrea Garcez Pereira	Universidade Federal de Santa Maria	2015
Diálogos auto(trans)formativos com professores do ensino médio noturno: uma proposta para uma nova práxis educativa em uma escola estadual de ensino médio'	Melissa Noal da Silveira	Universidade Federal de Santa Maria	2015
Auto(trans)formação do pedagogo na cultura de convergência digital: novos processos a partir da epistemologia dialógico-afetiva'	Edenise do Amaral Favarin	Universidade Federal de Santa Maria	2015
Interfaces entre o ensino médio regular e a juvenilização na eja: diálogos, entrelaçamentos, desafios e possibilidades sobre quefazeres docentes	Larissa Martins Freitas	Universidade Federal de Santa Maria	2015
Aprendizagem na educação superior: a auto-trans-formação do estudante na aprendizagem baseada em problemas (problem-based learning - pbl)	Elisa Carneiro Santos de Almeida	Universidade Estadual De Feira De Santana	2015
Ensinando e aprendendo com projetos temáticos: um desafio para a formação permanente de educadores da educação de jovens e adultos	Luiz Renato de Oliveira	Universidade Federal de Santa Maria	2015
A escola como espaço/tempo de auto(trans)formação permanente e mudança da prática docente	Patricia Dalmaso Poglia	Universidade Federal de Santa Maria	2016
O processo dialógico entre família e escola: limites e possibilidades para a auto(trans)formação permanente com professoras	Caroline da Silva dos Santos	Universidade Federal de Santa Maria	2016
Vínculos afetivos na educação infantil: desafios na auto(trans)formação permanente de professores	Carolina Zasso Pigatto	Universidade Federal de Santa Maria	2016

A auto(trans)formação permanente e a pedagogia de educação popular: entrelaçamentos possíveis entre a práxis educativa escolar e a realidade dos estudantes'	Patricia Signor	Universidade Federal de Santa Maria	2016
Auto(trans)formação permanente com professores(as) em contexto socioeducativo: educar(se) entre a coercitividade e a liberdade	Camila da Rosa Parigi	Universidade Federal de Santa Maria	2017
Formação continuada de professores e movimentos da docência: espaço escolar em auto(trans)formação	Angela Cardoso Brollo	Universidade Federal de Santa Maria	2017
O PIBID de química e biologia do iffar: entre-lugar de auto(trans)formação permanente com professores '	Maria Rosangela Silveira Ramos	Universidade Federal de Santa Maria	2017
Formação continuada de conselheiros e técnicos municipais de educação: processos auto/trans/formativos compartilhados'	Francine Mendonca da Silva	Universidade Federal de Santa Maria	2018
Processos de aprendizagem e auto(trans)formação docente em ambiente digital imersivo (adi): convergência e novas coreografias no ensino superior	Marcelo Pedroso da Roza	Universidade Federal de Santa Maria	2018
O PIBID e a UFF: cultura, ideário e imaginário	Roberta Lopes Alfradique Hardoim	Universidade Federal Fluminense	2018
O projeto político pedagógico e a gestão democrática na educação infantil: uma proposta de construção dialógica na rede municipal de ensino de toropi-rs	Karine Gutheil Franzen	Universidade Federal de Santa Maria	2018
Por Uma Docência Institucional: Professores(as)-Formadores(as) dos Cursos de Licenciatura do Instituto Federal Farroupilha e seus processos auto(Trans)Formativos '	Joze Medianeira dos Santos de Andrade	Universidade Federal de Santa Maria	2019
A Produção De Sentidos Sobre O Bullying Entre Professores/As No Cotidiano Escolar	Cadia Carolina Morosett Ferreira	Universidade Federal de Santa Maria	2019

Fonte: Elaborado pelo autor

Ao observar o quadro acima em sua totalidade, decidimos realizar algumas aproximações entre trabalhos que apresentassem contextos e/ou lócus de pesquisa similares. Isso nos permitiu observar os trabalhos individualmente, mas também observar o que determinadas representações de temas significavam para nós. A essas "aproximações" denominamos Eixos de Representação Temática (ERT), uma vez que não estamos definindo as temáticas das pesquisas, o que julgamos ser um trabalho autônomo de cada autor em sua própria produção. Porém, buscamos aqui traçar linhas representativas do que imaginamos ser acercamentos de temáticas abordadas nas pesquisas. Dessa forma, o quadro abaixo destaca o esquema do trabalho a ser realizado nesta seção do trabalho:

Imagem 01: Esquema de organização dos Eixos de Representação Temática do estado da arte



Fonte: Elaborado pelo autor

Para análise neste trabalho, foram lidos os resumos das 23 produções. Posteriormente, para facilitar a análise e organizar adequadamente, as produções foram divididas em seis Eixos de Representação Temática (ERT): 1- Auto(trans)formação e tecnologias; 2- Auto(trans)formação e gestão democrática; 3- Auto(trans)formação e diferentes abordagens sobre o fazer educativo; 4- Auto(trans)formação e estudos no/do ensino superior; 5- Auto(trans)formação e educação de jovens e adultos (EJA); 6- Auto(trans)formação, contextos escolares e trabalho docente.

Quadro 02: ERT e pesquisas relacionadas

ERT	Trabalhos
Auto(trans)formação e tecnologias	<ul style="list-style-type: none"> • Roza (2018) • Favarin (2015)
Auto(trans)formação e gestão democrática	<ul style="list-style-type: none"> • Franzen (2018) • Silva (2018).
Auto(trans)formação e diferentes abordagens sobre o fazer educativo.	<ul style="list-style-type: none"> • Ferreira (2019) • Pigatto (2016) • Santos (2016) • Pereira (2015) • Almeida (2015) • Hundertmarck (2014)
Auto(trans)formação e estudos no/sobre o Ensino Superior	<ul style="list-style-type: none"> • Andrade (2019) • Hardoim (2018) • Ramos (2017) • Almeida (2015)
Auto(trans)formação e Educação de Jovens e adultos (EJA)	<ul style="list-style-type: none"> • Freitas (2015) • Oliveira (2015) • Ribeiro (2014)

	<ul style="list-style-type: none"> • Montagner (2013)
Auto(trans)formação, contextos escolares e trabalho docente.	<ul style="list-style-type: none"> • Dorneles (2014) • Silveira (2015) • Pogli (2016) • Signor (2016) • Parigi (2017) • Brollo (2017)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Após a divisão em ERTs, os trabalhos foram lidos em sua totalidade, na sequência temporal de sua publicação/produção. Isso se mostrou importante para, além de demonstrar a potência individual de cada trabalho, poder construir também uma compreensão ampla sobre ao ERT na qual ele se encontra. Não pretendemos aqui sistematizar ou simplificar as pesquisas apresentadas, porém, cabe também percebermos o que estes trabalhos agrupados em um ERT único nos apresentam. Abaixo, apresentamos uma breve síntese, separada pelos ERT delineados e com base em três critérios de descrição: objetivos, contexto de pesquisa e metodologia utilizada e, por fim, considerações/reflexões/achados de pesquisa/resultados. Para realizar as sínteses dos ERTs, observamos as reflexões finais que versavam diretamente sobre a auto(trans)formação, não sendo utilizados todos os achados de pesquisa dos autores. Buscamos aqui uma alegoria⁶ para os preceitos da escuta sensível, do olhar aguçado (HENZ E FREITAS, 2015) e do dizer a sua palavra (FIORI, 1987). Nesse sentido, realizaremos nossa leitura de forma a compreender os sentidos atribuídos pelos pesquisadores nos diferentes contextos de pesquisa e, ao final, utilizaremos de nossa autonomia para expressar nossa palavra sobre as temáticas estudadas.

⁶ Alegoria aqui entendida conforme posto por Hergesel (2011) como [...] "um conjunto de metáforas, imagens e comparações, formando assim uma produção totalmente fantasiosa, sem vínculo com a denotação. Só percebemos a realidade se compreendermos o que o texto quer nos transmitir." (HERGESEL, 2011, p.65). Nesse sentido, não vamos efetivamente praticar a "escuta sensível" senão pelos seus preceitos, uma vez que estaremos em leitura e não em diálogo oralizado. Da mesma forma, "diremos nossa palavra" a partir desse texto.

2.1.1.1- Auto(trans)formação e tecnologias

A utilização de tecnologias digitais é questão altamente discutida e de grande relevância no debate atual de nossa sociedade, e mais diretamente no que tange à formação de professores. Seja no cotidiano de suas práticas, no compartilhamento de experiências, ou mesmo na vivência de seu dia-a-dia pessoal, os docentes estão em constante contato com tecnologias que facilitam (ou pelo menos permeiam) o desenvolver de suas práticas. Selecionamos dois trabalhos para compor este ERT: o trabalho de Roza (2018) e o de Favarin (2015).

O trabalho de Roza (2018) buscou analisar a partir de um "ambiente digital imersivo"⁷ os processos de auto(trans)formação e de aprendizagem docente. Para isso, o autor utilizou em sua pesquisa um *mash*⁸ investigativo-formativo, baseando-se no conceito de Investigação-Formação descrito por Maciel (2006) e a proposta epistemológica-política de pesquisa Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos desenvolvida por Henz (2015).

Como principal achado da pesquisa (e principalmente, no que nos interessa em nossa pesquisa), Roza (2018) aponta que os ambientes digitais imersivos são um terreno fértil para facilitar os processos de auto(trans)formação docente, partindo da conscientização da dialogicidade constante e da liberdade propiciada pela internet. O autor sugere que o processo auto(trans)formativo docente leva a uma busca permanente por aprendizados que visem sua inserção na cultura digital e tecnológica e, dessa forma, problematizando e atualizando permanentemente suas práticas.

De modo similar, Favarin (2015) observou como as tecnologias digitais constituíram experiências formativas para estudantes do curso de Licenciatura (modalidade presencial) em Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Para lograr este objetivo, a autora utilizou como proposta de pesquisa narrativa o modelo nomeado como "espiral investigativo-formativo" (FAVARIN, 2015, p.114), baseada nos estudos de Marie-Christine Josso e de Paulo Freire e também

⁷ Ambiente de representação do mundo real em plataforma digital, baseado em aplicativos que podem ser acessados de qualquer local.

⁸ Termo utilizado pelo autor, em referência às mixagens realizadas por DJs de música eletrônica para combinação de duas ou mais músicas, gerando uma nova música.

de pesquisa bibliográfica e documental nos Projetos Políticos Pedagógicos de curso (PPP), em quatro resoluções e um parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Em seus achados de pesquisa, Favarin (2015) assevera principalmente que em decorrência de mudanças sociais mobilizadas pelas tecnologias, os sistemas de ensino sejam renovados pelos educadores, uma vez que no processo de Auto(trans)formação docente do contexto de pesquisa observado pelas autoras, às questões relativas à cultura digital ainda se mostraram pouco abordadas nos documentos analisados pela pesquisadora.

Quadro 03 – Ideias-chave do ERT “Auto(trans)formação e Tecnologias” e síntese geral das pesquisas.

AUTO(TRANS)FORMAÇÃO E TECNOLOGIAS	
Roza (2018)	<ul style="list-style-type: none"> • Ambientes digitais imersivos são um terreno fértil para facilitar os processos de auto(trans)formação docente. • O processo auto(trans)formativo docente leva a uma busca permanente por aprendizados que visem sua inserção na cultura digital e tecnológica.
Favarin (2015)	<ul style="list-style-type: none"> • Em decorrência de mudanças sociais mobilizadas pelas tecnologias, os sistemas de ensino devem ser renovados pelos educadores. • As questões relativas à cultura digital se mostraram pouco abordadas nos documentos oficiais analisados. • As tecnologias digitais estão, ainda que timidamente, sendo integradas no processo auto(trans)formativo docente.
<p>Síntese geral do ERT – Ainda que pouco abordada em questões relativas a documentos oficiais e institucionais, a questão tecnológica e digital em decorrência de mudanças provenientes da forma de agir/pensar da sociedade, se apresenta como um importante instrumento para ao desenvolvimento de práticas auto(trans)formativas. A auto(trans)formação nesse caso, é facilitada/induzida a partir da contribuição de metodologias baseadas em tecnologias digitais, como por exemplo, os ambientes imersivos digitais, que permitam o diálogo colaborativo entre os sujeitos, propiciando um desenvolvimento de sua autonomia e sua busca permanente por aprendizados que possam inseri-los nessa cultura digital.</p>	

Fonte: Elaborado pelo autor.

2.1.1.2 Auto(trans)formação e gestão democrática

Na atualidade, o campo educacional tem sofrido fortes investidas devido ao avanço neoliberal. O combate a essas maldades neoliberais que, retiram sistematicamente o direito a educação, ou quando menos, restringem suas práticas a meras práticas bancárias (Freire, 1987) de capacitação de força para o mercado de trabalho e para o consumo objetivando, tal como preconizado por Freire (2001), a manutenção da ideologia dominante visando assegurar seu status opressor em face da desumanização dos outros sujeitos.

Em função da compreensão cada vez maior da necessidade de participação popular nas instâncias de tomadas de decisões em diferentes níveis (seja federal, estadual, municipal ou mesmo regional e local, como conselhos populares, associações comunitárias e etc.), cresce a responsabilidade da educação para que se possa perceber a "história como oportunidade" (FREIRE, 2001, p.49) e não como determinada. Mais diretamente falando das escolas (mas que compreendemos também como um espelho das estruturas políticas gerais da sociedade), Freire (2001) chama atenção para a necessidade de participação popular para a efetivação de uma gestão democrática popular que possa também atuar na formulação de políticas públicas:

O que quero deixar claro é que um maior nível de participação democrática dos alunos, dos professores, das professoras, das mães, dos pais, da comunidade local, de uma escola que, sendo pública, pretenda ir tornando-se popular, demanda estruturas leves, disponíveis à mudança, descentralizadas, que viabilizem, com rapidez e eficiência, a ação governamental. (FREIRE, 2001, p.39)

Nesse sentido, destacamos importância da gestão democrática e do campo das políticas públicas para a promoção da participação popular nas instâncias de tomada de decisão da sociedade e na promoção e desenvolvimento de políticas públicas que possam fomentar a justiça social e a libertação dos sujeitos. Para tanto, como forma de análise nesta seção, selecionamos dois trabalhos para compor este ERT: o trabalho de Franzen (2018) e o de Silva (2018).

A pesquisa de Franzen (2018) teve como principal objetivo realizar um processo de elaboração do documento orientador dos PPPs da educação infantil no município de Toropi/RS, a partir de discussões dialógicas com professores e diretores de 3 escolas municipais, além da equipe da Secretaria Municipal de Educação e Cultura do Município.

No desenvolvimento de seu trabalho, a autora utilizou como proposta metodológica os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, baseado em Henz (2015) e também de análises documentais em uma extensa lista de diretrizes, resoluções e leis existentes em nível federal, estadual e municipal, referentes aos marcos legais da educação infantil. Para análise dos dados produzidos na pesquisa

foi utilizado como metodologia a "Análise de conteúdo" na perspectiva de Bardin (2001).

Esta pesquisa apresentou como principais resultados a produção do documento orientador de PPPs para a educação infantil do município estudado, além de promover reflexões a partir de encontros dialógicos auto(trans)formativos que visaram uma construção democrática com (e não para) os professores e gestores das escolas envolvidas na pesquisa. A partir da produção deste documento, segundo a pesquisadora, o atendimento pré-escolar foi universalizado no município, além de ter provocado o início de atendimento em creches, a partir da oferta de vagas. Ainda, a autora ressalta que os círculos dialógicos realizados foram um importante momento de reflexão coletivo e de um olhar mais aguçado para os processos de gestão da educação infantil no município citado, proporcionando a todos os envolvidos a sua auto(trans)formação.

Em consonância com o exposto pela pesquisa anterior, o trabalho de Silva (2018) busca analisar os processos auto(trans)formativos da formação continuada de conselheiros e técnicos de educação envolvidos na gestão municipal da cidade de Santa Maria/RS, através do seu Conselho de Educação.

A pesquisadora propôs nessa pesquisa a realização de círculos dialógicos investigativos-formativos (Henz, 2015) em modalidades presencial e online (via ambiente virtual Moodle), além de questionários online para contextualização inicial e avaliação final da pesquisa. Na totalidade, a pesquisa contou com vinte e um participantes (dez conselheiros e onze técnicos), porém com a participação efetiva de apenas onze sujeitos (oito conselheiros e três técnicos de educação).

Como principais achados de pesquisa, no que se refere aos processos auto(trans)formativos, Silva (2018) aponta que as práticas de formação, ofertadas via ambiente virtual e presencial, a partir da proposição dos círculos dialógicos investigativos-formativos possibilitou aos conselheiros e técnicos participantes da pesquisa a resignificação de conhecimentos e o desenvolvimento de aprendizados individuais e coletivos, "[...]transformaram suas próprias trajetórias pessoais e profissionais trans/formando o contexto educacional e as instituições/órgãos que estão inseridos (SILVA, 2018, p.205). Ainda, a pesquisa possibilitou práticas colaborativas e dialógicas de pesquisa e permitiu a auto(trans)formação da

pesquisadora em conjunto com os demais participantes, levando a mudanças de atitudes, posicionando todos os participantes como aprendentes e ensinantes ao mesmo tempo, compartilhando suas experiências, refletindo sobre o trabalho desenvolvido e promovendo mudanças para atuações futuras. Merece ressaltar também a necessidade de articulação entre as diferentes instâncias gestoras (Secretaria de Educação e Conselho de Educação) em ações que possam fortalecer o sistema de educação municipal e que o desenvolvimento desta pesquisa contribuiu para a qualificação de ações que estreitem os laços e permitam um espaço dialógico entre os sujeitos participantes.

Quadro 04: Ideias-chave do ERT “Auto(trans)formação e gestão democrática” e síntese geral das pesquisas.

AUTO(TRANS)FORMAÇÃO E GESTÃO DEMOCRÁTICA	
Franzen (2018)	<ul style="list-style-type: none"> • O trabalho coletivo promoveu reflexões visando a construção democrática com os professores e gestores de um documento orientador de PPPs para a educação infantil do município estudado. • Fortalecimento de ações coletivas voltadas à qualificação da Educação infantil no município, a partir do diálogo. • Círculos dialógicos como importante momento de reflexão coletivo e de um olhar mais aguçado para os processos de gestão da educação infantil no município citado. • Círculos dialógicos proporcionaram a todos os envolvidos a sua auto(trans)formação na/da pesquisa.
Silva (2018)	<ul style="list-style-type: none"> • Práticas de formação ofertadas via ambiente virtual e presencial a partir da proposição dos círculos dialógicos investigativos-formativos possibilita a ressignificação de conhecimentos e o desenvolvimento de aprendizados individuais e coletivos. • A pesquisa possibilitou práticas colaborativas e dialógicas de pesquisa e permitiu a auto(trans)formação da pesquisadora em conjunto com os demais participantes. • Diálogo leva a mudanças de atitudes, levando a percepção de todos como aprendentes e ensinantes ao mesmo tempo, compartilhando suas experiências, refletindo sobre o trabalho desenvolvido e promovendo mudanças para atuações futuras. • Importância de um espaço democrático e dialógico para a articulação entre as diferentes instâncias para o fortalecimento de ações que possam fortalecer o sistema de educação municipal.
<p>Síntese geral do ERT – A gestão democrática quando organizada a partir de um trabalho coletivo fortalece as ações de implementação e/ou discussões que possam qualificar os processos e sistemas educativos. Para isso, ambientes virtuais e práticas dialógicas de formação que possibilitem o diálogo horizontal entre iguais, percebendo a todos como ensinantes e aprendentes ao mesmo tempo, colabora para a auto(trans)formação dos envolvidos por meio do compartilhamento de experiências, da ressignificação permanente dos saberes construídos por esses docentes. Por fim, os círculos dialógicos investigativos-formativos se apresentam como importante instrumento de auto(trans)formação e de reflexão para a integração de diferentes instâncias de gestão.</p>	

Fonte: Elaborado pelo autor.

2.1.1.3 Auto(trans)formação e diferentes abordagens sobre o fazer educativo.

Historicamente, o campo da pesquisa em/sobre/na educação tem se mostrado espectralmente amplo. Acreditamos, assim como Canário (2006) que esse alargamento do campo se dá em decorrência de situações emergentes ocorridas na sociedade como um todo, que evocam os pesquisadores a realizarem seus estudos, a partir dessas emergências. Utilizando as palavras de Canário (2006) "[...] todo o trabalho de investigação representa uma resposta, direta ou indireta a uma "procura" social." (CANÁRIO, 2006, p.152)

Isso não quer dizer que fazer pesquisa em educação é ficar refém de questões que a sociedade em si julgar mais emergente, mas que os objetivos de uma pesquisa são construídos, em sua maioria, a partir da visão que o pesquisador tem de determinado ponto da sociedade e de sua curiosidade, que tem reflexo direto na educação como um todo. Tomando o que diz Freire (2000), a educação pode alterar as estruturas mais injustas do tecido social, se os educadores "imaginarem" um mundo "menos feio, menos cruel" (FREIRE, p.20). Neste ERT, foram selecionados os trabalhos que se inclinaram a imaginar um mundo mais bonito e justo, observando as emergências postas em seus contextos educativos. Para tanto, foram selecionados seis trabalhos para compor o presente ERT: Ferreira (2019), Pigatto (2016), Santos (2016), Oliveira (2015), Pereira (2015) e Hundertmarck (2014).

A pesquisa de Ferreira (2019) buscou realizar análises, a partir de narrativas de professores de uma escola municipal de Alegrete/RS, sobre a produção de sentidos do fenômeno Bullying. Para alcançar esse objetivo, a autora utilizou-se de abordagem autobiográfica, baseando-se nos Círculos dialógicos Investigativos-formativos, apoiada em Henz (2015) como proposta metodológica. Os dados foram produzidos a partir de convite ao corpo docente de uma escola de educação básica do município de Alegrete/RS, buscando a adesão voluntária dos professores ao projeto. Participaram do estudo sete professores, todos dos anos finais do ensino fundamental. Como principais reflexões postas na pesquisa, a pesquisadora aponta que a prevenção de conflitos, como o fenômeno social Bullying, pode ser realizada a partir da auto(trans)formação dos sujeitos a partir do diálogo, do respeito entre iguais e o estímulo a relações afetivas mais próximas dentro do ambiente escolar,

promovendo a cultura de paz. Ainda, a autora aponta que espaços-tempos organizados com os professores, visando à auto(trans)formação permanente, a partir do compartilhamento de seus saberes e de reflexões críticas sobre o trabalho realizado no ambiente escolar podem também promover estratégias de prevenção e de enfrentamento do Bullying.

Ainda observando as relações que se instauram no ambiente escolar, Pigatto (2016) almejou a compreensão do papel que os vínculos afetivos entre professores de uma escola de educação infantil do município de Santa Maria assumem na auto(trans)formação docente. A pesquisadora utilizou-se de pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, utilizando-se de entrevistas semiestruturadas e, posteriormente, da realização de Círculos Dialógicos Investigativos-Formativos de forma virtual, utilizando-se de grupos organizados na rede social *Facebook* e de postagens que estimulavam o diálogo e a problematização de questões relevantes para os sujeitos da pesquisa. O estudo contou com a participação de dez sujeitos, porém apenas 4 se dedicaram efetivamente ao diálogo no grupo.

A pesquisadora apresenta como considerações finais da pesquisa a importância do estabelecimento entre professores de vínculos afetivos que possam colaborar para o desenvolvimento de processos auto(trans)formativos, a partir do diálogo e do compartilhamento de experiências e de suas práticas. A autora também frisou que os vínculos afetivos estão diretamente relacionados ao trabalho desenvolvido e ao desenvolvimento das crianças e que o processo de construção de vínculos afetivos é mobilizado, também, pelo trabalho coletivo.

Também observando as relações concernentes ao ambiente escolar, Santos (2016), em sua pesquisa de mestrado, buscou realizar análises, a partir das situações-limite e dos desafios diários, apontando a emergência do diálogo escola/família e suas possibilidades de contribuição para a auto(trans)formação permanente docente.

Para tanto, a pesquisadora utilizou-se de pesquisas bibliográficas e documentais para abarcar com mais precisão os conceitos e contextos legais a serem trabalhados. Também foi utilizado um questionário como forma de produção de dados e de melhor conhecer os sujeitos participantes da pesquisa. Por fim, foi utilizada a metodologia dos Círculos Dialógicos Investigativos-Formativos. Participaram do presente estudo, duas professoras, responsáveis por quatro turmas de educação

infantil na cidade de Santa Maria/RS e também com a resposta de 16 questionários por familiares responsáveis pelas crianças dessas turmas.

Santos (2016) aponta nas principais considerações sobre a pesquisa que os processos auto(trans)formativos ocorrem a partir das experiências vivenciadas em nossa vida, influenciando também em nossa constituição como sujeitos. Ainda, a pesquisadora aponta que o trabalho docente voltado para incluir/integrar as famílias, junto ao ambiente escolar, auxilia em um trabalho mais efetivo com os alunos. Além disso, se destaca a importância do diálogo como forma de sanar os conflitos no cotidiano escolar e construir relações de apoio.

Outrossim, a pesquisa de Pereira (2015) objetivou observar a alfabetização visual como forma de auto(trans)formação permanente com professores, além de perceber como os docentes expressam seus saberes relativos à interpretação do sentido de imagens. A pesquisa foi realizada com onze professores de uma escola municipal do município de Santa Maria/RS. Para tanto, a pesquisadora utilizou os Círculos Dialógicos Investigativos-Formativos como forma de produção de dados junto aos sujeitos participantes da pesquisa. Ainda, foram realizadas junto aos círculos dialógicos práticas de leitura visual de capas de revistas e de banners de propagandas online.

Como principais resultados da pesquisa, Pereira (2015) revelou que os próprios docentes relataram a necessidade e o desejo de construir processos auto(trans)formativos, a partir da própria coletividade do corpo docente, e não a partir de tomadas de decisões verticais, para que se possam ir ressignificando a práxis educativa dos docentes. Ainda, a pesquisadora destacou que a alfabetização visual colabora na construção do processo de auto(trans)formação permanente de professores, uma vez que não reconhece apenas o sentido das imagens, mas também de relacionar a leitura dessas imagens com sua leitura de mundo, a partir da reflexão crítica.

Por fim, a pesquisa desenvolvida por Hundertmarck (2014) buscou o estudo de círculos de contação de histórias infantis como possibilidade de auto(trans)formação permanente a partir da práxis educativa docente. Para isso, a pesquisadora buscou interpretar a narrativa de quatro professoras que atuam nos anos iniciais do ensino

fundamental, envolvidas junto ao projeto "Hora do Conto: meninos e meninas lendo o mundo e a palavra"⁹.

Esta pesquisa, caracterizada como pesquisa-ação, teve em seu processo metodológico entrevistas semiestruturadas, visando identificar as histórias infantis mais relevantes para as professoras participantes, e posteriormente, "círculos formativos dialógicos"¹⁰, onde os sujeitos puderam compartilhar as experiências vivenciadas em suas práticas de contação de histórias, resignificando-as.

Esta pesquisa apresentou como principais resultados a busca das educadoras pelo grupo "Hora do conto" como forma de contribuir com seu processo auto(trans)formativo. Hundertmarck (2014) ressalta também a importância de momentos de reflexão e de retomada prazerosa da leitura e da escrita como busca pela auto(trans)formação, estreitando no cotidiano das práticas docentes trabalhos colaborativos com outros sujeitos. Ainda, a pesquisadora aponta que o processo de contação de histórias permite aos sujeitos (re)criar e (re)significar o seu mundo, cientes de seu inacabamento e em contato com outros sujeitos.

Quadro 05: Ideias-chave do ERT Auto(trans)formação e diferentes abordagens sobre o fazer educativo e síntese geral das pesquisas.

AUTO(TRANS)FORMAÇÃO E DIFERENTES ABORDAGENS SOBRE O FAZER EDUCATIVO.	
Ferreira (2019)	<ul style="list-style-type: none"> • Auto(trans)formação como facilitadora da prevenção de conflitos sociais. • Auto(trans)formação se instaura a partir de relações dialógicas de respeito e da construção de relações afetivas mais próximas. • Auto(trans)formação como propulsora de uma cultura de paz nas escolas. • Espaços-tempos de formação organizados com os professores objetivando a auto(trans)formação permanente auxilia estratégias de prevenção e enfrentamento do Bullying.
Pigatto (2016)	<ul style="list-style-type: none"> • O estabelecimento de vínculos afetivos entre os professores pode colaborar para o desenvolvimento de processos auto(trans)formativos. • O trabalho coletivo ajuda a mobilizar vínculos afetivos entre os professores. • Os vínculos afetivos auxiliam no desenvolvimento de aprendizagens junto aos alunos e da práxis educativa docente.
Santos (2016)	<ul style="list-style-type: none"> • Experiências de vida como impulsionadoras do processo auto(trans)formativo durante a vida.

⁹ Projeto de extensão que se desenvolve desde o ano de 2007, vinculado à Universidade Federal de Santa Maria como proposta de intervenção do Grupo Dialogus: Educação, Formação e Humanização com Paulo Freire, sob orientação do prof. Celso Ilgo Henz. Objetiva a leitura crítica do mundo a partir de leituras lúdicas de histórias infantis com crianças, adolescentes e adultos de escolas públicas. Atualmente se chama "Hora do conto: lendo a palavra e auto(trans)formando realidades"

¹⁰ Acreditamos que este processo é um dos trabalhos considerados prelúdio do que, mais tarde, se tornariam os "Círculos Dialógicos Investigativos-Formativos".

	<ul style="list-style-type: none"> • Integração/Inclusão das famílias ao ambiente escolar auxilia nas práticas docentes. • Diálogo como principal estratégia de enfrentamento de conflitos e de construção de relações de trabalho mais afetivas.
Pereira (2015)	<ul style="list-style-type: none"> • Os professores desejam e necessitam de construir processos auto(trans)formativos a partir da autonomia do trabalho coletivo. • Alfabetização visual como possibilidade de desenvolvimento da auto(trans)formação. • A leitura crítica das imagens a partir da alfabetização visual, permite também a reflexão crítica e a leitura de mundo.
Hundertmarck (2014)	<ul style="list-style-type: none"> • O grupo "Hora do conto" possibilitando a auto(trans)formação nas professoras envolvidas. • Processo de leitura e escrita como busca pela auto(trans)formação e estreitamento de laços. • Processo de contação de histórias como releitura do mundo a partir da consciência do inacabamento.
<p>Síntese geral do ERT – O trabalho coletivo promove o desenvolvimento de processos auto(trans)formativos, partindo das experiências dos sujeitos, e propicia a construção de relações mais próximas no ambiente escolar, auxiliando no enfrentamento de diversos problemas e/ou dificuldades que possam surgir no dia-a-dia. Para isso, o trabalho coletivo deve ser pensado, problematizado, refletido, organizado e desenvolvido juntamente com os professores, utilizando diferentes metodologias e conceitos para que se desenvolva a auto(trans)formação permanente calcada nos diferentes contextos escolares.</p>	

Fonte: Elaborado pelo autor.

2.1.1.4 Auto(trans)formação e estudos no/sobre o Ensino Superior

As universidades assumem em nosso contexto socioeducativo um papel essencial no provimento de profissionais para, posteriormente, atuarem nas mais diferentes instâncias da sociedade. Seja na área da saúde, das engenharias, na área educativa e/ou nas áreas privadas/comerciais, as universidades (públicas principalmente) assumem um papel essencialmente profissionalizante, como aponta Saviani (2010), uma vez que o ensino fundamental não se propõe à profissionalização, o ensino médio é facultativo de profissionalização (pode ou não ser profissionalizante), já o ensino superior tem por mote central, a formação profissional (de preferência críticos, reflexivos, voltados aos principais problemas da sociedade e com espírito comunitário de trabalho).

Por outro lado, assumindo as ideias de Fiori (1991), tomar a universidade, enquanto instituição inserida em políticas e em processos gerais da sociedade, significa que, alterando a diretrizes políticas, culturais e sociais das universidades, se altera também as da sociedade como um todo. Mais especificamente nas palavras de Fiori (1991):

O universitário - na perspectiva antropológica em que nos situamos - não apenas expressa o pensamento, mas também a si mesmo, e expressando-se a si mesmo como consciência do processo social, expressa as aspirações do proletariado, porque aí está o povo. (FIORI, 1991, p.50)

Dessa forma, observar a educação superior (e por consequência, a universidade) demanda compreender como se debuxa a profissionalização da sociedade e suas possíveis orientações políticas, sociais e culturais. Partindo deste mote reflexivo, este ERT foi delineado a partir de quatro trabalhos: Andrade (2019), Hardoim (2018), Ramos (2017) e Almeida (2015).

Iniciando pelo trabalho de Andrade (2019), esta pesquisa buscou a compreensão dos processos constitutivos e auto(trans)formativos dos professores(as)-formadores(as) dos cursos de licenciatura do Instituto Federal Farroupilha (IFFAR), a partir e nas suas práticas docentes. Como primeira etapa da parte metodológica da pesquisa foram enviados questionários via *Google Drive* para estudantes do 6º, 7º e 8º semestres dos cursos de licenciatura do IFFAR tendo como um dos objetivos identificar, a partir das respostas dos estudantes, os professores que marcaram sua trajetória acadêmica e exerceram alguma influência na sua constituição docente. Na etapa seguinte, foi encaminhado um formulário, também via *Google Drive*, para todos docentes dos cursos de licenciatura do IFFAR. Por fim, foram realizados Círculos Dialógicos Investigativos-Formativos presenciais e por videoconferência.

Nas suas reflexões a partir da pesquisa, Andrade (2019) apontou que, ainda que a necessidade de um trabalho cooperativo integrado seja primordial, os processos formativos têm acontecido geralmente em cursos, seminários, capacitações e etc, seja da própria instituição ou de instituições externas. Isso demonstra, segundo a autora, que o ideário de formação ainda está pautado, em grande parte, nas participações em eventos externos e não no compartilhamento cooperativo entre os pares, ainda que já existam movimentos que promovam um olhar mais atendo para dentro do próprio processo auto(trans)formativo. Também foi posto pela autora o efeito de "espelhamento" onde foi possível perceber que os professores-formadores participantes da pesquisa, reproduzem os modelos de ensino que advém de sua formação em universidades, sem a necessária (auto)reflexão que estão em atuação

em uma realidade diferenciada nos Institutos Federais. Por fim, trouxe o conceito de "docência institucional", abandonando o modelo universitário e construindo internamente, junto aos Institutos Federais, uma necessária reflexão sobre a constituição da docência nesses espaços.

De modo similar, o trabalho de Hardoim (2018) teve como objetivo central compreender os sentidos atribuídos ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) por professores supervisores do programa e por coordenadores institucionais e/ou de área, no que tange à sua contribuição para a formação inicial e continuada docente e para as escolas participantes. O contexto de realização da pesquisa é o Colégio Universitário Geraldo Aquiles dos Reis, uma escola federal de educação básica aos cuidados da Universidade Federal Fluminense.

Participaram da pesquisa seis sujeitos, sendo 3 professoras do ensino fundamental supervisoras do PIBID no colégio, a coordenadora pedagógica do colégio e duas professoras vinculadas ao PIBID da Universidade Federal Fluminense, uma coordenadora institucional e a outra coordenadora de área do programa. Em sua metodologia, a autora construiu o estudo a partir de pesquisa documental em três normativas¹¹ institutivas do PIBID no Brasil, de entrevista do tipo narrativa e o Arquétipo Teste dos 9 Elementos (AT-9)¹².

Os principais achados desta pesquisa, apresentados por Hardoim (2018), são as relações construídas no cotidiano do trabalho do PIBID nas escolas como impulsionador de (auto/trans)formação¹³ que "revitalizou e regenerou os seus 'modos de pensar, sentir e agir'." (HARDOIM, 2018, p.192). Ainda, segundo a pesquisadora, esse processo torna a leitura do mundo e o diálogo essencial para que a subjetividade do outro possa alterar minha própria subjetividade, produzindo metamorfoses e (auto/trans)formações. Esse processo, pode demonstrar (ou não) necessidades de mudança nas práticas e na identidade profissional docente.

¹¹ Portaria nº. 096/2013, Lei nº. 12.796/2013 e Decreto nº. 7.219/2010.

¹² O AT-9, formulado pelo psicólogo francês Yves Durand e criado para validar a Teoria Antropológica do Imaginário e comprovar a existência das estruturas do imaginário de Gilbert Durand a partir de uma qualificação compreensiva das imagens. (HARDOIM, 2018, p.95)

¹³ Grafia tal qual utilizada pela autora em seu texto.

Ainda em estudos sobre o PIBID, Ramos (2017) realizou sua pesquisa tendo como objetivo central a compreensão dos processos de desenvolvimento da auto(trans)formação permanente de docentes e licenciados do PIBID no IFFAR nas áreas de química e biologia. Esse estudo utilizou inicialmente dois questionários enviados via *google drive*: O primeiro ao Coordenador Institucional, ao coordenador de Gestão, ao coordenador de Área e aos Professores Supervisores área do PIBID no IFFAR (vinte e sete respostas). O segundo foi enviado aos bolsistas do PIBID (sessenta respostas). Esses questionários auxiliaram a pesquisadora a levantar questões relevantes para o posterior trabalho nos Círculos Dialógicos Investigativos-Formativos e para delimitar os sujeitos e os subprojetos do PIBID a serem trabalhados. Os Círculos Dialógicos Investigativos-Formativos foram realizados com vinte e um sujeitos, pertencentes ao PIBID da área de química e biologia.

Ao apresentar os constructos dos dados de sua pesquisa, Ramos (2017) aponta que ser docente é movimentar-se em direção à constituição de si e dos outros, a partir de uma realidade social, cultural e histórica. Ser docente, é contribuir com auto(trans)formação dos educandos, a partir de sua própria profissionalização e pela identidade profissional docente permanentemente construída durante as experiências de vida e do trabalho, tendo a formação inicial como "ponta pé" inicial da carreira. A autora apresenta também a necessidade de diálogo como forma de compartilhamento de experiências e saberes e na reflexão crítica sobre si e sobre a realidade a sua volta. Por fim, Ramos (2017) aponta ainda o PIBID como "entre-lugar" de auto(trans)formação, ou seja, "o lugar de encontros e (re)encontros, das construções e (re)construções de aprendizagens, do diálogo [...]" (RAMOS, 2017, p.240)

Por fim, o estudo de Almeida (2015) objetivou compreender como se desenvolvem os processos de auto(trans)formação docente, a partir da "Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP)¹⁴" em estudantes do curso de Bacharelado em Medicina da Universidade Estadual de Feira de Santana/BA. A pesquisadora utilizou-se da perspectiva teórica histórico-crítica baseada nos estudos de Lev Vigotski e teve como abordagem metodológica o estudo documental no PPP

¹⁴ O Problem-Based Learning – PBL, é um método de ensino conhecido no Brasil com a denominação de Aprendizagem Baseada em Problemas – ABP. (ALMEIDA, 2015, p.64).

do curso acima destacado e, além disso, a utilização de grupos focais para a produção de dados, contando com a presença de dezessete sujeitos. Para a análise dos dados foi utilizada como metodologia a "Análise de conteúdo", preconizada por Bardin (2001).

Este estudo apresentou como principais contributos da pesquisa a ideia de que a partir da utilização da ABP o estudante precisa se assumir como sujeito autônomo de seu processo auto(trans)formativo, além de promover a colaboração permanente entre os sujeitos na construção de seus conhecimentos. Ainda, a pesquisadora ressalta que a utilização da ABP em cursos de graduação permite a aprendizagem dos estudantes através da práxis, ou nas palavras da autora: "proporciona um ambiente de aprendizagem que não dissocia a teoria da prática." (ALMEIDA, 2015, p.133).

Quadro 06: Ideias-chave do ERT Auto(trans)formação e estudos no/sobre o ensino superior e síntese geral das pesquisas.

AUTO(TRANS)FORMAÇÃO E ESTUDOS NO/SOBRE O ENSINO SUPERIOR	
Andrade (2019)	<ul style="list-style-type: none"> • Docentes participantes da pesquisa, por vezes, reproduzem os modelos de docência observados em sua formação inicial • Necessidade do conceito de "docência institucional" construído junto aos docentes dos Institutos Federais.
Hardoim (2018)	<ul style="list-style-type: none"> • PIBID como trabalho impulsionador da auto(trans)formação. • Leitura do mundo e o diálogo como essencial para a auto(trans)formação. • Processos auto(trans)formativos como metamorfoses que podem apontar necessidades de mudança nas práticas e na identidade docente.
Ramos (2017)	<ul style="list-style-type: none"> • Docência como movimento permanente de constituição de si e dos outros. • Profissão docente busca contribuir para a auto(trans)formação dos educandos a partir da construção de sua identidade profissional e de sua permanente profissionalização. • Diálogo como possibilidade de compartilhar experiências e saberes a partir da reflexão crítica. • PIBID como "entre-lugar" de auto(trans)formação.
Almeida (2015)	<ul style="list-style-type: none"> • A ABP permite ao estudante assumir-se como sujeito do seu próprio processo auto(trans)formativo. • ABP auxilia na colaboração entre os sujeitos e na construção e ressignificação de seus conhecimentos. • O uso da ABP na formação inicial permite o desenvolvimento da aprendizagem a partir da práxis.
<p>Síntese geral do ERT – A auto(trans)formação no ensino superior tem sido impulsionada por diferentes programas, projetos e metodologias para estimular a autonomia e a liberdade em busca da reflexão e do compartilhamento de saberes, buscando o trabalho coletivo docente uma vez que tem a auto(trans)formação tem se desenvolvido individualmente nestes espaços.</p>	

Fonte: Elaborado pelo autor.

2.1.1.5 Auto(trans)formação e Educação de Jovens e adultos (EJA)

Em meio à desigualdade (de condições de viver, de estar, de sentir e, inclusive de possuir) de nossa sociedade, a educação sofre fortes e persistentes ataques que dificultam o acesso e a permanência, principalmente das classes mais populares na escola. Se até o final do século XX acreditava-se que conseguiríamos universalizar a educação para todos os cidadãos, também se esperava um avanço na qualidade. Segundo dados da Pesquisa Nacional de Amostras de domicílios contínua (PNAD), a taxa de analfabetismo em jovens e adultos era de 6,8% para jovens acima de 15 anos e de 18,6% para adultos com mais de 60 anos (IBGE, 2019, p.01). Além disso, apenas 47,4% dos jovens com mais de 25 anos de idade alcançou pelo menos a etapa do ensino médio (IBGE, 2019, p.01). Esses dados são frutos de alunos que, em face da necessidade de sobrevivência da família, tem que deixar sua escolarização e seu estudo cada vez mais cedo ou de famílias que, devido às gradativas situações de miséria, não conseguem nem inserir seus filhos mais jovens na escola. Frente a esses dados, afirmamos que por isso a educação de jovens e adultos (EJA), AINDA¹⁵ se faz necessária em nossa sociedade.

Segundo Gadotti (2009), a EJA é “o espaço da diversidade e de múltiplas vivências, de relações intergeracionais, de diálogo entre saberes e culturas.” (GADOTTI, 2009, p.26). Nesse sentido, observando a pluralidade de contextos culturais e sociais que a EJA se desenvolve, pesquisas sobre esta modalidade escolar se faz de extrema importância e, em decorrência destes dados, o presente ERT se desenvolve a partir de quatro trabalhos: Freitas (2015), Oliveira (2015), Ribeiro (2014) e Montagner (2013).

Iniciando pelo trabalho de Freitas (2015), que objetivou compreender juntamente com os professores os discursos acerca de seu *quefazer* docente através dos Círculos Dialógicos Investigativos-Formativos, tendo como pano de fundo a relação entre a juvenilização da EJA e o Ensino Médio regular. Para tanto, participaram da pesquisa vinte e um professores de duas escolas públicas da rede

¹⁵ Utilizamos aqui o AINDA por acreditar em uma sociedade igualitária de modo a assegurar condições de permanência e estudo na idade certa para TODOS seus cidadãos.

estadual do município de Santa Maria/RS e sete estudantes das da modalidade EJA das respectivas escolas que são provenientes do ensino médio regular.

A pesquisa foi delineada com uma abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso e pesquisa-formação, utilizando-se da metodologia dos círculos dialógicos investigativos-formativos para a produção dos dados nos diálogos com os participantes da pesquisa. Para análise e interpretação dos dados, foi utilizada uma abordagem hermenêutica.

Como principais achados da pesquisa, Freitas (2015) percebe que o processo auto(trans)formativo dos professores destas escolas necessita refletir sobre as metodologias utilizadas na EJA e no ensino médio regular, uma vez que no diálogo com os estudantes e com os professores, esse tema emergiu. Nesse sentido, a autora afirma que se faz necessário que a escola busque alternativas para humanizar suas práticas e estimular estudantes e professores a ensinar/aprender a partir do diálogo crítico e reflexivo.

Também é posto pela autora que os docentes buscam uma educação mais humanizadora, partindo da realidade dos estudantes, ainda que reconheçam desafios para o desenvolvimento de processos auto(trans)formativos como os conflitos entre estudantes de diferentes idades, propiciar conteúdos que dialoguem com a realidade dos estudantes e valorizar as boas relações em sala de aula, propiciando um espaço de diálogo aberto, de incentivo e motivação para o prosseguimento dos alunos na escola. A pesquisadora ressalta ainda que a criatividade, a reflexão e a reconstrução permanente de suas práticas foram um ponto importante na fala dos docentes participantes da pesquisa. Outro ponto destacado pelos docentes foi o prazer pelo trabalho com a EJA, ressaltado pela liberdade que o currículo oferece, possibilitando aos jovens exercer livremente sua curiosidade e pelas relações interpessoais próximas entre o grupo de docentes e entre professores e alunos, mobilizando a auto(trans)formação desses sujeitos. O mesmo não ocorre com o ensino médio regular, sendo apontado pela pesquisadora como um desafio para a auto(trans)formação docente.

De forma similar, o trabalho de Ribeiro (2014) buscou compreender como se desenvolvem os processos de formação permanente da EJA tendo como pano de fundo uma práxis humanizadora. A pesquisa se desenvolveu em uma escola de

periferia do município de Santa Maria/RS e contou com a participação de quinze profissionais envolvidos com a EJA na referida escola.

A pesquisa utilizou-se de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, utilizando a metodologia de "círculos de diálogos", inspirados nos "círculos de cultura" de Paulo Freire, a partir das narrativas dos docentes participantes da pesquisa. A pesquisadora utilizou também um diário de campo para anotações importantes dos encontros com os professores. Este diário também era de acesso dos professores para sua consulta.

Em suas reflexões finais da pesquisa, Ribeiro (2014) apontou que a auto(trans)formação permanente docente da EJA exige reflexão crítica sobre a realidade escolar e sobre as práticas exercidas pelos professores, observando a sociedade como um todo e objetivando as mudanças necessárias nela para a tornar mais justa para todos homens e mulheres. Para isso, a autora ressalta a importância da reinvenção das práxis pedagógicas a partir das situações ocorridas no seu dia-a-dia profissional, objetivando sempre a "ação-reflexão-ação" (RIBEIRO, 2014, p.89). Em outro ponto, a autora aponta também que a auto(trans)formação possibilitou aos docentes da EJA a percepção da sua liberdade para serem autores de sua própria formação a partir da reflexão crítica sobre as suas práticas.

Também Oliveira (2015), buscou compreender de que forma o trabalho com projetos temáticos possibilita processos de auto(trans)formação, integrando a leitura de mundo na EJA de modo a facilitar a construção de relações "eu-tu mais alegres e participativas" (OLIVEIRA, 2015, p.42). Tendo como contexto de realização do trabalho uma escola de Ensino Fundamental da rede estadual de Santa Maria/RS, o lócus da pesquisa se encontra na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) ofertada pela referida escola. O estudo contou com a participação de 8 professores e utilizou-se de abordagem qualitativa, com a realização de pesquisa do tipo participante e do uso da metodologia dos Círculos Dialógicos Investigativos-formativos para a produção dos dados.

A pesquisa apresenta como principais resultados a percepção da necessidade de fazer que a prática do trabalho com projetos temáticos seja incorporada ao dia-a-dia dos professores para que eles possam participar desde a idealização, as discussões, a problematização e o delineamento final, além de integrar essas práticas

aos componentes curriculares para que não se torne algo desenvolvido fora das disciplinas, mas sim integrado a elas. O pesquisador aponta também que os processos auto(trans)formativos são importantes para que se desenvolva o comprometimento com um trabalho coletivo reflexivo, para que se busque alternativas para a construção de relações educandos-educadores mais próximas e receptivas, uma vez que o público da EJA vêm se mostrando cada vez mais diferente. Também é apontado que as relações educandos-educadores se mostram mais próximas a partir do trabalho com projetos temáticos, onde a superação de dificuldades que surgem leva à auto(trans)formação dos envolvidos a partir das práticas desenvolvidas.

Por fim, o trabalho de Montagner (2013) investigou junto a docentes integrantes do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos Formação Inicial e Continuada (PROEJA- FIC), os percursos da trajetória e narrativas auto(trans)formativas em momentos de formação continuada desses profissionais. Para tanto, a pesquisa foi realizada juntamente a quatro docentes da rede municipal de Tupanciretã/RS e quatro docentes do Instituto Federal Farroupilha (IFFAR) – Campus Júlio de Castilhos.

Como proposta metodológica, a autora dispôs de entrevistas semiestruturadas, que foram gravadas e transcritas, utilizadas também como dispositivos de pesquisa junto aos sujeitos. Ainda, a pesquisadora recorreu a um diário reflexivo para registro permanente das ações e discussões da pesquisa.

Esta pesquisa apresentou como principais resultados a importância que os momentos de formação continuada assumem no compartilhamento de saberes construídos no próprio ambiente escolar. Além disso, a pesquisadora percebeu um processo auto(trans)formativo nos docentes que assumiram várias formas de reinventar-se/redesenhar-se a partir de suas práticas, permitindo o surgimento de novas formas de ensinar e de aprender enquanto docente. Ainda, a autora chama atenção para o fato das narrativas individuais serem um importante instrumento de reflexão e de transformação de si e das práticas docentes, além de perceber a formação continuada como um espaço de aprender e permanente reconstrução de sua identidade e perceber a escola como "um espaço de estudar, pesquisar e

produzir, reconstruir-se constantemente no exercício profissional.(MONTAGNER, 2013, p.112)"

Quadro 07: Ideias-chave do ERT Auto(trans)formação e educação de jovens e adultos (EJA) e síntese geral das pesquisas.

AUTO(TRANS)FORMAÇÃO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)	
Freitas (2015)	<ul style="list-style-type: none"> • Necessidade de reflexão sobre as metodologias utilizadas na EJA e no ensino médio regular como propulsoras de auto(trans)formação. • Humanização das práticas escolares de forma a estimular o diálogo entre professores e estudantes de forma crítica e reflexiva. • Os docentes buscam humanizar suas práticas tendo como ponto de partida a realidade dos estudantes. O diálogo é fonte de incentivo e motivação para a manutenção dos alunos na escola. • O prazer em trabalhar com a EJA mobiliza a auto(trans)formação docente.
Oliveira (2015)	<ul style="list-style-type: none"> • Necessidade de incorporação do trabalho com projetos temáticos ao cotidiano dos professores, tornando-os autores também de sua organização, planejamento, concepção e etc. • Importância de integrar as práticas dos projetos temáticos às atividades das disciplinas curriculares. • Auto(trans)formação produz um trabalho coletivo reflexivo e aproxima os educadores e educandos nas relações tu-eu. • Os trabalhos com projetos temáticos aproximaram os educandos e educadores, levando à auto(trans)formação de ambos.
Ribeiro (2014)	<ul style="list-style-type: none"> • A auto(trans)formação docente na EJA exige reflexão crítica sobre a realidade e as práticas docentes. • As mudanças necessárias na sociedade para torna-la mais justa e igualitária a todos advém da auto(trans)formação de alunos e professores na escola. • Reinvenção das práticas docentes no cotidiano de trabalho dos professores, a partir da ação-reflexão-ação. • A auto(trans)formação permitiu aos docentes se colocarem como sujeitos ativos em seu próprio processo formativo a partir da reflexão crítica sobre suas práticas.
Montagner (2013)	<ul style="list-style-type: none"> • A formação continuada tem grande importância no compartilhamento de saberes produzidos no próprio ambiente escolar. • A auto(trans)formação permite a reinvenção/redesenho das práticas docentes, construindo novas formas de ensinar/aprender na escola. • Narrativas são um importante instrumento para busca de reflexão e de auto(trans)formação. • O espaço da formação continuada na EJA é um espaço de auto(trans)formação permanente e de (re)construção das identidades docentes.
<p>Síntese geral do ERT – O EJA enquanto modalidade educativa singular, necessita de estratégias próprias para a promoção da auto(trans)formação docente, calcada na reflexão sobre a realidade, no compartilhamento de saberes, o diálogo e a satisfação no trabalho. As práticas docentes na EJA apresentam nos trabalhos estudados uma dimensão humanizadora que busca diretamente tornar a sociedade mais igual para todos estudantes. A auto(trans)formação na EJA permite aos docentes se colocarem como atores ativos na sua própria formação e a reconstrução de sua identidade profissional docente.</p>	

Fonte: Elaborado pelo autor.

2.1.1.6 Auto(trans)formação, contextos escolares e trabalho docente

A docência se desenvolve em uma trama complexa de permanente contato com outros sujeitos (alunos, responsáveis por alunos, colegas de trabalho, outros funcionários do ambiente escolar e etc.) e com os espaços/tempos de vivências de si e desses sujeitos. Nesse sentido, o docente consciente da existência desta trama e da multiplicidade de sujeitos e contextos se reconfigura para abranger as diferentes formas culturais/sociais/políticas/econômicas que permeiam à docência. Freire e Shor (1986) destacam que ser docente não é algo imóvel, pelo contrário, a criatividade docente advém das relações dialógicas que o sujeito desenvolve com seus alunos e o contexto de inserção da prática educativa. Corroborando com essa ideia, Soares (2000) define a docência da seguinte forma:

Todo educador é um ser político dotado de competências e domínios que o identificam como artista em sua essência, uma vez que usa e desenvolve, pelo uso a sensibilidade ao elaborar metodologias capazes de libertar desenho e projeto, autor e obra. (SOARES, 2000, p.41);

A docência, enquanto arte desenvolvida por um profissional carrega marcas que dotam o professor de certa expertise e, em proporções similares, de sensibilidades que qualificam permanentemente seu trabalho. O que pretendemos dizer é que, quanto mais se trabalha com a docência, mais se desenvolve sua experiência profissional e mais se conhece contextos e sujeitos diversos, ampliando a capacidade empática de compreender os diversos cenários possíveis da docência. Isso se faz também a partir da consciência de nosso inacabamento enquanto ser humano (FREIRE, 1987), trazendo à tona a ideia de que jamais conheceremos tudo o que há para se conhecer e nem todos que existem para conhecermos, tendo isso como consciência de nossas limitações e buscando sempre nos superar.

Conscientes de que esta trama complexa da docência envolve infindáveis cenários, sujeitos e contextos e buscando a compreensão destes, este ERT se desenvolve, abrangendo seis trabalhos: Dorneles (2014), Silveira (2017), Signor (2016), Pogliá (2016), Parigi (2017), Brollo (2017).

Iniciando pelo trabalho de Dorneles (2014), que teve como objetivo central compreender a formação permanente docente como possibilidade de desconstruir e

reconstruir saberes docente tendo como mote organizador a cultura de paz. A pesquisa organizada a partir de abordagem qualitativa, baseada na profunda revisão bibliográfica em dissertações, teses, livros e periódicos científicos que versassem sobre a temática da pesquisa. Para tanto, a compreensão dos dados foi realizada de forma hermenêutica-dialética cruzando estudos de formação permanente de professores, saberes docentes, valores humanistas e cultura de paz.

Em suas reflexões finais, Dorneles (2014) ressalta que a falta de integração curricular, a carência de formação permanente docente de forma transversal, principalmente com valores e compromissos educativos transversais. A pesquisadora aponta ainda a necessidade de as práticas comunicativas serem reformulados nas práticas educativas auto(trans)formativas, buscando sempre ouvir o outro e expressar-se de maneira consciente, com o coração aberto, respeitosamente e honestamente, a partir da empatia entre pessoas iguais. Também é posto pela pesquisadora a necessidade de uma educação dialógica que possa formar sujeitos voltados para uma cultura de paz, solidária e fraterna, através da escuta sensível e do direito de cada um dizer a sua palavra. Por fim, tem-se ainda a ideia de uma formação permanente com valores humanistas que busque reconhecer o protagonismo docente nos diversos contextos escolares.

Com relação à educação popular, o trabalho de Signor (2016) investigou os processos de auto(trans)formação permanente junto a docentes, partindo da relação entre as pedagogias populares e as suas possibilidades de desenvolvimento dentro da práxis escolar. A pesquisa foi realizada a partir de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, com inspirações da pesquisa-formação e pesquisa participante, a partir do desenvolvimento da metodologia de Círculos Dialógicos Investigativos-Formativos. Esta pesquisa foi realizada junto a vinte docentes e a grupos de alunos de uma escola municipal localizada no município de Barra Funda/RS. A abordagem de compreensão dos dados da pesquisa foi hermenêutica.

Em seus principais achados de pesquisa, Signor (2016) apontou que o processo de auto(trans)formação é permanentemente inconcluso. Além disso, a pesquisadora ressalta a escola enquanto lugar de aprendizagens e de desenvolvimento da cidadania junto com seus educandos. A autora também afirma a

importância do envolvimento do pesquisador com a pesquisa, com a realidade da pesquisa e uma razão de desenvolvimento da mesma.

Outrossim, Pogliá (2016) realizou uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, objetivando o reconhecimento do ambiente escolar como espaço/tempo possível de desenvolvimento de auto(trans)formação, a partir da identificação de saberes e aprendizagens constitutivos do processo auto(trans)formativo dos sujeitos. Esta pesquisadora utilizou também de pesquisas semiestruturadas e da metodologia de Círculos Dialógicos Investigativos-Formativos para a produção dos dados da pesquisa. O contexto de realização da pesquisa foi uma escola estadual de ensino médio, localizada no município de Caçapava do Sul/RS. Foram entrevistados vinte professores do quadro da escola, todos atuantes na etapa escolar ensino médio, porém ao todo participaram da pesquisa quarenta e dois sujeitos.

Diante dessa realidade e a partir da realização do estudo, a pesquisadora teceu as seguintes considerações: primeiramente, a autora aponta que a escola precisa estar comprometida com um projeto de auto(trans)formação permanente de seus educadores, proporcionando espaços/tempos para a livre manifestação do pensamento crítico. Ainda, é apontado que a falta de condições (tempo, espaço, apoio institucional e etc.) para o compartilhamento de experiências entre os docentes limita o relacionar entre suas práticas e suas concepções teóricas. Por fim, Pogliá (2016) destaca que o processo auto(trans)formativo se torna permanente para o corpo docente quando advém de um processo coletivo compartilhado com todos os atores do ambiente escolar, partindo do diálogo para ressignificar e produzir novos conhecimentos.

Na sequência, a pesquisa de Parigi (2017) buscou compreender os processos auto(trans)formativos juntamente com os professores que atuam em escolas que atendem a crianças e jovens em contexto de privação de liberdade. A pesquisa foi realizada junto a dez professores que atuam em uma unidade dos Centros de Atendimento Socioeducativos, localizada no município de Santa Maria/RS.

Em sua metodologia, a pesquisadora utilizou de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso e pesquisa-formação, utilizando a proposta dos Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos como metodologia de produção dos dados. Além disso, a

autora fez uso de diário de campo para anotações próprias e de reflexões dos professores participantes da pesquisa.

Como principais reflexões sobre a pesquisa, Parigi (2017) destacou o papel das instituições escolares como propulsoras de sonhos e possibilidade de ser mais da vida, indo além do ensino dos conteúdos, mas também problematizando as relações de ser/viver/estar dos seus alunos. Além disso, a necessidade de instituições socioeducativas constituírem-se como comunidades colaborativas de aprendizagens, desenvolvendo a autonomia de seus jovens para o seu desenvolvimento auto(trans)formativo. Para isso, práticas educativas democráticas intersetoriais para o auxílio na resolução de conflitos e na ressocialização dos jovens.

Ainda, foi ressaltado na pesquisa a necessidade de práticas educativas de socialização punitivas de castigo que, segundo posto pelos docentes na pesquisa, são privilegiadas na instituição. Também é posto pela pesquisadora a falta de integração entre instituição escolar e a unidade de socioeducativa. Nesse sentido, se apontou ser necessário medidas que busquem a permanente escolarização, profissionalização e reflexão dos jovens sobre sua realidade, a partir de medidas colaborativas, coletivas e auto(trans)formativas.

Do mesmo modo, a pesquisa de Silveira (2017) buscou compreender juntamente com os professores os processos de constituição de sentidos de sua auto(trans)formação, partindo do contexto do ensino médio noturno regular. Para tanto, a pesquisa foi realizada junto a professores de uma escola estadual do município de Santa Maria/RS, que atuam no ensino médio noturno. Este estudo valeu-se de abordagem qualitativa do tipo pesquisa-formação. A metodologia utilizada foi integralmente os Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos e como forma de compreensão dos dados foi utilizada uma perspectiva hermenêutica.

Em seus achados de pesquisa, Silveira (2017) ressaltou a auto(trans)formação a partir dos Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos, como a busca permanente pelo direito de cada um dizer a sua palavra, perseguindo seus sonhos possíveis na procura pelos seus inéditos viáveis, de forma consciente e corajosa. Nesse sentido, a autora aponta que a pesquisa possibilitou a partir do diálogo a busca pela auto(trans)formação para que se viabilizasse o ensino médio noturno da escola, foco da pesquisa, como um espaço auto(trans)formativo dos sujeitos envolvidos. A

autora ressalta ainda que a falta de tempo é um obstáculo para que se constitua processos auto(trans)formativos, uma vez que a escola em sua organização não prevê a destinação de um momento para o diálogo-problematizador sobre seu contexto.

Por fim, temos o trabalho de Brollo (2017). Inicialmente destacamos que este trabalho não se utilizou diretamente da metodologia de "Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos", apesar de utilizar-se da metodologia "Grupo Dialogal" (Domingues, 2006), que dialoga diretamente com a metodologia dos Círculos Dialógicos. Essa metodologia foi utilizada como forma de alcançar o objetivo central do estudo, que foi de desenvolver uma proposta de formação continuada, compartilhada com os professores dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola de ensino fundamental da rede municipal de Santa Maria/RS, visando fortalecer os processos auto(trans)formativos nas práticas docentes.

Em suas reflexões finais, a pesquisadora aponta que, partindo da formação continuada, o processo auto(trans)formativo se desenvolve a partir de reflexões coletivas, diálogo e compartilhamento de experiências vivenciadas, produzindo assim novos conhecimentos. Para isso, todo o processo de organização da formação deve ser um processo autônomo gerido e pensado tendo os professores como protagonistas deste processo, refletindo sobre suas necessidades formativas e demandas que surjam a partir da realidade social e do cotidiano escolar. Ainda, a autora aponta que o espaço de formação continuada possibilita aos professores observar as situações e problemas vivenciados a partir da ótica dos colegas e dessa forma, refletindo, discutindo, dialogando e propondo alternativas para o tratamento dos problemas e demandas do cotidiano escolar. Por fim, Brollo (2017) ressalta que os processos auto(trans)formativos, a partir da formação continuada, se desenvolve a partir da consciência do professor de seu inacabamento e caminha em direção ao protagonismo para construção permanente de sua identidade profissional.

Quadro 08: Ideias-chave do ERT Auto(trans)formação, contextos escolares e trabalho docente e síntese geral das pesquisas.

AUTO(TRANS)FORMAÇÃO, CONTEXTOS ESCOLARES E TRABALHO DOCENTE.	
Dorneles (2014)	<ul style="list-style-type: none">• A auto(trans)formação necessita de práticas comunicativas que permitam o ouvir e o expressar-se de maneira aberta.• Uma educação dialógica com valores humanistas é necessária para a formação de uma cultura de paz.

	<ul style="list-style-type: none"> • Formação permanente com valores humanistas reconhece o protagonismo docentes nos diversos contextos escolares.
Signor (2016)	<ul style="list-style-type: none"> • A auto(trans)formação é um processo permanente e inconcluso. • Escolar como instituição responsável pelas aprendizagens da cidadania. • Pesquisador e pesquisa precisam estar em simbiose constante para o desenvolvimento de ambos.
Poglia (2016)	<ul style="list-style-type: none"> • A escola precisa estar comprometida com um projeto auto(trans)formativo em conjunto com seus educadores. • As condições socioprofissionais são limitadores da práxis educativa. • O trabalho coletivo provoca a auto(trans)formação permanente e ressignifica e produz novos conhecimentos.
Parigi (2017)	<ul style="list-style-type: none"> • Escola como possibilidade de sonhar e buscar o ser mais. • Instituições socioeducativas necessitam assumir-se como comunidades colaborativas. • Práticas intersetoriais são importantes para resolução de conflitos e ressocialização de jovens.
Silveira (2017)	<ul style="list-style-type: none"> • Círculos Dialógicos Investigativos-Formativos como forma de busca pela auto(trans)formação. • Diálogo como demanda pela auto(trans)formação nos diferentes contextos educativos. • Falta de tempo dificulta o desenvolvimento de processos auto(trans)formativos.
Brollo (2017)	<ul style="list-style-type: none"> • Auto(trans)formação se desenvolve a partir da reflexão no coletivo, do diálogo aberto e do compartilhamento de experiências que leva a produção de novos conhecimentos. • Processos auto(trans)formativos demandam organização de forma autônoma, com gestão e proposição realizada com os professores como protagonistas. • O espaço da formação continuada na escola permite aos docentes refletir e dialogar sobre situações e conflitos ocorridos no ambiente escolar, buscando alternativas coletivas para a transformação dessa realidade. • Auto(trans)formação como processo de consciência do inacabamento e rumo para o protagonismo na construção da identidade docente.
<p>Síntese geral do ERT – Os processos auto(trans)formativos depreendem da autonomia docente, do trabalho coletivo reflexivo e da necessidade do diálogo como fio condutor. Nos diferentes espaços/tempos escolares, a auto(trans)formação pode se desenvolver, desde que seja um processo forjado juntamente com os professores, a partir de suas experiências e das especificidades do contexto de cada instituição, para que se possam produzir novos conhecimentos, ressignificar os já existentes e refletir permanentemente sobre a práxis educativa docente.</p>	

Fonte: Elaborado pelo autor.

2.1.2 Exercitando o direito de dizer a sua palavra

Após a leitura atenta das 23 produções que fazem referência à auto(trans)formação docente, foi possível compreender as diversas formas que o conceito vem sendo abordado, os contextos de pesquisa em que ele está sendo inserido e as principais metodologias e tipos de pesquisas que vem sendo utilizados em consonância com esse conceito. Inicialmente, após a sintetização das/dos principais achados de pesquisa/considerações finais/reflexões/conclusões dos pesquisadores e das pesquisadoras, acreditamos ser importante realizar uma síntese geral do que vem

sendo tratado como auto(trans)formação, principalmente nas palavras finais das pesquisas estudadas.

Quadro 09: Síntese geral do conceito de Auto(trans)formação

ERT	SÍNTESE GERAL
Auto(trans)formação e tecnologias	Ainda que pouco abordada em questões relativas à documentos oficiais e institucionais, a questão tecnológica e digital em decorrência de mudanças provenientes da forma de agir/pensar da sociedade, se apresenta como um importante instrumento para ao desenvolvimento de práticas auto(trans)formativas. A auto(trans)formação nesse caso, é facilitada/induzida a partir da contribuição de metodologias baseadas em tecnologias digitais, como por exemplo, os ambientes imersivos digitais, que permitam o diálogo colaborativo entre os sujeitos, propiciando um desenvolvimento de sua autonomia e sua busca permanente por aprendizados que possam inserir-se nessa cultura digital.
Auto(trans)formação e gestão democrática	A gestão democrática quando organizada a partir de um trabalho coletivo fortalece as ações de implementação e/ou discussões que possam qualificar os processos e sistemas educativos. Para isso, ambientes virtuais e práticas dialógicas de formação que possibilitem o diálogo horizontal entre iguais, percebendo a todos como ensinantes e aprendentes ao mesmo, colabora para a auto(trans)formação dos envolvidos através do compartilhamento de experiências, da resignificação permanente dos saberes construídos por esses docentes. Por fim, os círculos dialógicos investigativos-formativos se apresenta como importante instrumento de auto(trans)formação e de reflexão para a integração de diferentes instâncias de gestão.
Auto(trans)formação e diferentes abordagens sobre o fazer educativo.	O trabalho coletivo promove o desenvolvimento de processos auto(trans)formativos, partindo das experiências dos sujeitos, e propicia a construção de relações mais próximas no ambiente escolar, auxiliando no enfrentamento de diversos problemas e/ou dificuldades que possam surgir no dia-a-dia. Para isso, o trabalho coletivo deve ser pensado, problematizado, refletido, organizado e desenvolvido juntamente com os professores, utilizando diferentes metodologias e conceitos para que se desenvolva a auto(trans)formação permanente calcada nos diferentes contextos escolares.
Auto(trans)formação e estudos no/sobre o Ensino Superior	A auto(trans)formação no ensino superior tem sido impulsionada por diferentes programas, projetos e metodologias para estimular a autonomia e a liberdade em busca da reflexão e do compartilhamento de saberes, buscando o trabalho coletivo docente uma vez que tem a

	auto(trans)formação tem se desenvolvido individualmente nestes espaços.
Auto(trans)formação e Educação de Jovens e adultos (EJA)	O EJA enquanto modalidade educativa singular, necessita de estratégias próprias para a promoção da auto(trans)formação docente, calcada na reflexão sobre a realidade, no compartilhamento de saberes, o diálogo e a satisfação no trabalho. As práticas docentes na EJA apresentam nos trabalhos estudados uma dimensão humanizadora que busca diretamente tornar a sociedade mais igual para todos estudantes. A auto(trans)formação na EJA permite aos docentes se colocarem como atores ativos na sua própria formação e a reconstrução de sua identidade profissional docente.
Auto(trans)formação, contextos escolares e trabalho docente.	Os processos auto(trans)formativos depreendem da autonomia docente, do trabalho coletivo reflexivo e da necessidade do diálogo como fio condutor. Nos diferentes espaços/tempos escolares, a auto(trans)formação pode se desenvolver, desde que seja um processo forjado juntamente com os professores, a partir de suas experiências e das especificidades do contexto de cada instituição, para que se possam produzir novos conhecimentos, ressignificar os já existentes e refletir permanentemente sobre a práxis educativa docente.
SÍNTESE GERAL DO ESTADO DA ARTE.	
As diversas mudanças na sociedade (tecnologias, políticas públicas, novas metodologias, massificação da cultura digital e, inclusive, de mudanças social/cultura/econômica/espiritual das pessoas), impulsionaram diferentes formas de desenvolvimento do trabalho docente. Nesse contexto, a auto(trans)formação docente surge como proposta de dimensão humanizadora, calcada no trabalho coletivo horizontal, de forma que todos e todas se sintam ensinantes e aprendentes ao mesmo tempo, partindo da autonomia de organização, planejamento e desenvolvimento de ações em verdadeiras comunidades de aprendizagens docente, cingida no trabalho coletivo (ainda que a reflexão tenha a dimensão individual e coletiva), no compartilhamento de experiências, almejando a permanente construção da identidade profissional docente e a reflexão sobre as práxis educativas desenvolvidas nos diferentes contextos. Isso poderá levar a relações mais próximas e éticas no ambiente educativo, ao enfrentamento de conflitos a partir do diálogo aberto e a propostas de intervenção real em problemas sociais que atingem nossa sociedade.	

Fonte: Elaborado pelo autor.

Contextualmente cabe destacarmos a importância da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM na produção de pesquisas que abordem a temática da auto(trans)formação docente no cenário da pós-graduação brasileira. Das 23 produções localizadas, 21 estavam concentradas nesta instituição, divididos em dois programas: Programa de pós-graduação em Educação – (PPGE/UFSM) e Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPPG/UFSM).

Gráfico 01: dissertações e teses por Instituição de Ensino.



Fonte: Elaborado pelo autor

Isso demonstra a potência desta instituição demarcando espaço no trabalho com o conceito de auto(trans)formação. Destacam-se nesses contextos produções ligadas ao grupo de estudos e pesquisas *Dialogus – Educação, Formação e Humanização com Paulo Freire* (doravante *Dialogus*)¹⁶ que contemplam dezesseis das vinte e três produções utilizando este conceito.

Também é importante destacar o tipo de metodologia utilizada em pesquisas que trabalhem com o conceito de auto(trans)formação. A proposta político-epistemológica de pesquisa construída coletivamente pelo grupo *Dialogus*, os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos. Esta proposta de pesquisa foi desenvolvida também em dezesseis das vinte e três produções, porém não nas mesmas citadas anteriormente, ou seja, nem todas pesquisas que utilizaram essa proposta de pesquisa são sujeitos vinculados ao grupo *Dialogus*, e nem todas pesquisas vinculadas ao grupo *Dialogus* utilizaram esta proposta. O que pretendemos

¹⁶ Grupo de estudos e pesquisas realizado sob a liderança do prof. Celso Ilgo Henz e da prof. Joze Medianeira dos Santos de Andrade tendo como horizonte teórico e epistemológicos as ideias de Paulo Freire. Atualmente é composto por professores da educação básica e da educação profissional tecnológica e por acadêmicos de graduação, mestrado e doutorado da UFSM. (CNPQ, 2020)

evidenciar com isso? Que a proposta desenvolvida pelos integrantes do grupo *Dialogus* ganhou o mundo, está posta no debate e na efetivação de pesquisas na área da educação, sendo metodologia ímpar para a realização de pesquisas, principalmente, que versem sobre a auto(trans)formação permanente com professores e professoras.

Dessa forma, impregnados pelos sentimentos que nos ficam após a leitura dessas pesquisas e buscando a compreensão de questões que florescem de nossa curiosidade epistemológica, a presente pesquisa se organiza da seguinte forma:

2.2 QUESTÕES DE PESQUISA

A pesquisa aqui proposta visa responder à seguinte questão: Que percursos foram seguidos por estudantes de graduação de Licenciatura em Letras e que experiências vivenciadas durante esse percurso de formação inicial motivam ou desmotivam a escolha pela carreira docente em alunos que não tinham a profissão docente em seu horizonte de futuro inicial ao ingressarem no Curso?

2.3 OBJETIVOS

Esta pesquisa tem como objetivo central compreender como os alunos do curso de licenciatura em letras, que não tinham a profissão docente em seu horizonte de futuro inicial, construíram seus percursos até à docência. Além disso, como objetivos específicos, buscamos reconhecer as experiências vivenciadas por alunos de graduação em letras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) que motivaram a auto(trans)formação docente; compreender os limites e as possibilidades de auto(trans)formação docente na formação inicial no curso de Licenciatura em Letras; entender a partir da visão dos alunos, como é construída a docência nos cursos de licenciatura em Letras da UFSM e, ainda, entender de o que constitui o conceito de auto(trans)formação docente.

2.4 JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

O processo de tornar-se e/ou de descobrir-se docente é complexo e abstruso. Assume em cada sujeito uma forma distinta de acordo com a subjetividade de cada sujeito. Ao observarmos a profissão docente é fácil perceber que progressivamente têm diminuído o número de jovens interessados em tornarem-se professores. O trabalho de Almeida, Tartuce e Nunes (2014) aponta que, apenas 32% dos alunos concluintes do ensino médio já cogitou a possibilidade de ter a docência como profissão, e que apenas 2% irão de fato realizar o ENEM objetivando prestar cursos de licenciatura. Questões salariais e de desvalorização progressiva da docência são fortes indícios do porquê da baixa procura de jovens sobre a profissão docente.

Porém, Tardif e Lessard (2008) apontam também que, a desvalorização de uma formação escolar e universitária também tem contribuído para este cenário. Com a desvalorização da escola como instituição e, por conseguinte, dos saberes que ela abarca em si; a profissão docente como possibilidade de mercado de trabalho tem ficado em segundo plano no imaginário dos jovens e adolescentes. Além disso, fatores contextuais são observados também em Tardif e Lessard (2008) como dificuldades para a profissão docente. Se para o aluno, a escola é chata para estudar, como será atrativa para trabalhar? Se a escola é violenta e desigual para a convivência, como será interessante para trabalhar?

Diante disso, paradoxalmente, a procura por cursos de licenciatura segue em escalada no Brasil. No estudo realizado por Gatti et. al. (2019), o número de alunos matriculados em cursos de licenciatura triplicou no período 2002-2016. A este motivo, se atribuem a criação de novas vagas de ensino superior nas universidades e institutos federais, e principalmente, à oferta de cursos de licenciatura à distância. E aqui está posto o paradoxo. Se apenas 2% dos alunos em ensino médio têm interesse em realizar um curso de licenciatura e, se o número de matrículas nesta mesma modalidade vem crescendo progressivamente, que fatores influenciam para a “virada de chave” para este tornar-se docente? Mais especificamente, que fatores influenciam o tornar-se docente na licenciatura em Letras? Que experiências motivam o prosseguimento de uma carreira que não estava no horizonte inicial de futuro desses sujeitos?

Para isso, Paulo Freire (2013a) em uma de suas cartas pedagógicas assevera:

Tenho certeza de que um dos saberes indispensáveis à luta das professoras e professores é o saber que devem forjar neles e nelas, que devemos forjar em nós próprios, da dignidade e da importância de nossa tarefa. [...] Significa reconhecer que ela é fundamental. Algo mais: indispensável à vida social. (FREIREa, 2013, p.150)

Seguindo, Freire (2013a) também aponta a impossibilidade de formar-se para a docência somente para abrir uma possibilidade de mercado, como se fosse uma “marquise” para se abrigar da “chuva”, ou seja, como se o exercício da docência fosse uma forma vil de evitar o desemprego. Essa atitude, descompromete o profissional com a tarefa política de sua função. Se estão ali apenas por não ter outra oportunidade, a escolha de permanecer deve ser seguida pela compreensão da indispensabilidade de sua tarefa para com a sociedade.

O momento de formação docente em que o futuro profissional assume sua escolha como opção política de tornar-se “presença marcante no mundo” (FREIRE, 2013a, p.150), já é em si um momento de luta por melhores condições de ser/estar no mundo, de diminuição de injustiças e de luta por um mundo melhor. Frente a isso, este trabalho se justifica por buscar perceber as experiências que motivam ou desmotivam o prosseguimento da formação docente, em discentes de licenciatura em Letras que não tiveram a docência como primeira opção de escolha.

2.5 CONTEXTUALIZAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA E INSTITUCIONAL DA PESQUISA

*Eu não estou interessado em nenhuma teoria
Nem nessas coisas do oriente, romances astrais
A minha alucinação é suportar o dia a dia
E meu delírio é a experiência com coisas reais
[...]
Amar e mudar as coisas me interessa mais
Amar e mudar as coisas
Amar e mudar as coisas me interessa mais
(Belchior – Alucinação)*

O lócus de estudo desta pesquisa será os cursos de Licenciatura em Letras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), modalidade presencial. Uma vez que nossa pesquisa se baseia na docência em Letras, acreditamos ser este o caminho natural para prosseguimento da pesquisa. A modalidade do ensino presencial se dá

pelo interesse do pesquisador em observar contextos parecidos com o de sua formação, que se deu em um curso de modalidade presencial. Isso não desvaloriza ou desabona a modalidade de ensino à distância, porém, para esta pesquisa esta modalidade não será estudada.

Julgamos que conhecer o contexto social, histórico e institucional do local onde a pesquisa será realizada é essencial, uma vez que conhecer o contexto concreto é perceber também as relações imbricadas nas coisas que se interligam e são inseparáveis entre si. Ora, se minha curiosidade epistemológica (FREIRE, 1995) aponta um caminho a ser seguido, o contexto concreto, imediato, será o ponto de partida para esta trajetória. Isto permitirá a tomada de distância necessária para que se possa conhecer melhor determinado objeto e/ou realidade. Isto levará a uma passagem de um contexto concreto, que fará relação diretamente com o contexto teórico, produzindo assim a teorização necessária para o ato de conhecer.

O primeiro ponto a ser levado em consideração ao analisarmos o contexto onde a pesquisa será realizada é o sentido de universidade, que é o ponto chave de compreensão desta pesquisa. Acreditamos, assim como Fiori (1992) que a universidade (principalmente a pública) é, antes de mais nada, um produto cultural desenvolvido por sujeitos engajados em um ideal comunitário.

Em outras palavras: "A Universidade é produto vital da cultura. Por isto, é sociedade que se realiza e que se deve realizar, organicamente, com espírito vivamente comunitário, de comum-uniidade." (FIORI, 1992, p.23). Dessa forma, a universidade é a composição de pessoas que se unem em prol de um objetivo em comum traçado de dentro da universidade para dentro e fora de dela. Além disso, ainda com Fiori (1992) acreditamos que a universidade é o local do encontro de gerações, onde sujeitos com maior tempo de vivência e estudo em determinados pontos apresentam suas experiências e os conhecimentos historicamente construídos para sujeitos em formação possam assimilá-los, confrontá-los e, inclusive, superá-los. Essa é a base da construção do conhecimento na Universidade: "Um encontro dialético, quer dizer, de integração e de superação dos momentos históricos representados pelas gerações." (Ibid, p.22).

Em nosso contexto de pesquisa, estamos falando da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A UFSM foi criada pela Lei n. 3.834-C, de 14 de dezembro

de 1960, inicialmente se chamava Universidade de Santa Maria, passando para seu nome atual apenas em 1965 com seu processo de federalização (UFSM, 2019a).

Atualmente, totaliza um total de 26.552 alunos, 2.032 docentes, 2.681 técnicos administrativos, e 265 cursos, sendo divididos em 34 cursos de Doutorado, 59 cursos de mestrado, 12 cursos de especialização e 130 cursos de graduação (11 tecnólogos, 83 bacharelados e 36 licenciaturas). Atualmente a universidade conta com 05 campus (Santa Maria/Camobi, Palmeira das Missões, Frederico Westphalen, Cachoeira do Sul e Santa Maria/Centro). O maior campus atualmente é o de Santa Maria/Camobi que conta com 10 centros, a saber: Centro de Ciências Naturais e Exatas (CCNE), Centro de Ciências Rurais (CCR), Centro de Ciências da Saúde (CCS), Centro de Ciências Sociais e Humanas (CCSH), Centro de Educação (CE), Centro de Educação Física e Desporto (CEFD), Centro de Tecnologia (CT), Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM), Reitoria e Centro de Artes e Letras (CAL). (UFSM, 2019b) Este último abrange os cursos aqui estudados.

O CAL da UFSM é proveniente inicialmente da Faculdade de Belas Artes, criada em 1963. O curso de Letras, porém, foi criado no ano de 1965, na antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Somente em 1978 com uma reforma administrativa, o curso passou a integrar a faculdade de Belas Artes da UFSM, que também mudou seu nome para como Centro de Letras e Artes, denominação utilizada até hoje (UFSM, 2019c).

O curso de Licenciatura em Letras chega à UFSM com o curso de Letras-Licenciatura Plena da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Imaculada Conceição, uma instituição que possuía vínculo mantenedor com a Sociedade Literária e Caritativa São Francisco de Assis, das Irmãs Franciscanas. Esta instituição tinha plena autonomia com os regimentos didáticos e administrativos. Em 1978, porém, com a federalização deste curso, passa a integrar o rol de cursos da UFSM. (UFSM, 2019d)

Inicialmente, a área de Letras correspondia a três cursos de graduação: Licenciatura Curta de Português-Inglês, Licenciatura Curta de Português-Francês e Licenciatura Curta de Português. No ano de 1994, entretanto, em decorrência das políticas de integração do Mercosul, o curso de Letras- Espanhol também passou a ser efetivado. No ano de 2002, o curso de Letras-Francês iniciou seu processo de extinção a partir da realização de um fórum de debates:

Tendo em vista a implementação do Projeto Político Pedagógico na Universidade Federal de Santa Maria e a proposta de Reformulação Curricular, a comunidade do Curso de Letras passou por diversas atividades: reuniões, seminários internos, comissões de estudos, culminando com um Fórum durante o ano de 1997. [...] Em 2002, em consequência do Fórum de Letras, por iniciativa de professores do Curso, foi aberto processo para extinção da habilitação Português/Francês e respectivas Literaturas, aprovado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da UFSM, em sua 611ª reunião, através do Parecer nº 29/2002. A justificativa para tal procedimento teve como base a realidade da situação da língua francesa no contexto dos ensinos fundamental e médio, assim como da situação do mercado de trabalho de línguas. (UFSM, 2019d).

No ano de 2004, em decorrência de uma mudança curricular, o curso de Português-Inglês deixou de oferecer a dupla licenciatura, passando a vigorar apenas como Letras- Inglês. Sendo assim, atualmente a UFSM conta com três cursos presenciais de licenciatura em Letras: Licenciatura em Letras, habilitação Português e Literatura de Língua Portuguesa (LLP), Licenciatura em Letras Habilitação Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola (LLE) e Licenciatura em Letras Habilitação Inglês e Literaturas de Língua Inglesa (LLI).

O curso LLP tem em sua grade curricular de formação a previsão ideal de 8 períodos, com prazo mínimo igual ao ideal e máximo de 12 períodos, além de 3380 horas, sendo o mínimo de 270 horas por período e 540 horas de carga horária máxima por período. Este curso conta com 66 disciplinas em sua totalidade, sendo 48 obrigatórias (sendo 4 disciplinas e 420 horas destinadas ao estágio curricular obrigatório).

Já no curso de LLE, o tempo ideal de formação para a formação é de 9 períodos semestrais. A grade curricular compreende 3215 horas, sendo o mínimo de 225 horas por período e 540 horas como carga horária máxima, abrangendo 62 disciplinas em sua totalidade e, compreendendo destas 42 disciplinas obrigatórias (sendo 4 disciplinas e 290 horas destinadas ao estágio curricular obrigatório).

Por sua vez, o curso de LLI pressupõe 8 períodos como ideal para a formação de seus educandos. Abrange em sua matriz curricular 3200 horas totais, sendo o mínimo de 225 horas por período e 540 horas como carga horária máxima. Esta carga horária se encontra dividida em 68 disciplinas, sendo 45 obrigatórias (destas, 420 horas divididas em 4 disciplinas de estágio curricular obrigatório).

A organização do processo formativo nos cursos de licenciatura em letras da UFSM, para Scremin (2014) apresenta diferenciação na concepção no que tange aos conhecimentos acadêmicos, conhecimentos específicos da profissão e saberes escolares, decorrentes da própria estratégia de organização do curso. Na relação entre conhecimento pedagógico e conhecimentos específicos da área, a autora destaca que a relação entre esses conhecimentos depende do trabalho de cada docente de acordo com a sua própria formação. No que tange à concepção de formação, os conhecimentos necessários para a formação dos sujeitos estão imbricados ao processo formativo, construindo uma relação teoria-prática permanente durante a formação. Ainda segundo dados de Scremin (2014), as competências demandadas por esses cursos no planejamento do perfil de seus formandos:

Quadro 10– Recorte das principais competências destacadas pelos cursos de Licenciatura em letras da UFSM

Letras Espanhol	
Competências do conhecimento específico da área	- Competência linguística no nível intermediário-avançado, tanto no plano da produção como na compreensão oral e escrita.
Competências profissionais e éticas	- Ser um futuro profissional com senso crítico e capacidade para resolver problemas e tomar decisões, assim como agir com uma visão não reprodutora, mas criadora de conhecimento; - Formação na pesquisa, de modo a fortalecer seu senso crítico e espírito de equipe, em prol da formalização de novos conhecimentos e de soluções aos problemas relacionados a sua profissão; - Postura auto-crítica em relação ao exercício de sua futura profissão, de modo a inculcar-lhe a importância e a necessidade de reatualizar, constantemente, os conhecimentos adquiridos.
Competências Pedagógicas	- Formação pedagógica, de recursos técnicos e metodológicos que lhe permitam agir com criatividade e espírito crítico na implementação da sua prática pedagógica e na transposição do conhecimento para os diferentes níveis de ensino. Além do domínio das técnicas e métodos pedagógicos, deverão ser fortalecidos princípios éticos de modo a que orientem suas ações em relação ao respeito pela diversidade cultural no trato com o outro.
Letras Inglês	
Competências do conhecimento específico da área	- Formação linguística: para a produção e a compreensão oral e escrita, de modo a possibilitar-lhe desenvolver as competências linguística, comunicativa, estratégica e discursiva; - Formação de pesquisador por meio de engajamento em constante processo de problematização, investigação e busca de soluções para questões referentes ao papel do ensino de línguas e literatura na vida social.
Competências profissionais e éticas	- Formação crítica: o egresso deverá ter uma formação que lhe possibilite a análise, informada pela teoria, das condições sociais e históricas do uso da linguagem e da produção e do consumo da literatura; - Formação tecnológica: será propiciado ao egresso o letramento eletrônico, imprescindível para sua prática profissional e para sua formação continuada; - Formação continuada: a formação proporcionada ao formando de Letras deverá ser de tal ordem que lhe possibilite ter uma postura crítica em relação a sua prática profissional.
Competências Pedagógicas	- Formação pedagógica: deverá relacionar teoria e prática, com criatividade, inventividade e criticidade.
Letras Português	
Competências do conhecimento específico da área	- Domínio do uso da língua portuguesa nas manifestações oral e escrita; - Amadurecimento intelectual e ético para transferir conhecimentos da área de Linguística e/ou Literatura para a sua prática social e profissional; - Conhecimento dos valores humanísticos;
Competências profissionais e éticas	- Compromisso ético com a necessidade de sua inserção na sociedade, com as consequências de sua atuação no mercado de trabalho; - Capacidade de fazer uso das novas tecnologias; - Capacidade de desenvolver pesquisa articulada ao ensino e à extensão; - Consciência de que o processo de formação profissional deve ser contínuo, autônomo e permanente.
Competências Pedagógicas	- Manejo dos conteúdos básicos de língua portuguesa do ensino fundamental e médio; manejo dos métodos e técnicas pedagógicas que propiciam a interação dos conhecimentos para os níveis de ensino.

Fonte: Scremin (2014)

Os três cursos tem uma matriz curricular comum geral às três licenciaturas, visando promover um maior aproveitamento dos componentes em casos de interesse do egresso no acréscimo de uma segunda habilitação, destacando a consonância

com os documentos administrativos/legislativos/normativos¹⁷ vigentes na instituição e na federação. Além disso, os Projetos Pedagógicos de Curso (UFSM, 2019e, 2019f) apontam que o curso tem como proposta formar profissionais crítico-reflexivos na área de linguagem:

Este Projeto Pedagógico de Curso, assim como os outros já citados, tem como objetivo geral formar profissionais na área da linguagem para atuarem, fundamentalmente, como professores **crítico-reflexivos**. Para tanto, a proposta estrutura-se, em termos de organização curricular, a partir de um núcleo comum aos três Cursos, constituído por conteúdos essenciais à formação em Letras e ao fazer docente, e por disciplinas voltadas para os conteúdos específicos da habilitação da língua e literatura alvos e por suas metodologias de ensino-aprendizagem. (UFSM, 2019e n.p. GRIFOS NOSSOS).

Pensar a formação em Letras em termos de sujeito e de autonomia faz com que se reflita necessariamente sobre a relação com o saber das pessoas engajadas em um caminho de aprendizagem, sejam elas formadores ou pessoas em formação. Essa relação com o saber pode ser definida como o processo que faz com que cada um possua saberes singulares, uma vez que cada um pensa, isto é, produz interpretações do real. Essa relação com o saber que cada um constrói, no qual se misturam consciente e inconsciente, desejo e razão, é o essencial no trabalho de formação, pois não se pode nem aprender e nem saber, se isso não faz sentido para alguém. (UFSM, 2019f, n.p.)

Percebe-se a intenção posta no PPC dos cursos de buscar um profissional atento às questões de seu tempo, com capacidade crítica para questionar, contestar e manter viva a sua curiosidade enquanto sujeito. Freire (1996) aponta que isso leva à superação do conhecimento antigo para a produção do novo conhecimento, do contrário, sem a curiosidade ingênua, estaríamos chegando à ruptura e não à superação (avanço) do conhecimento. Esse processo de curiosidade que leva à criticidade, aliado a permanente reflexão sobre a prática levando à uma atuação dialética entre o fazer-pensar e o pensar-fazer (Ibid, 1996).

¹⁷ " Resolução cne/cp nº 2, de 20 de dezembro de 2019 que Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)."; na Resolução CNE/CES n. 18, de 13 de março de 2002, que "Estabelece as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras"; e no Parecer CNE/CES n. 492, de 03 de abril de 2001, que institui "Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia". Também, articula-se aos objetivos do Projeto de Desenvolvimento Institucional da Universidade Federal de Santa Maria (PDI – UFSM - 2016-2026) e da Resolução n. 17, de dezembro de 2000, que "Dispõe sobre o Projeto Político Pedagógico de Curso e dá outras providências".

Ainda, a formação nos cursos de LLI e LLE ressalta que o perfil de egresso desejado se articula a partir de três eixos:

Domínio do objeto (egresso face à linguagem), domínio do conhecimento (egresso face à mobilização dos saberes relativos ao objeto) e domínio da competência (egresso face ao fazer docente) [...](UFSM, 2019e, n.p.)

Isso está em consonância também com as considerações postas no PPC do curso LLP, que utilizando-se de outras palavras, porém com o mesmo sentido, ressalta: "a relação com o saber, as contradições entre conhecimento e competência, a capacidade de agir sobre o mundo" (UFSM, 2019f, n.p.).

Ainda, como forma de proporcionar um espaço para compartilhamento e divulgação de trabalhos produzidos por alunos e professores dos cursos, desde 1987, a revista *Ideias* realiza publicações de artigos teóricos científicos com a organização e o apoio da coordenação dos cursos. Ainda, tradicionalmente são organizados três eventos anuais que promovem a integração do curso com a comunidade local, a saber: A Semana Acadêmica de Letras, o Seminário Internacional de Língua e Literatura e o Programa Novas Propostas para o desenvolvimento da Linguagem. (UFSM, 2019f, n.p.)

Por fim, o curso conta ainda com o Programa Pós-Graduação em Letras (PPGL), com mestrado criado em 1987 e reconhecido pela CAPES em 1989, e com posterior aprovação do Doutorado em 2002. O curso tem como áreas de concentração os Estudos linguísticos e Estudos Literários, sendo que cada área de concentração conta com duas linhas de pesquisa. Pelos estudos literários, as linhas "Literatura, Comparatismo e Crítica Social" e "Literatura, Cultura e Interdisciplinaridade", já pelos estudos linguísticos, "Língua, sujeito e História" e "Linguagem no Contexto Social". É esperado do perfil do egresso deste curso: atuar como docente em cursos de ensino superior ou em institutos de ensino básico e técnico. Além disso, o PPGL busca promover a integração dos cursos de Letras da UFSM e demais áreas de humanidades da região, além de objetivar a formação de pesquisadores para a atuação no tripé ensino, pesquisa e extensão.; (UFSM, 2019g).

3 CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA DA PESQUISA

3.1 A EPISTEMOLOGIA CRÍTICO-FREIREANA

*De tanto andar uma região
Que não figurava nos livros
Acostumei-me às terras tenazes
Em que ninguém me perguntava
Se me agradavam as alfaces
Ou se preferia a menta
Que devoram os elefantes.
E de tanto não responder
Tenho o coração amarelo.
(Poema "Outro" de Pablo Neruda, 2014)*

Iniciando a apresentação do referencial teórico remetemo-nos a Pablo Neruda e sua lírica poética, que ao ressaltar o seu andar em uma região que não estava posta nos livros (experiência empírica), se acostumou às terras tenazes (fortes, irrompíveis) e inquestionáveis pelos outros, e por esse motivo, seu coração se tornou amarelo (símbolo de riqueza e vibração).

Podemos utilizar esta alegoria como metáfora para ressaltar o que pretendemos demonstrar nesta seção do trabalho. Em toda teoria há uma prática subjacente e vice-versa. Por isso acreditamos ser necessário andar também por terras distantes dos livros, dar-se o espaço de ser encontrado pela subjetividade do mundo, seja em uma música, em uma poesia, em uma palavra, um abraço ou em qualquer manifestação humana sobre o mundo vivido. Isso nos faz andar sobre as terras *tenazes* que Neruda aponta. Olhar para fora dos livros ao passo que se olha pra dentro deles e para dentro de nós fortifica nosso próprio argumento. Aqui neste trabalho, não pretendemos escolher entre alfaces e mentas, mas ter a consciência plena de ter um coração amarelo, ou seja, enriquecer, o trabalho a ser desenvolvido com aquilo que julgamos necessário para fortalecê-lo, tendo uma epistemologia crítico-freireana como pano de fundo para realizar as reflexões necessárias.

Em linhas gerais, a epistemologia trata dos problemas centrais da produção do conhecimento. É o pensar sobre a forma de se produzir pensamento, ou em outras palavras, teoria do conhecimento. Mais incisivamente, Dancy (1993) afirma que epistemologia é o estudo do conhecimento e das crenças. Ainda que em alguns

textos¹⁸ Paulo Freire tenha se inclinado a pensar diretamente sobre questões epistemológicas, inclinava-se mais a propor discussões sobre a realidade social/política/cultural brasileira e suas principais mazelas, defendendo sua superação através de uma educação crítica e democrática, visando a conscientização dos sujeitos. Esse olhar antropológico sobre os seres humanos, ainda que de forma mais ampliada irá resultar no fato de que, por sermos humanos, homens e mulheres, podemos conhecer. E conhecer para Freire (2013b) não se dá apenas pela forma dócil e ingênua de observar determinado objeto, fenômeno ou realidade. Ao contrário, como humanos somos sujeitos e como sujeitos assumidos de nossa presença curiosa, buscamos a transformação da realidade a partir de nossas ações, conscientes de nosso condicionamento e inacabamento. Daí que somente enquanto sujeitos, podemos aprender algo. Como sujeito, (estar sujeito a conhecer, aprender) me permito conhecer e conhecendo, compreendo como funciona e posso aplicar esse conhecimento em situações concretas de minha vivência. Nesse sentido, Paulo Freire tece, partindo da teoria crítica, reflexões sobre a produção do conhecimento e o seu papel na superação das desigualdades e a humanização de homens e mulheres.

O ponto de partida para a compreensão de uma epistemologia crítico-freireana é uma noção fenomenológica da realidade que foi agregada por Freire a uma noção dialética da produção do conhecimento, partindo da realidade de cada indivíduo para, através do diálogo entre sujeitos diferentes em posições de igualdade e da reflexão crítica, possibilitar a transformação da realidade tal qual apresentada para os sujeitos. Partindo da máxima fenomenológica de “voltar as coisas mesmas”, se dá para Freire em um elo dialético: subjetividade-objetividade, teoria-prática- consciência do mundo- consciência pessoal e etc.; essa percepção é o que subjaz a visão de Freire sobre a nossa forma de ver/sentir o mundo. O mundo tal qual organizado nesta dialética fenomenológica de Paulo Freire é uma extensão de nossa ação em um mundo já pré-existente. Para Passos (2010), este diálogo é o que permite a utopia freireana.

O mundo não é resultado da minha constituição dele, mas o resultado da minha ação constituinte com a ação constituinte dele. Trata-se de um diálogo, de trocas, de interatividade e de sentidos criadores que emergem da relação

¹⁸ Principalmente em *Ação Cultural para a Liberdade* (1981) e em *Educação como prática de liberdade* (1967).

eu-outro-mundo. A relação eu-outro-mundo não se esgota no que está aí no processo, ela é ressignificada tanto pelo que é negado quanto pelo que não está aí ainda. (PASSOS, 2010, p. 330-331)

É uma “aposta de fé” na humanidade que Freire manifesta ao acreditar que, pela consciência intencional, o ser humano poderá objetivar as situações, os momentos, as condições de sua vivência e, inclusive, a si próprio. Com a sua consciência, que é sempre intencional (por isso, consciência de alguma coisa), a reflexão se torna possível e, por isso, crítica. É uma forma de otimismo antropológico, ao observar que, a reflexão crítica é uma forma de reinvenção do mundo e, nesse sentido, se configura como otimismo antropológico crítico.

Freire, conforme posto por Zitkoski (2010), utiliza-se de uma dialética baseada nas origens gregas, relacionando-a com a ideia de diálogo, buscando superar as ideias tradicionais da dialética ocidental – afirmação- negação – negação da negação. Nas palavras de Zitkoski (2010) "O que Freire aponta de novo em sua concepção dialética é a compreensão de história e do papel/importância da subjetividade humana na construção do mundo socioculturalmente estruturado." (ZITKOSKI, 2010, p.195). Nesse sentido, mais do que a afirmação ou negação de uma tese, o diálogo entre ideias diferentes possibilita a abertura para o novo, produzindo novas formas de ver/sentir nossa realidade, a partir de nosso próprio contexto de estadia no mundo.

A dialética freireana, entretanto, é possibilitada pela forma de assumir-se como inacabado. Esta é a base da busca pelo conhecimento em Freire. Reconhecer o seu não-saber é ponto crucial para buscar a resposta para suas próprias perguntas. Além disso, essas respostas geram novas perguntas, mantendo o permanente inacabamento humano e a busca pelo *ser mais*, que é a vocação ontológica do ser humano (FREIRE, 1987). Em suma, Freire (2001) ressalta que:

Historicamente que o ser humano veio virando o que vem sendo: não apenas um ser finito, inconcluso, inserido num permanente movimento de busca, mas um ser **consciente** de sua finitude. Um ser que, vocacionado para ser mais pode, historicamente, porém, perder seu endereço e, distorcendo sua vocação, desumanizar-se. A desumanização, por isso mesmo, não é vocação mas distorção da vocação para o ser mais. (FREIRE, 2001, p.08, GRIFOS NOSSOS)

Essa vocação para o *ser mais* advém também da própria consciência do indivíduo que, ultrapassando os limites de sua consciência enquanto intransitividade

biológica (apenas viver), perpassando pela transitividade ingênua (percepção de estruturação social, porém sem reflexão crítica sobre seu funcionamento) e posteriormente crítica (pensamento livre que busca interpretar a realidade a partir de seu ponto de vista e em permanente diálogo para a transformação), utiliza-se de sua intencionalidade para objetivar o mundo à sua volta e conhece-lo ao mesmo passo que conhece a si mesmo. Fiori (1991) diz que a capacidade de refletir é a base da objetivação, que é fruto da intencionalidade da própria consciência humana.

Nessa relação, o sujeito se produz de forma histórica/social/cultural/espiritual e desenvolve o conhecimento de forma a responder as perguntas que são fruto dessa produção de si. Por isso, Freire (1981) aponta que o conhecimento não é "estático", ao contrário, ele está em permanente mudança, uma vez que as formas de sentir/pensar/agir também estão mudando. E essas mudanças, só são possíveis uma vez que a consciência crítica é movida pela intencionalidade dos sujeitos de forma a dialeticamente expressar sua práxis em ações desenvolvidas a partir da reflexão crítica sobre a sua realidade. Nas palavras de Freire (1981), baseando-se em uma visão fenomenológica-dialética, que encaminha uma visão existencial.

O conhecimento não é essa coisa feita e acabada e a consciência é "intencionalidade" ao mundo. Ao nível humano, o conhecimento envolve a constante unidade entre ação e reflexão sobre a realidade. Como presenças no mundo, os seres humanos são corpos conscientes que o transformam, agindo e pensando, o que os permite conhecer ao nível reflexivo. Precisamente por causa disto podemos tomar nossa própria presença no mundo como objeto de nossa análise crítica. (FREIRE, 1981, p.72)

Voltando nosso olhar para nossa vocação para o *ser mais*, segundo Freire (1996), somos inacabados posto que estamos vivos. Se estamos vivos e nos percebemos vivos, não estamos acabados, e nesse caso, existe a possibilidade de *ser mais*. Aqui, entretanto cabe uma ressalva: não nos referimos a ser mais e melhor que os outros, já que isso é a distorção que os leva a serem opressores, mas que busquem *ser mais* e melhores do que vinham sendo. Freire refuta ainda qualquer ideia de determinismo. Para Freire (1996) ser determinado geneticamente, culturalmente ou por alguma classe social, retira dos homens a responsabilidade sobre seus atos. Ao contrário, apoiando-se em na teoria Marxista, o autor ressalta a diferença inexorável entre determinismo e condicionamento: o homem é fruto das produções de seu tempo

sócio-histórico-cultural, que o fazem ser/pensar/agir/sentir de determinada forma. Ao contrário, o homem determinado nada tem a fazer sobre sua realidade, sua própria vida ou suas atitudes.

Isso posto, também nos permite compreender a importância da existência humana no mundo e com o mundo. Apenas no "tomar distância" do mundo (Freire, 1981, p.53) que os seres humanos se possibilitam objetivá-lo, do contrário, não seria possível conhecer a si mesmo e nem ao mundo. Diferente dos animais, homens e mulheres além de apenas viver, existem no/com o mundo. Por existir, Freire (1981) entende "um modo de vida que é próprio ao ser capaz de transformar, de produzir, de decidir, de criar, de recriar, de comunicar-se." (FREIRE, 1981, p.53). Nesse sentido, o sujeito que existe, reflete sobre sua própria vida, sobre as relações que se estabelecem em seu entorno e com os outros e, até mesmo, sobre a própria existência.

Dessa forma, existir como possibilidade de (re)criação, é própria do ser humano, inclusive para a produção sistematizada de conhecimentos, a partir das questões que ele próprio elabora para si. Em outras palavras, enquanto os animais se adaptam ao mundo para nele viver, os seres humanos por sua vez, alteram/produzem/transformam o mundo de acordo com seus objetivos e a partir de uma realidade social/histórica/cultural. Enquanto os homens impregnam o mundo com sua existência, os animais apenas se encontram inseridos em uma realidade inalterável de acordo com sua própria vontade.

Ainda, Freire (2003) ressalta que "No hay inmovilismos en la historia. Siempre hay algo que podemos hacer y rehacer. (FREIRE, 2003, p.29). A realidade não está posta desde sempre para sempre. Ela foi construída sócio-histórico-culturalmente por homens e mulheres para estar desta forma. Ou, ainda nas palavras de Freire (1987):

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na "invasão da práxis", se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens. [...] Este é um dos problemas mais graves que se põem à libertação. É que a realidade opressora, ao constituir-se como um quase mecanismo de absorção dos que nela se encontram, funciona como uma força de imersão das consciências. Neste sentido, em si mesma, esta realidade é funcionalmente domesticadora. (FREIRE, 1987, p.24)

Se assumirmos que a realidade é fruto da construção de homens, somente podemos recorrer a uma forma de transformação desta: pelos próprios homens libertos em seu pensamento. E nesta libertação está um dos pontos principais de uma epistemologia freireana: um profundo sentimento de esperança e amor ao ser humano, *as gentes* do mundo.

A libertação não pressupõe mais que a humanização dos oprimidos. Desumanização que, não foi objetiva e diretamente desenvolvida por eles, porém que, só pode ser alcançada através de uma ação de opressão. E nesta dicotomia opressores-oprimidos que a desumanização acontece. Porém, a desumanização (que leva ao *ser menos* dos oprimidos) não leva o opressor ao seu *ser mais*. Ao contrário, a situação concreta de opressão leva à desumanização de ambos. Da mesma forma, a luta pela libertação, é pela libertação de ambos, oprimidos e opressores.

Entretanto, há uma ressalva: a libertação dos oprimidos deverá vir, assim como preconizado por Freire (1987) em uma pedagogia do oprimido, realizada *com* ele e não *para* ele. Esta será uma "descoberta crítica" (FREIRE, p. 1987, p.21) dos oprimidos, que irá produzir um *novo homem*. Este, porém deverá nascer da superação da relação oprimidos-opressores, pois do contrário, seria somente a troca de papéis onde os oprimidos assumem os papéis de seus opressores. Isso ocorre, segundo Freire (1987) em decorrência do *medo da liberdade*¹⁹:

O "medo da liberdade" de que se fazem objeto os oprimidos, medo da liberdade que tanto pode conduzi-los a pretender ser opressores também, quanto pode mantê-los atados ao status de oprimidos, é outro aspecto que merece igualmente nossa reflexão. (FREIRE, 1987, p. 21-22).

Esse *medo da liberdade* se dá inconscientemente no sujeito, porém, somente a partir da tomada de consciência ocorrerá a superação desta situação. Nesse sentido, não por acaso, o Método de Freire (1987) é também chamado por Fiori (1991) de "método de conscientização". Alicerçado em três principais atitudes sociopedagógicas (Investigação, tematização e problematização) do educador-educando frente aos

¹⁹ Essa designação se dá a partir da obra de mesmo nome, publicada em 1941, de autoria Erich Fromm, filósofo e psicólogo alemão que inspirou a geração de Paulo Freire e que fazia parte da escola de Frankfurt.

educandos-educadores, buscando uma permanente leitura do mundo para se realizar a leitura da palavra e para que se busque a conscientização. (Freire, 1989).

Dessa forma, a tomada de consciência é intrínseca ao real aprendido. Não se põe como um *a priori* dele, mas como uma teia que se tece junto. Ao passo que se aprende, se está tomando consciência, e a tomada de consciência é também uma aprendizagem humana, ponto inicial do processo de conscientização. Aqui falamos em uma situação real de aprendizagem, em contraposição à memorização proveniente de práticas bancárias de educação (Freire, 1987). A educação para a liberdade (ou como prática de) só pode objetivar a conscientização dos sujeitos. Em consonância com Fiori (1991) acreditamos que educar é conscientizar e que toda consciência é histórica, uma vez que a partir dela os sujeitos se produzem e se transformam, e existencial visto que busca a "plenitude da condição humana" (FIORI, 1991, p.65). Nesse sentido, entendemos conscientização como compreensão crítica dos homens sobre as relações e sobre o mundo a partir de sua própria subjetividade. Adiante nesse pensamento, Freire (1989) diz ainda que:

Toda compreensão de algo corresponde, cedo ou tarde, uma ação. Captado um desafio, compreendido, admitidas as hipóteses de resposta, o homem age. A natureza da ação corresponde à natureza da compreensão. Se a compreensão é crítica ou preponderantemente crítica, a ação também o será. (FREIRE, 1989, p. 105-106)

Dada à necessidade de crítica da realidade os homens e mulheres em situação de educação, o diálogo surge como caminho natural de humanização e conscientização dos sujeitos. Freire (1989) enfatiza o diálogo como situação horizontal de duas (ou mais) pessoas, mediadas pelo mundo e guiada por uma matriz crítica, buscando a compreensão de sua realidade. Esse diálogo, preconizado também a partir da alfabetização e da conscientização dos sujeitos, que a partir de sua práxis, se torna sempre reflexão-ação, que se expressa na dialética, como apontado por Kronbauer (2010, p.41), como "o saber que realimenta criticamente o fazer, cujo resultado incide novamente sobre o saber e, assim, ambos se refazem continuamente". Nesse sentido, o diálogo entre os sujeitos dialeticamente produz palavras e realidades, ou seja, produzem um saber que incide em um fazer e que por sua vez, retorna sobre o saber dos sujeitos.

Freire ressalta que "Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há, amor que a infunda". (FREIRE, 1987, p.51). Diríamos ainda que o contrário também se faz possível. Não é possível a existência do amor sem o diálogo que alicerça as relações. Mas, ainda com Freire (1989), compreendemos que o diálogo se fortalece a partir do amor, da confiança, da esperança em si e nos outros, na fé em si e nos outros e, em representações genuinamente humanas que surgem dessa relação.

Não obstante, Gadotti, Freire e Guimarães (1995) ressaltam que o diálogo é possível entre diferentes, porém não entre antagônicos. O diálogo pressupõe a humildade para estar aberto à contribuição dos outros, à virtualidade de outros, não só da minha, e, por fim, à ideia fundamental de que todos e todas, em qualquer lugar e proveniente de qualquer realidade, têm o direito de dizer a sua palavra e ser respeitado por ela. Essa humildade, também é espelho de nossa noção de inacabamento. Se não nos sabemos inacabados, jamais teremos abertura para fazer novas perguntas e buscar permanentemente as respostas para ela (FREIRE, 1996). Aqui, junto com Fiori (1991) compreendemos a palavra como "palavra e ação", uma vez que:

não é o termo que assinala arbitrariamente um pensamento que, por sua vez, discorre separado da existência. É significação produzida pelas "práxis", palavra cuja discursividade flui da historicidade – palavra viva e dinâmica, não categoria inerte, exâmine. Palavra que diz e transforma o mundo. (FIORI, 1991, p. 63).

Nesse sentido, compreendemos que o diálogo visa à possibilidade do homem realizar a "pronúncia do seu mundo", como forma de superação de sua condição de opressão e sua busca constante pela sua humanização através da práxis que, tomando as ideias de Fiori (1991), transforma a "palavra viva" em real trabalho de transformação. Essa pronúncia se faz dialeticamente ligada à transformação do mundo em si. A consciência, que se forma enquanto "consciência de", dialetiza na descoberta do mundo e em sua expressão. Em outras palavras, ao pronunciar o mundo, se toma consciência dele, ao passo que, a tomada de consciência do mundo é também uma forma de o pronunciar. Fiori assevera que "o mundo não pode refletir-se na consciência, antes de ser mundo consciente. E a consciência de mundo não pode ser

determinada pelo mundo antes de ser consciência de mundo.” (FIORI, 1991, p.68). Então, o processo de tomada de consciência do mundo, que se dialetiza na pronúncia do mundo, é em si, uma ação transformadora: é um pensar crítico que considera outras formas de ser/estar no mundo, a partir da transformação desse mundo e de nós mesmos neste mundo.

Mais profundamente, no que tange à relação consciência x mundo, Fiori (1991, p.67) afasta qualquer dualismo, demonstrando a impossibilidade da consciência existir fora do mundo e, também, do mundo existir fora da consciência dele. A consciência sem o mundo se envolve em um total plano vazio. Já o mundo, não sendo mundo consciente, é um nada, alijado inclusive de nome. Ambos (consciência e mundo) se autodeterminam: na experiência do mundo, a consciência retroage sobre si mesma possibilitando a reflexão consciente. O mundo por sua vez, ganha significado a partir da consciência dos sujeitos em um movimento dialético que, ao passo que significa o mundo para si, também se expressa no mundo. Nesse processo, a conscientização se desenvolve como movimento de conquista da própria consciência enquanto se conquista o próprio mundo.

Resumidamente, aqui utilizaremos de uma epistemologia crítico-freireana baseada, sobretudo em nossa consciência do inacabamento e de não ser determinado, uma vez que somos humanos. A escolha política que fazemos (principalmente frente a um tempo em que Paulo Freire vem sendo sistematicamente atacado e difamado), advém também de nossa busca por nosso *ser mais*, de nossa necessidade de existir e por nossa percepção da construção social e histórica de uma sociedade melhor e mais justa através do diálogo horizontal entre diferentes e da busca permanente pela libertação que leva à conscientização dos indivíduos.

3.2 A FORMAÇÃO DOCENTE EM LETRAS COMO UM ENTREMEIO RELACIONAL DE CONHECIMENTOS

*A palavra abre portas, cê tem noção?
É por isso que educação, você sabe, é a palavra-chave
É como um homem nu todo vestido por dentro,
é como um soldado da paz armado de pensamentos,
é como uma saída, um portal, um instrumento
No tapete da palavra chego rápido, falado, proferido na velocidade do vento,
escute meus argumentos*

Todo professor de Letras²⁰, em certa medida, é um apaixonado pela palavra. Não por uma palavra específica, mas pelas palavras. A palavra, linguisticamente falando, é a menor unidade constituída de significado. Combinadas e organizadas entre si, por um sujeito histórico, viram textos, discursos. Etimologicamente, "palavra" deriva de "*Parabola*", do latim (Cunha, 1999, p.573) que é a combinação de "*para*"- do lado - e "*ballein*", que quer dizer atirar ou jogar. Nesse sentido, etimologicamente palavra é a combinação de "coisas" atiradas/jogadas uma ao lado das outras. Também pode ser compreendida, junto com Gonçalves e Basso (2010), a partir do latim vulgar como "*Paraula*", ou seja, "discurso", "fala".

Fiori (1991) ao se debruçar sobre a obra pedagogia do oprimido, de Paulo Freire diz que a "A palavra humana imita a palavra divina: é criadora." A palavra carrega em si uma carga dialógica produzida no ser existencial histórico de cada um. Nesse sentido, o docente em seu trabalho com a palavra auxilia seus alunos na transformação de sua realidade.

Para Yaguello (2014), em uma perspectiva Bakhtiniana, afirma que toda palavra é ideológica e, como ideologia é a representação da estruturação social, toda mudança social é também mudança da língua. Dessa forma, o ensino da(s) palavra(s) é condição necessária para leitura de mundo e qualquer inferência que queria se fazer nele. A consciência intencional preconizada por Freire (1987) e Fiori (1991) se consolida aqui enquanto "consciência de" e enquanto "expressão dela". Expressão aqui entendida como aquilo que publiciza o pensamento em si, como forma de comunicar algo ao mundo, de conectar a intencionalidade da minha consciência com a intencionalidade da consciência do outro, uma vez que a relação de diálogo se estabelece quando reconheço no outro também a possibilidade de expressão. Este fenômeno de conexão de consciências através do diálogo é intermeado pela palavra enquanto objeto comunicativo assumido pelos sujeitos. Se com Fiori (1991, p.67), acreditamos que "A consciência é 'para si', sendo 'para o outro'", mundo e consciência

²⁰ Aqui me refiro a professor de Letras, pois estamos nos referindo ao espraído de formações que compõe as licenciaturas em Letras: Professor de Português, de Língua Estrangeira e de Literatura.

não preexistem. Ao contrário, um inaugura o outro num movimento dialético que, conduzido pela palavra se autoexpressam no processo de conscientização.

A tomada de palavra é a pronúncia do mundo, e esta pronúncia é em si a práxis transformadora. Palavra que conforme Fiori (1991) nos ensina, extrapola em nós enquanto história, enquanto cultura, enquanto ser humano inacabado que, ao dizer sua palavra “expressa e elabora o mundo, em comunicação e colaboração” (FIORI, 1991, p.63).

Masschelein e Simons (2018) apontam que o professor é sempre um apaixonado. O amor pelo seu objeto de conhecimento, ou seja, por aquilo que ensina, em que atua, o faz colocá-la em debate com seus alunos e nesta teia complexa à docência se desenrola. Freire (1996) ressalta a exigência da reflexão crítica sobre a relação teoria/prática, “[...] sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo.” (FREIRE, 1996, p.24). Nesse sentido, para que a docência se desenvolva da melhor forma possível, é necessário que esses dois aspectos se façam presentes na prática do ensino: amor pelo objeto de conhecimento e reflexão sobre a relação teoria/prática.

Sem o amor pelo seu objeto de conhecimento, ainda que com a reflexão sobre a teoria e a prática, o exercício da docência se torna inviável. Isto dito do ponto de vista laboral. A escolha de carreira (quando da docência) se dá pelo gosto por um aspecto específico do rol de conhecimentos possíveis. Professores de matemática são sujeitos apaixonados pelos números, professores de história pelos fatos históricos, professores de educação física pelo desenvolvimento do corpo humano e pela saúde do outro. E os professores de Letras? Pela palavra²¹. Sem o amor pela palavra, a reflexão sobre a teoria e a prática se tornariam vazias de sentido pessoal para o sujeito. A docência se esvaziaria de significado. O docente, ainda segundo Masschelein e Simons (2018), ama seu objeto de conhecimento e o ensina para que as gerações futuras também possam utilizá-los.

Porém, um apaixonado por determinado objeto de conhecimento não pode abdicar da reflexão crítica sobre a relação teoria/prática. Freire (1996) chama atenção

²¹ Aqui ampliamos o sentido de palavra para além do dicionário, como possibilidade de dizer alguma coisa, como algo que carrega sentido e que significa, que permite a compreensão de outros.

para a impossibilidade de se realizar qualquer prática de ensino sem pesquisa: "Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade." (FREIRE, 1996, p.32). Qualquer prática de ensino, que não esteja com um adensamento teórico subjacente é mera prática vazia.

A teoria, entretanto, se faz viva quando colocada à prática. A prática de ensino consciente leva à destituição do poder do conhecimento como algo distante do aprendente, colocando- aqui como possibilidade de colocar-se em um mundo que anteriormente não era familiar, isto é, tornar comum, trivial, familiar a todos. Tomando o exemplo do professor de Letras, somente profanando as palavras (utilizando-as em diversos contextos, com diversas combinações e diferentes construções) se alcançará uma maior compreensão de seu caráter criador. Freire (1996) aponta que:

Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se "dispõe" a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento existente. [...] o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. (FREIRE, 1996, p.31)

Nesse sentido, o conhecimento quando apresentado, socializado, disposto para o aluno, será questionado, indagado, reconstruído, profanado por ele, contribuindo para a produção de novos conhecimentos e será um momento de aprendizado mútuo, entre docente e discente.

Aqui, cabe ressaltarmos a temática central que rege o trabalho do docente em Letras: a linguagem. A linguagem, na perspectiva dialógica de Mikhail Bakhtin é considerada uma expressão social, fruto da necessidade de comunicação entre os seres humanos. A linguagem é dialógica uma vez que se dá sempre em contato com o outro, e nessa dialogia, se manifesta a partir da interação verbal. A linguagem nesse sentido seria a manifestação da interação entre os diferentes sujeitos de modo a constituir as suas relações sociais.

A linguagem para Bakhtin (2003), entretanto, tem a sua mediação a partir do sentido que os interlocutores estabelecem em uma situação comunicativa. Nesse

caso temos de um lado o produtor do enunciado²², assumindo a autoria a partir de vozes anteriormente ditas, de sua constituição como sujeito (social, histórico, cultural e etc.) e da interpretação do receptor que recebe a mensagem a partir de sua própria constituição enquanto sujeito. Os sujeitos atuam a todo o momento na construção/interpretação do enunciado dialogicamente. Dessa forma, todo enunciado produzido tem sempre uma resposta interligado em si, mantendo assim sua dialogicidade. Além disso, todo enunciado é ideológico e carrega com o seu produtor a sua carga histórica. Nesse sentido, linguagem é práxis uma vez que "O signo e a situação social estão indissolúvelmente ligados " (BAKHTIN, 2014, p.63).

Cabe concluir que a linguagem é a realização da necessidade humana de comunicação, em constante processo dialógico de produção de enunciados impregnados da ideologia de seu produtor e receptor. Isso demonstra que o estudo da linguagem em sala de aula permite, como dito anteriormente a partir de Yaguello (2014), a compreensão e a realização de mudanças sociais pelos alunos. Em outras palavras, Celani (2000) destaca que:

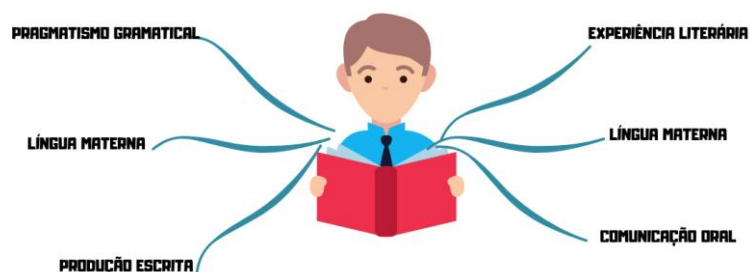
O que acontece na sala de aula está intimamente ligado a forças sociais e políticas. A linguagem é elemento fundamental para tudo que se passa em sala de aula, não somente na sala de aula de língua materna ou de língua estrangeiras, mas também na sala de aula de todas as outras disciplinas do currículo.[...] O trabalho com a linguagem na escola é fundamental, já que é lá que se está preparando os indivíduos para sua atuação como cidadãos.(CELANI, 2000, p. 20-21)

Na medida em que falamos de ensino de linguagem e da docência em letras, temos também que destacar a atuação deste profissional em sala de aula. Partindo desse propósito, cabe aqui definirmos o trabalho docente em letras como um entremeio relacional de conhecimentos entre as diferentes matizes que compõe a linguagem. Falamos aqui de três entremeios relacionais de conhecimentos em que se situa o sujeito docente em letras: entre o desenvolvimento da comunicação oral e a noção de produção escrita do aluno, entre a experiência social/cultural/estética da

²² Enunciado aqui, entendido a partir de Bakhtin (2003) como "a posição ativa do falante nesse ou naquele campo do objeto e do sentido" (BAKHTIN, 2003, p.289)

literatura e os protocolos pragmáticos da gramática, entre a língua materna de sua comunidade e a língua estrangeira a ser aprendida.

Imagem 02: Docência em Letras e os entremeios relacionais de conhecimento



Fonte: Elaborado pelo autor

- Entremeio relacional - Comunicação oral e a noção de produção escrita do aluno - Neste caso, o professor se encontra sempre em permanente interação para demonstrar que, ao passo que são complementares, essas duas formas de interação são também antagônicas. Tomando a ideia de um texto escrito, por exemplo: há uma noção de imprevisibilidade interpretativa que não será alcançada, diferentemente do diálogo oral direto, o que Iser (1999) chama de "*face to face situation*" (ISER, 1999, p. 102). Enquanto em situações de comunicação interpessoal diretas (diálogo cara-a-cara), são admitidos contingenciamentos que são reorganizados a todo momento a partir da experiência comunicativa dos participantes. Em outras palavras, Iser (1999) aponta que é próprio da interação entre os sujeitos a contingência. Ela não pode ser prevista e/ou dirimida previamente à interação em si, mas somente na interação a contingência se assume e é contornada na comunicação e necessitando, inclusive, de esforços interpretativos dos sujeitos. A partir disso, Iser (1999) ressalta que:

Reagimos como se conhecêssemos as experiências dos nossos parceiros; criamos sem cessar imagens de como os parceiros nos experienciam e agimos em seguida como se as nossas fossem reais. A relação interpessoal é, portanto, um constante balanço que fazemos a respeito dessa lacuna inerente a nossa experiência. (ISER, 1999, p.101)

Este efeito reorganizador não ocorre, entretanto, em textos escritos. Neste caso, se instaura uma condição de imprevisibilidade da relação texto-leitor, a partir de lacunas constitutivas do próprio texto. Nesse caso, conforme Iser (1999) aponta, a apreensão da compreensão do leitor sobre o texto nunca está garantida. Ainda em Iser, o texto

escrito é composto por diversas lacunas que o leitor deverá preencher, construindo um código próprio para se relacionar com o texto. Conforme Tomachevski (1976) isso ocorre em uma vez que o autor, na produção de seu texto, escreve para um leitor abstrato, ou como descreve Tomachevski, "um círculo mal definido de pessoas" (TOMACHEVSKI, 1976, p.170). O não saber (ou saber pouco) sobre quem será o futuro leitor é o que formam as lacunas presentes nos textos a serem preenchidos pelos leitores.

E nessa relação dialética, entre a interpretação do texto escrito e a reorganização da comunicação oral, o professor de Letras atua. Se ora ele atua para dinamizar e conscientizar seus alunos sobre sua forma de comunicar, ao mesmo tempo atua como um "lapidador" de autores para o desenvolvimento em seus alunos de produções escritas bem redigidas. E nessa trama dialética entre um e outro, o professor atua para organizar com (e não para) seus alunos a noção de como criar estratégias para a utilização de ambas habilidades nos conceitos que o próprio aluno julgar pertinente.

- Entremeio relacional - Experiência social/cultural/estética da literatura e os protocolos pragmáticos da gramática - Este entremeio se caracteriza pela relação complexa entre a liberdade criativa do fazer literário e a normatividade dos conhecimentos gramaticais. Não que não haja certa "liberdade regulada" dentro da gramática normativa ou que não existam regras seguidas ao se fazer literatura, mas no destaque aqui proposto, estas categorias se encontram em constante relação de oposição ao mesmo tempo que se mostram complementares. Isso pressupõe jogar o jogo de acordo com as regras pré-determinadas, fazer com que "velhos vocábulos" digam "coisas novas".

Podemos dizer de oposição uma vez que o fazer literário admite construções textuais que contrariam a gramática tradicional. Exemplo claro disso, podemos ver com João Guimarães Rosa (1994), no conto "A terceira Margem do rio", ao demonstrar a relação de afeto se esvaindo entre o casal da história narrada com apenas uma construção textual: "*Cê vai, ocê fique, você nunca volte!*" (ROSA, 1994, p. 409). Gramaticalmente, diríamos que o uso correto do pronome de tratamento utilizado é você. Porém, semanticamente (e sentimentalmente) essa construção, utilizando de

aparatos sociolinguísticos²³ demonstra o distanciamento entre a relação de intimidade do "cê" para uma relação formal e distante do "você".

Por outro lado, são complementares, uma vez que conforme Proença Filho (2000), ainda que a literatura não tem um conceito pacificamente aceito dentro dos estudiosos da área, podemos caracterizá-la, como uma "arte verbal" (PROENÇA FILHO, 2000, p.08). Sendo uma arte verbal, se desenvolve dentro da linguagem e, mais especificamente dentro da linguagem escrita²⁴. Sendo assim, ainda que subverta algumas regras da norma culta gramatical, depende dela em um pano de fundo maior para desenvolver sua mensagem. Podemos dizer a alguém "Pegue um copo *d'agua pra mim*" ao invés de dizer "Pegue um copo de água para mim". A mensagem nos dois casos é entregue e, muito provavelmente, será compreendida pelo interlocutor. Porém, a subversão total da estrutura gramatical leva à incompreensão da mensagem.

Podemos dizer em um texto literário, assim como o fez Jorge Amado (2009) com o personagem Professor, de Capitães de Areia, ao discutir a realização de um furto: "— Não tou dizendo que não topo. Tou só falando que trabalhar pra um gringo ladrão não é negócio. Mas se tu quer..."(AMADO, 2009, p.32). Aqui, não nos interessa analisar a conjugação do verbo "estar" ou a concordância do "tu", mas a carga social da mensagem do texto e da linguagem utilizada. Jorge Amado deixa de lado a perfeição gramatical para dar um efeito estético social a seu texto, e isso amplia o entendimento do leitor sobre a obra. Porém, não podemos subverter totalmente a estrutura gramatical a ponto de escrever "Tou não topo dizendo que" ao invés de "Não tou dizendo que não topo". A falta de uma estruturação gramatical mínima leva à incompreensão do texto e rompe com a mensagem da obra literária.

O texto literário, de acordo com Proença Filho (2000) é voltado à produção artística, e por causalidade do segmento, toca aos interlocutores emocionalmente, desde que se desperte em nós elementos sociais e culturais comuns de nosso

²³ Campo de estudos que se dedica às relações sociais que as línguas assumem nos diferentes contextos.

²⁴ Ainda que saibamos existir uma vertente da literatura que se desenvolve oralmente, aqui iremos nos deter a discutir a sua vertente escrita.

convívio. Além disso, o texto literário se abre para a interpretação dos sujeitos, sendo, portanto, dotado de multissignificações.

A gramática normativa, por outro lado, prescreve formas de escrita e fala de acordo com regras e normas "segundo o uso e a autoridade dos escritores corretos e dos gramáticos e dicionaristas esclarecidos." (BECHARA, 2015, p.54). Ainda conforme Bechara (2015), a gramática normativa não é considerada uma disciplina científica (ficando a critério da gramática descritiva tal função), mas sim pedagógica. Isso implica dizer que a gramática normativa não se importa em estudar as mudanças decorrentes da forma de uso da língua com o passar dos tempos. Ao contrário, ela se utiliza desses estudos para "modelar" o ideal de linguagem a ser utilizada em momentos específicos do convívio comum entre os sujeitos.

Nesse entremeio relacional, o professor de letras desenvolve seu trabalho, articulando a criatividade literária em total relação de antagonismo e complementariedade com os princípios da gramática normativa, tendo em vista sua importância para a compreensão da língua em uso e de sua(s) funções sociais distintas em cada contexto e valorizando a própria literatura como instituição, envolvendo a dimensão social, histórica e estética como forma de (re)significar seu próprio tempo e sua cultura (REIS, 2003). O grande desafio posto nesse caso é o de ofertar aos alunos subsídios para utilizarem a linguagem de forma a diferenciar os contextos em que estão "liberados" para expressar sua criatividade comunicativa e quando devem utilizar os preceitos desenvolvidos na gramática normativa.

- Entremeio relacional - língua materna e língua estrangeira - Utilizando uma concepção dialógica, inicialmente cabe conceituarmos o que entendemos por língua para doravante problematizar como ela se relaciona neste entremeio relacional do docente em letras. Para Bakhtin (2014) a língua, não pode ser considerada somente como um grupo de normas e regras, uma vez que, sendo um fenômeno social que parte da necessidade de comunicação entre os sujeitos, as regras são alteradas e adaptadas constantemente para facilitar essa comunicação. Sendo assim, a língua é para Bakhtin (2014) um fenômeno social, produto da interação dos sujeitos (dialógica), em constante mudança (viva) e vinculada a uma realidade social, cultura e ideológica.

Com efeito, cabe ainda destacarmos aqui as diferentes matizes²⁵ que a língua ocupa para cada sujeito: aqui, falamos de língua materna e língua estrangeira. Língua materna, segundo Spinassé (2006), é a língua aprendida em casa pela criança em sua relação com os pais, familiares ou comunidade de interação envolvida no desenvolvimento da criança. Esse processo inicia-se oralizado e contém em si uma forte carga emocional e afetiva na criança. Em outras palavras, sobre língua materna, Bakhtin afirma que:

A língua materna - a composição de seu léxico e sua estrutura gramatical - não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam. (BAKHTIN, 2003, p. 183)

Já a língua estrangeira, ainda segundo Spinassé (2006) é realizada no sujeito que já tem desenvolvidas em si, habilidades linguísticas de fala na língua materna. Mais diretamente, nos referirmos ao sujeito que já apresenta com certa fluência um idioma e irá desenvolver aptidões comunicativas em outro idioma. Compreendemos, a partir de Bakhtin (2014), que o aprendizado de uma língua estrangeira não é a simples "transmissão bancária" de conhecimentos linguísticos de um professor a um aluno. Ao contrário, a aprendizagem de uma língua estrangeira é a compreensão a partir da interação com outros sujeitos, e nesse processo, tomam consciência do seu "eu":

Na verdade, a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. É apenas no processo de aquisição de uma língua estrangeira que a consciência já constituída graças à língua materna – se confronta com uma língua toda pronta, que só lhe resta assimilar. Os sujeitos não “adquirem” sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência. (BAKHTIN, 2014, p.111)

Como se pode ver, o aprendizado de línguas estrangeiras não se define por práticas bancárias de depósitos léxicos-gramaticais do professor aos alunos. Ao

²⁵ Mesmo reconhecendo a existência de conceitos como Segunda língua, língua adicional, língua de herança, língua franca e língua transnacional, aqui iremos nos deter aos conceitos que impactam diretamente o trabalho dos docentes em letras na atual conjuntura.

contrário, é tomada de consciência crítica sobre si e sobre o mundo a nossa volta. Isso deixa claro que aprender uma língua estrangeira é aprender também sobre a sua própria língua. Assim, tomando as ideias de Rajagopalan (2003), ao afirmar que as línguas "são a expressão das identidades de quem delas se apropria" (RAJAGOPALAN, 2003, p.69). É necessário frisar nesse caso, que o aprendizado de uma língua é a assunção da identidade cultural/social e linguística de determinado povo. Isso leva ao "assumir-se como objeto" posto por Freire (1996). Assumir a identidade cultural a partir de uma língua é assumir a si mesmo com sujeito "social, histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. (FREIRE, 1996, p.46).

Diante dessas palavras, podemos considerar que aprender uma língua (seja a o desenvolvimento de noções sobre a língua materna ou o aprendizado de uma língua estrangeira) é manifestação de valorização do saber cultural apreendido por determinados povos. Isso leva o docente em Letras a um entremeio que se ocorre com o fazer de suas práticas, mas que se desenvolve internamente em seus alunos: a língua do outro frente a minha, a minha identidade frente a do outro.

O sujeito docente em letras tende a realizar suas práticas se colocando como mediador dos conhecimentos, para que dessa forma possa construir junto aos seus alunos o conhecimento da melhor forma possível. Isso se desenvolve de forma a contextualizar melhor a língua para que o trabalho com o aluno seja mais efetivo, ou seja, de forma a melhorar a "adequação" da linguagem empregada ao contexto de utilização. Nas palavras de Battisti e Silva (2017), "podemos dizer que, quando ensinamos português, estamos também ensinando sobre línguas, mostrando como elas são dinâmicas e mudam com o tempo e as circunstâncias" (BATTISTI E SILVA, 2017, p.63). Nesse sentido, a docência em letras tem se espelhado, sobretudo por sua formação, no campo de estudos da linguística aplicada, que é caracterizada por Moita Lopes (1996) "como uma área de investigação aplicada, mediadora interdisciplinar, centrada na resolução de problemas de uso da linguagem" (MOITA LOPES, 1996, p.22), o que leva ao desenvolvimento de processos auto(trans)formativos que põem os docentes em posição de mediação interdisciplinar dos conhecimentos da área.

3.3 A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE E A EXPERIÊNCIA COMO POSSIBILIDADE DE *SER MAIS*

A formação inicial docente, conforme preconizado por Imbernón (2005), tem o objetivo de desenvolver as bases para a construção dos conhecimentos profissionais específicos da profissão docente. Além de possuir estes conhecimentos, a docência pressupõe ainda um trabalho ético, pautado na coletividade, no atuar junto, dividindo responsabilidades. Na formação inicial de professores, etapa em que as primeiras práticas concretas de ensino se ensejam, os discentes têm a possibilidade, conforme apontado por Pimenta e Lima (2011) de vivenciar um espaço voltado para a reflexão sobre os diversos conhecimentos e experiências pedagógicas desenvolvidas no decorrer do curso. De modo similar, Imbernón (2005) aponta sobre a formação profissional que "A aquisição de conhecimentos deve ocorrer da forma mais interativa possível, refletindo sobre situações práticas reais." (IMBERNÓN, 2005, p.16).

Ainda, Imbernón (2005) aponta que o conhecimento sobre o trabalho docente se encontra fragmentado em 4 etapas durante a trajetória de formação profissional docente: o primeiro é a assunção de sua experiência como discente na escola básica sendo transposta para sua vivência discente no ensino superior. Na sequência, surgem as primeiras construções realizadas a partir dos conhecimentos desenvolvidos no curso de formação inicial. Em seguida, iniciam-se as primeiras experiências como docente, experimentando a rotina, formas de realizar determinada função, relacionar-se com alunos e outros colegas e etc. Por fim, a formação permanente que "tem o papel de descobrir a teoria para ordená-la, fundamentá-la, revisá-la e combata-la." (IMBERNÓN, 2005, p.59).

Entretanto, também acreditamos juntamente com Imbernón (2005) que essas 4 etapas não se apresentam destacadas umas das outras, ao menos não para os docentes em formação. Isso nos permite perceber que as experiências vivenciadas durante o curso de formação inicial do docente, serão ressignificadas individualmente por cada sujeito, construindo assim paulatinamente sua identidade profissional.

Há, porém, que se ressaltar que, os cursos de formação inicial docente têm cada vez mais "acelerado" processos e focalizando suas questões em currículo, projetos e demais questões pertinentes a formação, que a questão do "experimental"

o momento tem se perdido no transcurso desse processo. Em outras palavras, Larrosa (2017), aponta que "os aparatos educacionais também funcionam cada vez mais no sentido de tornar impossível que alguma coisa nos aconteça" (2017, p. 22). Talvez a metáfora do tempo Cronos (Khronos) e Kairós seja interessante aqui para refletir sobre o tempo da experiência na formação inicial: Cronos, a figura mitológica grega, Deus do tempo, que engolia seus filhos com medo de perder seu trono. Já Kairós, é a figura mitológica que representava o tempo do acontecimento, do agora. Etimologicamente, significa "momento oportuno, momento certo". Resumidamente, Arantes (2015) apresenta as ideias principais ligadas à essas duas figuras gregas:

A partir da mitologia grega, kairós significa momento oportuno, ocasião certa, oportunidade; enquanto que chronos significa o tempo físico e cronológico, compreendido como anos, meses, dias, horas, minutos e segundos. Kairós se refere a uma experiência temporal, na qual percebemos o momento oportuno em relação a determinado objeto, processo ou contexto. Kairós revela o momento certo para a coisa certa, a melhor oportunidade, o momento crítico para agir, a ocasião certa e apropriada. Chronos se refere a um espaço ou intervalo de tempo, daí vem o termo cronômetro, e, às vezes, é usada para transmitir a ideia de demora. É o tempo medido pelo relógio, pelo calendário; o tempo determinado dentro de um limite. (ARANTES, 2015, p. 04)

O tempo da formação inicial, progressivamente tem se desenvolvido a partir da figura de Cronos, onde cada vez mais se tem uma corrida para produção de currículo, cumprimento de carga horária e preenchimento de requisitos infinitos, deixando o tempo de Kairós cada vez mais reduzido. Essas vivências/experiências, de acordo com a percepção de cada indivíduo, poderão motivar ou desmotivar o prosseguimento da carreira docente. Nesse sentido, nos apropriando aqui da metáfora proposta por Pineau (2003) aponta o tempo como um "iceberg" que necessita ser escalado, e conta com dois declives escorregadios e pérfidios: se de um lado temos o passado e as experiências vivenciadas que nos levaram a construir conhecimentos em nossa formação, por outro lado, temos o futuro com nossos planos e pretensões que nos impulsionam na manutenção de nosso foco.

Dessa forma, compreendemos que as experiências vivenciadas vão construindo o sujeito através da reflexão permanente, sobre as situações vivenciadas. Aí, porém, reside uma breve questão: o que é enfim experiência? Larrossa (2002) distingue acontecimento de experiência. Diariamente, vivenciamos diversas

situações. Porém, nem todas as situações vivenciadas mantêm significado permanente em nossa subjetividade. Larrossa (2017) aponta que

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. (LARROSA, 2017, p.18).

A experiência, em outras palavras é carregada de afetos. Tem o poder de nos afetar, levar a um estado de reflexão e (re)construir conhecimentos, pressupostos e inclusive nossa própria identidade, ou como Freire (2001) aponta, não é possível separar o ser profissional do ser humano.

A noção de experiência também perpassa pelo tempo vivido/refletido/ressignificado/atualizado quando relembramos (narramos para nós mesmos) determinado acontecimento. Porém, o tempo para o sujeito, somente pode ser observado a partir seu aqui e do seu agora. Nas palavras de Berger e Luckman (2004):

A realidade da vida cotidiana está organizada em torno do "aqui" de meu corpo e do "agora" do meu presente. Este "aqui e agora" é o foco de minha atenção à realidade da vida cotidiana. Aquilo que é "aqui e agora" apresentado a mim na vida cotidiana é o realissimum de minha consciência. (BERGER E LUCKMAN, 2004, p. 39)

Vamos utilizar como base de exemplo que tenhamos vivenciado uma experiência marcante em uma sala de aula há 30 anos. Ao narrar esta experiência, ressignifico ela para mim mesmo, uma vez que eu já não sou mais o mesmo sujeito de 30 anos atrás. Minhas experiências são outras, minha vida provavelmente mudou, as circunstâncias sociais mudaram e talvez, coisas que eu pensava, agora não penso mais. E justamente por narrar e ressignificar eu me permito refletir e atualizar essa experiência trazendo dela novos aprendizados. Japiassú e Marcondes (2006) afirmam que "autoconsciência só se dá através da experiência interna do tempo" (JAPIASSU E MARCONDES, 2006, p.189)".

O tempo cronológico, arbitrariamente construído pelos homens, segue uma linearidade que, ainda que sirva de base e orientação para situar determinados acontecimentos em uma categoria específica (ontem, anteontem, mês passado e etc.), só faz sentido para o mundo exterior, socialmente construído pelos homens. A

temporalidade, entretanto, é um processo interno da nossa consciência, ainda que ordenado pelo tempo cronológico (BERGER E LUCKMAN, 2004). Podemos compreender a temporalidade como manifestação do indivíduo no mundo, como singularidade própria de sua condição de existir. Aqui também podemos juntamente com Pineau (2003) compreender que a experiência é também condição de vivência da própria temporalidade de existência do ser humano. Nesse sentido, a experiência como algo que "nos toca", (LARROSA, 2017) é também algo que nos permite existir mais do que simplesmente viver (Freire, 1981). Ou seja, a dimensão subjetiva de nossa temporalidade é possibilidade de existência que nos permite "ser tocado" cada vez mais. Em outras palavras, a temporalidade aguça nossos sentidos para a percepção de experiências que nos toque, que nos aconteça e que nos faça existir no mundo.

Podemos considerar que uma espécie de *looping* de experiências constituem o meu "eu" e me permitem construir os meus conhecimentos em vida e, por consequência, minha identidade docente. Sobre a construção da docência, Freire (1991) aponta que:

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática. (FREIRE, 1991, p. 58)

Voltando para a formação inicial, temos em Freire (1987, 1989 e 2006) cinco dimensões que acreditamos serem basilares para orientar o trabalho de formação do educador: 1) apreensão e reflexão crítica da realidade; 2) Consciência do inacabamento; 3) Diálogo como horizonte educativo; 4) busca permanente pela conscientização; 5) percepção da relação dialética entre teoria e prática. Essas cinco dimensões se entrelaçam permanentemente com as experiências pessoais dos sujeitos, uma vez que o próprio processo de libertação é um processo de experimentação progressiva e constante da liberdade. Freire (1996) ensina que o ser para si não é possível se não pelo *vir a ser* (processo de Devir), baseado nas experiências vivenciadas pelo indivíduo que valorizam e estimulam a liberdade.

Nesse sentido, com Freire (2001) acreditamos que aquilo que me constitui como profissional docente é também o que me constitui como sujeito, como membro de uma comunidade, como membro de uma família, como estudante, mãe ou pai, filho

ou filha de alguém, inserido em uma realidade socioeconômica, cultural, espiritual/religiosa específica. E, nesse caso, a busca pelo *ser mais* enquanto prática de humanização, também deve ser uma busca constante pelo *ser mais* enquanto docente. Nesse sentido, o espaço da liberdade para experimentar, é de suma importância, sobretudo na formação inicial. Sobre esse tema, Freire e Horton (2003) apontam que:

Uma das tarefas mais importantes que deveríamos ter como professores seria não ter a experiência em nome dos alunos. Não podemos fazer isso por eles e elas. Eles e elas têm que ter sua própria experiência, mas, talvez devêssemos colocar para os alunos e alunas, pelo menos duas vezes por semestre, sobre como estudamos. Como fazemos isso. Eu fazia isso com meus alunos e alunas. Eu tinha o hábito de ler capítulos de livros com os alunos nos cursos de graduação porque muitas vezes, a essa altura, eles ainda não sabiam o que significava ler. Você tem que dar aos alunos e alunas um depoimento sobre o que significa ler um texto. (FREIRE; HORTON, 2003, p. 62 63).

Nesse sentido, sintetizando o que viemos discutindo, perceber a formação inicial docente, como espaço-tempo de construção do conhecimento pedagógico que irá basear suas práticas futuras é de suma importância. Não desconsiderando isso, é necessário também que se reflita sobre as possibilidades de as experiências humanas se desenvolverem naturalmente, permitindo aos docentes em processo de formação "serem tocados" pela "boniteza" (Freire, 1996) da docência. Essa experimentação da boniteza é uma constante experimentação pela tomada autônoma da liberdade que leva à conscientização dos sujeitos. Esse processo também não pode ser levado a estaque, imposto por situações *a priori* pensadas para os sujeitos. Do contrário, o tempo como *Kairós* deve ser estimulado para que a partir da própria experiência, o docente em formação realize sua leitura de mundo que o leva à apreensão crítica da realidade e o conduz em sua busca pelo seu *ser mais*.

3.4 ENTRE A FORMAÇÃO, A AUTOFORMAÇÃO E A TRANSFORMAÇÃO: AUTO(TRANS)FORMAÇÃO PERMANENTE DOCENTE

Ensinos dessa caminhada
O sol que te aquece de graça
O artesão que a madeira talha
Agulha no palheiro, um dia a gente acha
(Criolo – Tô pra ver)

Apesar de tradicionalmente no campo da educação ter se popularizado o termo "formação de professores", acreditamos que, de um certo ponto de vista, toda formação é sempre "autoformação". Ainda que possam haver estímulos externos, isto é, da interação com os outros, o processo de formação acontece em cada educando, a partir da própria reflexão. Correia (2013) aponta que "O campo da formação ainda é tendencialmente tributário de discursos teóricos e epistemológicos normativos, gestionários e funcionalistas." (CORREIA, 2013, p.33). Nesse sentido, buscamos aqui elucidar a importância de um enfoque maior no sujeito e suas experiências do que em pensar, propor e/ou analisar supostas regras e normas que presumidamente buscam influir no trabalho docente. Em palavras mais simples, buscamos falar aqui de formação em uma prática democrática de formação *com* professores e não de práticas autoritárias de formação *para* professores (Freire, 1996).

Não pretendemos aqui instaurar um *Agon*²⁶ argumentativo entre conceitos certos e conceitos errados, pelo contrário, a ideia de assumir uma espécie de *ilinx*²⁷ conceitual nos parece mais profícuo para demarcar teoricamente o local de onde falamos, porque, dependendo do ponto de vista (ou da vista de um ponto), as compreensões podem se alterar.

Inicialmente, juntamente a Josso (2004) nos questionamos: se toda formação é sempre autoformação, se somente o sujeito "aprendente pode aprender a aprender", qual a missão do "professor, formador, educador junto a ele?" (JOSSO, 2004, p.200). A própria autora sinaliza a direção a seguir nessa reflexão ao questionar se esse processo não ocorre em decorrência do que é chamado "consciência ativa" (JOSSO, 2004, p.201). Nesse caso, o processo de autoformação é possibilitado pela consciência, que Josso (2004) chama de ativa, porém que Freire (1967) chamará de "consciência crítica", ou seja, a possibilidade dos sujeitos de a partir da reflexão,

²⁶ Estratégia posta no "jogo do texto", apresentada por Iser (1979) representada pelo debate entre "normas e valores conflitivos" (ISER, 1979, p. 113) que leva o leitor a uma tomada de decisão sobre valores certos ou errados. Tem sua inspiração na mitologia grega, como criatura que organizava e cultuava os jogos, competições, debates filosóficos e peças teatrais.

²⁷ Estratégia posta no "jogo do texto", apresentada por Iser (1979) como "um padrão de jogo em que as várias posições são subvertidas, recortadas, canceladas ou mesmo carnalizadas." (ISER, 1979, p.113). Tem como principal objetivo demonstrar os diversos pontos de vista que podem ser assumidos no decorrer do texto.

"objetivar" o mundo a sua volta. Nesse imperativo do uso de sua consciência crítica, os homens cientes de seu inacabamento e em busca do seu *ser mais* se humanizam e se tornam autores de si mesmos, ou em outras palavras, constroem sua autoformação. Sendo assim, o papel do professor/educador é o de acompanhar o processo para, juntamente com seus alunos, auxiliá-los na própria construção do conhecimento.

Aqui, elucidamos uma trama dialética, com o envolvimento interdependente de diversos sujeitos implicados. É a práxis, experiências subjetivas individuais e grupais, um espelhamento do outro em nós mesmos para reflexão sobre outra prisma de visão. O docente, ainda tem papel decisivo para o *start* dessa experiência no educando, organizando a cena (aulas, práticas de formação, círculos reflexivos) de forma a encaminhar a reflexão dos discentes, mas a centralidade do processo de aprendizagem ainda é no sujeito da aprendizagem, nas reflexões que ele desenvolve e nas implicações que essas reflexões terão em suas práticas.

Nidelcoff (1982) aponta que a formação de professores historicamente tem priorizado questões didáticas e/ou técnicas. Isso pode ser considerada uma forma de esquivar-se de questões mais complexas e, inclusive, alienantes: "É mais fácil levantar problemas didáticos do que começar por perguntar-se seriamente: para que trabalhamos? A quem servimos? Para que serve o que estamos fazendo?" (NIDELCOFF, 1982, p.64). Nesse sentido, a autoformação pressupõe sempre um movimento formativo permanente do sujeito. Um pensar reflexivo dialético baseado entre a prática pedagógica e a reflexão sobre ela, a partir da própria subjetividade, permeado pelo contexto de trabalho e pelos diferentes sujeitos. Em outras palavras, para Correia (2003), se trata de "instaurar uma dialética entre o passado e o futuro imprescindível para que o indivíduo se reaproprie do seu poder de formação" (CORREIA, 2003, p.37). Uma espécie de recriação das *Faces de Jano*²⁸, baseando-se agora no trabalho docente. Se de um lado está posto o trabalho já desenvolvido, do outro está a reflexão crítica sobre o realizado e a formulação de teorias próprias

²⁸ Jano é uma divindade romana, representada por um homem com duas faces viradas para posições opostas. "Jano é mencionado como o guardião do universo, o abridor e fechador de todas as coisas, olhando para dentro e para fora da porta, e passou a ser o deus dos inícios." (KURY, 2009, p.1061)

para planejar as ações futuras. Colaborando com essa ideia, Imbernón (2005) afirma que:

Uma formação deve propor um processo que dote o professor de conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores. O eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento de instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente, e cuja meta principal é aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária. (IMBERNÓN, 2005, p.52-52)

Nesse caso, um processo de formação permanente se baseia na reflexão dos diferentes sujeitos, em posição de igualdade, sobre as diversas matizes que compõem o trabalho docente. Neste grande diálogo entre os sujeitos, a formação ocorre. Canário (2003) ressalta ainda que a ideia de formação permanente provém da crítica de teóricos como Paulo Freire e Ivan Illich, sobretudo no século XX, que posteriormente foi assumida pelos teóricos que buscavam estudar as histórias de vida e que, assume uma virada teórica deslocando o olhar do ensinar (formar) para o aprender (autoformação).

A autoformação também pode ser entendida como um encontro, como a percepção da importância do(s) outro(s) em minha subjetividade. Freire (1987) corrobora com essa ideia ao apontar que "Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo" (FREIRE, 1987, p. 44). Ainda que a cultura de formação vigente aponte para o individualismo, temos observado importantes práticas de formação coletiva que possibilitem o compartilhamento fecundo de experiências entre os sujeitos participantes. Nesse caso, utilizando ideias de Fleuri (1992), o próprio coletivo se assume como sujeito de seu processo formativo, discutindo, planejando, avaliação e organizando ações coletivas de intervenção em suas práticas.

O trabalho autoformativo docente leva à compreensão de questões postas a ele em seu ofício e, também, levantadas por ele a partir de sua curiosidade e na busca pelo seu *ser mais*, retomando aqui ideias de Freire (1996) ao apontar que sem a curiosidade não se aprende e nem se ensina. Porém, aqui devemos resgatar o sentido primeiro de compreender que tratamos aqui: Compreender, etimologicamente vem do Latim, *Com-prehendere*. *Prehendere* significa "conter em si, constar de abranger, perceber, entender. (CUNHA, 1999, p.201)". Aliado ao prefixo *com* esta palavra tem

a formação do sentido de junto, ou seja, compreender é perceber, entender em conjunto. Isso significa que, para compreender, temos que integrar em nossa análise crítico-interpretativa os diversos conjuntos contextuais, sociais, culturais, subjetivos, pessoais, cognitivos e espirituais. Isto ganha especial importância uma vez que o que entendemos por realidade não é algo estático, imutável. Nesse caso, a autotransformação como exercício permanente de compreender os conjuntos complexos das relações do cotidiano que são construídas por homens e mulheres históricos e culturalmente situados em um contexto socioeconômico específico, não pode ser a simples reprodução de uma "prática bancária" (FREIRE, 1987) de formação.

Mais do que compartilhar suas experiências como relatos dissertativos vazios, a serem depositados no imaginário de outrem, comunicar sua experiência e suas percepções da realidade deve ser uma ânsia reflexiva do educador, ao ponto de que se crie uma contínua ânsia²⁹ pelo diálogo problematizador, que é a possibilidade de assumirem a sua vocação ontológica pela própria humanização. Nesse caso, a autoformação, enquanto prática de humanização dos educadores é também auto(trans)formação.

Estamos a nos referir como auto(trans)formação, apesar de entender que alguns autores utilizam a grafia autotransformação como conceito similar. Porém, aqui utilizaremos o sinal de pontuação parênteses como forma de delimitar melhor o conceito do qual falamos. Apesar de entender que o processo de autoformação é um processo transformativo do sujeito, este processo não é visível na essência do sujeito. Os parênteses, gramaticalmente são utilizados para introduzir um termo que possa facilitar o entendimento do texto, sem interferir em seu ritmo direto, provocando uma entonação especial. Com isso, queremos dizer que, ainda que o sujeito passe por um processo auto(trans)formativo, ele não deixa de ser em essência o que sempre foi. Assim, o processo de transformação pode ser, também, um processo de aceitação de si, na busca pelo seu próprio *ser mais*.

²⁹ Distinguimos aqui ânsia de vontade. A vontade é dotada de escolha do sujeito sobre querer ou não realizar algo. A ânsia é incontrolável, impulso irresistível e contínuo do sujeito.

Freire (1996) ressalta que "quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me [...] (FREIRE, 1996, p.44). Nesse sentido, a formação, ainda que motivada por fatores externos, só ocorre internamente no indivíduo, motivando-o a mudar-se e por isso autoformação é também auto(trans)formação. Como enfoca Henz (2015), o movimento auto(transformativo) ocorre "dentro da condição ontológica do inacabamento humano em busca do "ser mais", o que só é possível pelo diálogo com os outros e com o mundo. (HENZ, 2015, p.20). Diante dessas considerações, é possível perceber os processos de auto(trans)formação como um acreditar e reconhecer cada sujeito como capaz de, em sua singularidade mudar-se para mudar sua realidade, com a consciência que isso não se faz sozinho, mas em conjunto com outros sujeitos, através do diálogo.

Em suma, o que buscamos construir é uma ideia de auto(trans)formação que valorize a experiência e a reflexão crítica como forma de busca pela conscientização do sujeito visando à sua libertação. Nesse sentido, tomamos a ideia de autoformação, em contraposição à de formação de professores, acreditando que uma visão dialética entre as práticas docentes e a subjetividade permeada pelos diferentes sujeitos e contextos ao seu redor, a partir do diálogo problematizador que pode abordar questões centrais no processo de constituição dos sujeitos docentes.

4 DELINEAMENTO METODOLÓGICO

E o que rege, planejo,
Deus ri, mas admira a minha estratégia
(Black Alien – Carta pra Amy)

Movidos pela nossa intensa e constante busca pelo *ser mais* e pelo dissabor prazeroso do estudar e/ou dar-se a conhecer criticamente determinado objeto e/ou realidade, o que Freire (1996) denominou de curiosidade epistemológica, buscamos delinear aqui nossa proposta metodológica de pesquisa. Pesquisar é paulatinamente desatar um nó amargurado que se encontra posto dentro de nossa subjetividade. O ato de desatar este nó, não busca esticar a corda do conhecimento deixando-a retilínea e sem embaraços, na verdade produz outros nós dentro de nossa subjetividade. Sendo assim, a pesquisa mobiliza compreensões que levam a novas questões/perguntas.

Buscando manter nossa coerência teórico/epistemológica e o alcance mais próximo dos objetivos propostos, esta pesquisa se configura quanto à sua abordagem como pesquisa qualitativa, uma vez que conforme Silveira e Córdova (2009) este tipo de abordagem "não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc." (SILVEIRA E CÓRDOVA, 2009, p.31). Ao mesmo passo, busca a auto(trans)formação do pesquisador juntamente com os sujeitos participantes da pesquisa, em conformidade com o que Josso propôs (2010), referindo-se à compreensão aprofundada, não somente de nós mesmos e do mundo a nossa volta de forma intelectualizada, mas de forma a operacionalizar, a partir da reflexão crítica, intervenções nas realidades dos sujeitos coautores e do pesquisador. Nas palavras da autora: "compreender em profundidade a si, o mundo, a vida, não somente de forma intelectual, mas de forma operacional para ser capaz de organizar sua vida" (JOSSO, 2010, p. 75).

Nesse sentido, quanto ao tipo de pesquisa, nos inspiramos nas ideias de pesquisa-formação de Josso (2010). Este tipo de pesquisa se distingue das propostas de pesquisa-ação, uma vez que se propõe a ser uma prática "provinciária" (JOSSO, 2010, p.101), vinculada aos estudos da educação de adultos, mais especificamente

nas abordagens sobre formação. Nas palavras de Josso (2010), a pesquisa-formação está situada:

na corrente de uma metodologia de compromisso dos pesquisadores, numa prática de mudança individual ou coletiva que **inclui um conjunto de atividades extremamente variadas**, seja do ponto de vista da disciplina de pertença dos pesquisadores, seja do ponto de vista dos campos de operação, seja, enfim, do ponto de vista dos objetivos de transformação. (JOSSO, 2010, p.101, GRIFOS NOSSOS)

Desse modo, com a inspiração orientada pelos pressupostos de pesquisa formação, intentamos organizar nossa metodologia de pesquisa com os sujeitos participantes a partir dos preceitos da pesquisa (auto)biográfica³⁰, utilizando as narrativas como estratégia para condução do diálogo entre pesquisador e coautores da pesquisa.

Em virtude da dramaticidade de nossa realidade, devido à pandemia que ora assola a humanidade, alguns passos da pesquisa precisaram ser revistos para otimizar/qualificar os processos. Inicialmente a ideia de trabalhar era de trabalhar propriamente com os Círculos Dialógicos Investigativos-Formativos, porém, a impossibilidade de realizar encontros presenciais e a dificuldade em organizar atividades síncronas com os sujeitos empeceram esta ideia, nos levando a pensar outras formas de organização da pesquisa. Quanto à reorganização da pesquisa quando de “obstáculos” ou fenômenos inesperados, Josso (2010) assevera que há uma dupla ruptura: primeiro ao senso comum que, pelo ato de pesquisar, é contraposto, amofinado, abjurado; segundo quanto à subjetividade do pesquisador que também é abnegada quando seus implícitos iniciais não são diretamente ratificados, quando é necessário convencer-se de que a realidade se apresenta de forma diferente da que ele ora observava. Nas palavras de Josso (2010):

Transformar o obstáculo em fonte de informação não implica somente essa filosofia banal que consiste em auferir um benefício de uma situação desastrosa à primeira vista; isso exige igualmente um questionamento dos pressupostos implícitos ou explícitos que é possível surpreender nessa ocasião. Ora, os pressupostos, que pertencem à epistemologia do sujeito desbravador de compreensão e até de explicação. Nesse sentido, o essencial

³⁰ Aqui utilizaremos o prefixo “auto” entre parênteses para intencionar implicitamente que, ao passo que investigaremos percursos de histórias narrativas dos coautores, também estaremos realizando uma imersão em nossas próprias experiências.

do processo de conhecimento do pesquisador, relativo a um objeto particular, reside no trabalho de desconstrução do saber apriorístico no qual ele apostou no início da constituição de seu objeto, a fim de tornar-se disponível ao que ele não podia conhecer, fundamento mesmo de seu empreendimento. (JOSSO, 2010, p. 222)

Frente às adversidades encontradas no transcorrer do processo de preparação da pesquisa, a reorganização da metodologia foi necessária, ainda que o intuito epistemológico empreendido se mantenha. Nesse sentido, o caminho natural nos pareceu o trabalho com narrativas educativas por acreditar que: 1 – seria uma metodologia adequada para o alcance dos objetivos propostos na pesquisa; 2- pelo interesse do pesquisador em dialogar com sujeitos com percursos formativos que perpassam histórias parecidas com a sua; 3- motivado por estímulos que tive na disciplina de “Seminário de Tese III”, do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSM³¹.

4.1 LINGUAGEM, DIÁLOGO E NARRATIVAS COMO ARTICULAÇÃO DO PROCESSO AUTO(TRANS) FORMATIVO

A tarefa de narrar, iniciada oralmente e que posteriormente evoluiu também para a forma escrita da história é o que construiu nossa sociedade através dos tempos. Desde os tempos pré-históricos, a arte rupestre já deixava sua narrativa marcada nas pedras da história, assumindo assim o caráter social da narrativa. Teixeira (1971) afirma que os povos primitivos nos momentos que não estavam caçando, buscando recursos para sua sobrevivência, estavam em repouso, imersos em sua imaginação e em suas memórias. Essas memórias tinham o objetivo de “retirar” o sujeito da luta e do sofrimento diário pela sua sobrevivência e colocá-lo em uma posição de deleite, de trazer à tona bons momentos. Segundo Teixeira (1971): “não se torna a viver a vida, porém, em um sentido estreitamente literal. Recorda-se do passado o que é interessante, ou o que fazemos interessante.” (TEIXEIRA, 1971, p.134). Ainda

³¹ Nesta disciplina, os discentes expunham suas intenções de pesquisas e os demais colegas dialogavam sobre seus objetos, metodologias e objetivos na pesquisa. A partir desta disciplina, uma diversidade de formas de fazer e pensar a pesquisa em educação foi apresentada e, a partir dos relatos dos colegas, a construção do percurso constitutivo de nossa própria pesquisa se torna mais prazeroso, intenso e certo no que se refere aos objetivos.

segundo o autor, Essas histórias, inicialmente se constituíam de mitos, histórias fantásticas e, quando passadas a outros sujeitos em momentos de deleite e descanso, iam estabelecendo controle quanto ao seu mundo, à sua forma de viver. Se consolidaram táticas, estratégias, formas de sobrevivência e desenvolvimento de condições mais aprazíveis de viver.

Quem narra, pretende levar adiante determinados fatos, acontecimentos ou pontos de vista. Porém, ainda que desde tempos remotos a narrativa seja utilizada como forma de comunicar e ensinar algo a outras pessoas, na cultura grega ela é elevada ao grau de arte. Aristóteles (1968), nos longínquos anos de 335 a.C., sugere que nos debrucemos sobre a narrativa a partir da epopeia, da tragédia e da comédia, levando-a ao estado da quase perfeição do como contar uma história, prender a atenção dos ouvintes, despertar a emoção e levar a compreensão da mensagem da narrativa.

A linguagem é aspecto constitutivo daquilo que nos faz humanos. Para Barthes (2004) o que determina socialmente o que é científico ou não, é o interesse da sociedade organizada na transmissão de determinados conhecimentos para outras pessoas. Nas palavras do autor, “a ciência é o que se ensina” (BARTHES, 2004, p.04). Para ensinar, é necessário utilizar palavras, mobilizar a linguagem para fazer chegar aos outros informações e/ou dados e/ou reflexões que permitam aos sujeitos refletir criticamente sobre sua situação para transformá-la. Merleau-Ponty (1979) afirma que a linguagem ao passo que ‘significa’ algo para alguém, se torna imperceptível, uma vez que na mensagem, o enunciado tende a assumir papel principal. Ao dialogar com alguém, me atento tanto ao diálogo, às mensagens que são explicitadas na comunicação, que as palavras em si, se perdem no contexto maior. Bakhtin (2014a), outrossim, afirma que todo signo é ideológico e mais, tudo que é ideológico possui um signo pra expressá-lo. Isso pode parecer uma contradição, uma vez que se as palavras são imperceptíveis em meio a mensagem como diz Merleau-Ponty (1979), como poderiam ter peso ideológico em si? A questão é a posição assumida no diálogo. O enunciador ideologicamente escolhe o vocabulário adequado para cada situação de comunicação de acordo com a sua ideologia e sua apropriação da cultura. O receptor, por outro lado, assimila prioritariamente a mensagem, uma vez que teve acesso apenas ao dito e não ao selecionado na cabeça do enunciador.

A linguagem é aspecto constitutivo do mundo. Fiori (1991) aponta que com a palavra, o homem³² se faz homem. Ao dizer sua palavra, pois o homem assume conscientemente sua essencial condição humana."(FIORI, 1991, p.56) Nesse ponto, como condição humana essencial, entendemos ainda junto a Fiori (1991) como orientação humana que conduz os sujeitos ao pensar livre, em permanente diálogo com outros sujeitos. Aqui, entendemos a palavra como forma própria, subjetiva pela qual os seres humanos constroem suas visões sobre o mundo, comprometido com sua constante humanização e com a transformação de seu contexto, uma vez que com a palavra, os seres humanos se expressam, e com sua expressão, (re)constroem o mundo à sua volta.

Portanto, narrar, é antes de tudo reviver, recriar, interpretar, criar possibilidades ao passo que se rememora algo vivido. Para Conelly e Clandinin (1995), "el estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma em que los seres humanos experimentamos el mundo. (Conelly e Clandinin, 1995, p.11)". Ainda segundo estes autores, alunos e professores enquanto são sujeitos de sua própria história e também na história de outros. Em consonância a esta posição, Delory-Momberger (2008, p. 37) e Fiori (1991, p.18) afirmam que:

É a narrativa que faz de nós o próprio personagem de nossa vida; é ela, enfim, que dá uma história à nossa vida: não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 37)

"O processo em que a vida como biologia passa a ser vida como biografia. Talvez seja este o sentido mais exato da alfabetização: aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se. (Fiori, 1991, p. 18)

Narrar, entretanto, não é apenas contar uma história seguindo o passo a passo. Narrar verdadeiramente é entrar em diálogo com outros, criticamente problematizando o fato narrado e o reconstruindo permanentemente. Junto a Freire (1987) compreendemos que o diálogo é por essência um fenômeno humano e, por ele, os homens narram seu mundo, sua palavra. E por palavra autêntica, verdadeira,

³² Apesar do uso da palavra "homem", aqui nos referimos a todas as pessoas, de modo geral, independente do gênero assumido.

compreendemos a práxis, de forma que a palavra verdadeira pode transformar o mundo. Por isso, a capacidade de transformação que é direito de todos e, neste sentido, o direito de dizer sua palavra vem imbricado sempre num direito dos outros também dizerem.

O ato de escutar, tão mais sensível se torna, quanto menos impositiva se torne a prática de enunciar. Quando falamos *com* alguém e não para alguém, já estamos aí nos abrindo para sensivelmente escutar o outro. Isso, tal como apresentado por Freire (1996) ressalta que:

Quem tem o que dizer tem igualmente o direito e o dever de dizê-lo. É preciso, porém, que quem tem o que dizer saiba, sem sombra de dúvida, não ser o único ou a única a ter o que dizer. Mais ainda, que o que tem a dizer não é necessariamente, por mais importante que seja, a verdade alvissareira por todos esperada. É preciso que quem tem o que dizer saiba, sem dúvida nenhuma, que, sem escutar o que quem escuta tem igualmente a dizer, termina por esgotar a sua capacidade de dizer por muito ter dito sem nada ou quase nada ter escutado. (FREIRE, 1996, p. 60)

Para isso, mais do que o direito de *dizer sua palavra*, precisamos também reconhecer nosso dever de escutar abertamente a palavra dita por outrem. Nesse sentido, quanto mais me abro sensivelmente para uma escuta do outro, mais reflito sobre o que tenho a dizer, mais criticamente me coloco nessa realidade e, tão mais proveitoso se torna o diálogo nesse contexto. Ainda, os demais meandros utilizados na comunicação humana também necessitam ser percebidos na singularidade de cada pessoa,

Porém, o diálogo não é apenas um jogo de eu-tu, de dissertar sobre algo. O diálogo em si é um ato de criação, de transformação da realidade pelos sujeitos. Pelo diálogo, os homens narram seu mundo e, ao pronunciar seu mundo, de seu próprio ponto de vista, de acordo com sua própria subjetividade, já estão lutando para transformá-lo. Fiori (1991) aponta que o diálogo atua para criticizar os sujeitos, uma vez que no diálogo, ambos vislumbram um mundo novo, se historicizam e se abrem para si mesmo ao passo que se abrem para o outro. Dessa forma, o diálogo é compreendido a partir de Freire (1987) como "encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu." (1987, p. 50). O diálogo, nesse sentido, é um compromisso assumido pelo sujeito já ao dizer sua palavra. Se a palavra é práxis, não pode ser dicotomizada entre ação e reflexão.

Nesse sentido, a palavra implica um compromisso do sujeito com sua ação, de forma que ao dizer sua palavra, a ação já seja de "fazer sua palavra".

Com Zitkoski (2010), compreendemos o diálogo como "força que impulsiona o pensar crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo." (ZITKOSKI, 2010, p. 198). O pensar-problematizador, tal como o diálogo-problematizador, pressupõe um movimento de libertação dos sujeitos, em contraposição à posição bancária de domesticação dos sujeitos e reprodução do mundo pelo viés da opressão que privilegia o "tudo ter" de alguns, em privilégio da subserviência e do "nada ter" de outros. Dessa forma, o diálogo-problematizador não pode "castrar" a consciência e o movimento libertador do sujeito, mas sim convergir para a libertação de ambos e a transformação de seu mundo.

Diversos área de conhecimentos vem se debruçando sobre narrativas para realizar seus estudos. A literatura e a história assumem papel central nos estudos utilizando narrativas como objeto central de sua análise. No campo da educação, conforme Pineau (2006), a partir dos 80 este olhar para a produção da experiência dos sujeitos ganhou força, principalmente por dois motivos apresentados por Ferrarotti (2014): 1- a necessidade de novas metodologias que abarcassem mais do que os instrumentos da objetividade e da nomotética vigente; 2- a necessidade crescente de uma visão antropológica do campo, mirando nas faces da vida cotidiana e na experiência dos sujeitos. Nos anos de 1990, o trabalho com metodologias narrativas se estruturou a partir da organização de associações em diversos países e da produção de coleções debatendo o tema, reunindo distintos pensadores debruçando-se o tema. Já nos anos 2000, ocorre a estruturação/reorganização do trabalho com narrativas, ganhando espaço maior no campo educacional, se expandindo e se aprimorando a partir de diversos pontos de vista.

Aqui, temos que parar e realizar uma diferenciação necessária para seguirmos o rumo de nossa conversa: é necessário olhar a ferramenta e o trabalho realizado. Primeiro, pesquisa (auto)biográfica é entendida conforme Abrahão (2006) como o tipo de pesquisa que engloba diversos instrumentos como diário de campo, entrevistas de cunho narrativo, registros de memórias e etc. diferimos aqui pesquisa (auto)biográfica de investigação narrativa. A investigação narrativa, segundo Isaia (2006) compreende a relação entre os sujeitos e o mundo a partir da memória, sendo assim a investigação

narrativa é uma das formas assumida pela pesquisa (auto)biográfica. Por fim a narrativa é, tal como definido por Abrahão (2006) como “uma das técnicas das quais a pesquisa (auto)biográfica se utiliza para formar um corpo de conhecimentos compreensivo.” (ABRAHÃO, 2006, p. 385). Dessa forma, a narrativa é um instrumento utilizado nas investigações narrativas, que por sua vez, é uma forma de pesquisa (auto)biográfica.

Mas, o que faz uma pessoa narrar? O que a motiva a realizar movimentos que façam a reflexão sobre suas experiências e que possam retroagir sobre aquilo que são no presente? Os estímulos produzidos pelo pesquisador ao realizar contatos com o coautor da pesquisa (auto)biográfica é ponto chave para a intensidade dos relatos proferidos. Para Josso (2004) é preciso motivar os coautores a trazer à tona relatos significativos para a compreensão dos fenômenos que se buscam compreendidos. Em outras palavras:

Com efeito, coloca-se em questão saber como dar— por meio da escolha das palavras, dos adjetivos, dos verbos, dos advérbios, das preposições e conjunções, bem como pela construção e subordinação das frases -, um acesso a situações interiores, representações, ambientes, atmosferas, sensibilidades, universos de ação e etc. (JOSSO, 2004, p.175)

Porém, ainda que motivados e sensibilizados a selecionar as experiências a serem narradas, os coautores e o pesquisador também poderão esbarrar em uma questão chave: a linguagem a ser utilizada para narrar as experiências vivenciadas. Ainda com Josso (2004) compreendemos que algumas narrativas são mais ricas que outras, porém o risco de se entregar a linguagem para narrar é o que possibilita que as reflexões se desenvolvam de modo a possibilitar que se compreenda de determinada forma como o processo auto(trans)formativo ocorre em cada sujeito.

A partir da palavra (linguagem), as narrativas educativas se estruturam, mobilizando a memória em processos internos dos sujeitos para que partindo da linguagem, se compreenda o global do contexto no qual se está inserido. Na perspectiva de Freire (1987), a leitura da palavra é sempre precedida por uma leitura de mundo, que, conforme Kronbauer (2005) em si, já é sempre na linguagem, e nesse caso, toda leitura de palavra se faz a partir de uma leitura de mundo própria do sujeito. Kronbauer (2005, p.251) aponta que desde crianças já fazemos leitura do mundo, utilizando a imaginação e expressando fora dela. Isso é a base de uma posição crítica

a ser assumida pelo sujeito ao dialeticamente utilizar sua visão de mundo para realizar a leitura das palavras (estudo) e dessa forma, problematizar seu contexto pra transformá-lo.

A transformação do contexto se dá em um processo de auto(trans)formação também dos sujeitos. Isso não se dá em um processo alijado da realidade. Ao contrário, o sujeito subjetivo é também social, histórico e cultural. Dussel (1983) sintetiza esta relação da seguinte forma:

La subjetividad filosófica pende y depende de la subjetividad histórica que la porta. El *ego cogito* es antes un *ego laboro, ego opero, ego desiro* de un grupo, de un pueblo. Es verdad que se puede hacer abstracción y considerar sólo el sujeto-objeto, pero es sólo una abstracción, es decir, el tomar la parte (la subjetividad filosófica) como un todo (la *omnitudo realitatis* práctica) (DUSSEL, p. 28, p. 1983)

Ainda que muitos autores da perspectiva (auto)biográfica não abordem a perspectiva da práxis histórica como importância constitutiva do trabalho com narrativas, aqui temos que considerar que, as narrativas são produzidas pelas memórias e pela linguagem dos sujeitos. Estes sujeitos são formados a partir de uma subjetividade histórica, social e cultural que mais do que formar sua história, formam a realidade objetiva concreta que assenta sua vivência. Ainda retomando Dussel (1983) o sujeito do pensamento é o sujeito da história, das práticas, da realidade e a partir delas desenvolve seu processo narrativo.

As pesquisas narrativas compõem um espaço-tempo de auto(trans)formação em uma via de mão dupla entre o pesquisador e o coautor. As diversas ferramentas utilizadas (questionários, roteiros estruturados ou não, escritas (auto)biográficas e etc) precisam ganhar especial evidência neste processo, conforme relatado por Barreiro e Erbs (2016). Esta importância dada às ferramentas se faz importante uma vez que a escolha do material utilizado e a forma de condução do diálogo podem auxiliar a relação pesquisador-coautor, tornando-a mais confortável para que ambos se abram para a narrativa de suas experiências. Nesse sentido, Josso (2010) aponta que, é necessário compreender que por trás de cada pesquisa, há uma pessoa que vive paralela à ela. Aqui, há uma dose de casualidade sobre o ato de pesquisar: o pesquisador trabalha com o material (narrativa) a partir de suas vivências, independente do material contido nela. Preexiste um “caos” na narração. Não é

possível compreender um diálogo narrativo se eu não possibilitar que ele me conduza, inclusive onde eu não esperava que ele fosse. Nas palavras de Josso (2010)

O sujeito que constrói sua narrativa e que reflete sobre sua dinâmica é o mesmo que vive sua vida e se orienta em cada etapa. Dizer isso equivale a colocar o sujeito no centro do processo de formação. É fazer dele o escultor de sua existência, mesmo se o material sobre o qual trabalha impõe exigências conhecidas ou inesperadas. (JOSSO, 2010, p. 195)

A consciência de que não posso prever onde a narrativa irá me conduzir é também fruto da minha consciência do inacabamento e da estrutura de abertura, própria do diálogo. Para Freire (1996), a existência da consciência é o que possibilita a nossa descoberta do inacabamento. Nas palavras de Freire (1996): "[...]o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente." (FREIRE, 1996, p. 26). Além do inacabamento, Freire (1987) aponta o ser humano também como condicionado histórico/social/cultural, e por isso, a realidade também está inacabada. Nesse sentido, a descoberta do inacabamento em si já é uma forma de libertação das amarras dos sujeitos. Freire (2013a) destaca que a descoberta do inacabamento retira o peso de sermos e/ou nos sentirmos perfeitos e infalíveis. Ao contrário, a descoberta do inacabamento é o que progressivamente me permite me reconhecer como humano, e por isso, falho e imperfeito.

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. [...] Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta a influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo. (FREIRE, 1996, p. 28)

Em verdade que a descoberta do inacabamento acaba também por trazer o real sentido de esperança à humanidade. Nesse sentido, Freire (1967) aponta que a consciência crítica de seu inacabamento auxilia na percepção de seus problemas, suas dificuldades e dos perigos que porventura precisem ser enfrentados. Dessa forma, um "mundo novo" se abre para eles, possibilitando, segundo Freire (1967) que:

ganhem, pouco a pouco, a consciência de suas possibilidades, como resultado imediato de sua inserção no seu mundo e da captação das tarefas

de seu tempo ou da visão nova dos velhos temas. [...] Na medida em que vão se integrando com o seu tempo e o seu espaço e em que, criticamente, se descobrem inacabados. Realmente não há por que se desesperar se se tem a consciência exata, crítica, dos problemas, das dificuldades e até dos perigos que se tem à frente. (FREIRE, 1967, p. 51-52)

No trabalho com narrativas, ao passo que as histórias são contadas, os coautores se aprofundam em sua subjetividade, se percebem inacabados e condicionados e refletem criticamente sobre suas experiências e, nessa trama dialética de “botar pra fora” ao passo que “introjeto algo”, o processo auto(trans)formativo se desenvolve.

4.2 ACERCAMENTOS NECESSÁRIOS: OS SUJEITOS, SUAS MOTIVAÇÕES E SUAS ESCOLHAS.

Almejando maior aproximação e, por consequência, inserção junto ao contexto da pesquisa, será realizada uma fase preliminar exploratória da pesquisa, utilizada também, para melhor delineamento posterior da abordagem metodológica da pesquisa. Geralmente esta etapa da pesquisa se desenvolve a partir de levantamentos bibliográficos, entrevistas ou análise de exemplos de pesquisas já realizadas. Nesse sentido, a realização da pesquisa exploratória se dará inicialmente pela aplicação de um questionário estruturado (apêndice A), divulgado entre os alunos de licenciatura em letras da UFSM via *google docs*³³, a partir de um link encaminhado por e-mail para os alunos. Consideramos aqui utilizar questionários pois este recurso, conforme apontado por Silveira e Córdova (2009), objetiva: "levantar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas." (SILVEIRA E CÓRDOVA, 2009, p.69). A partir deste questionário, posteriormente organizaremos nosso trabalho, objetivando aprofundar nossa pesquisa a partir do trabalho com narrativa (que será explicitado mais adiante).

O questionário se dividiu em 2 seções, a saber: 1- Dados pessoais; 2- motivações para a docência. A primeira seção objetiva aproximação, estabelecimento

³³ É um aplicativo disponibilizado pela empresa *google* para organizar, gerenciar e coletar dados e informações em diversas pesquisas.

de contato e localização dos sujeitos para realização da pesquisa. A segunda seção empreende compreender as motivações para o ingresso em uma licenciatura (mais especificamente, a licenciatura em Letras) e para o trabalho com a docência. A construção do questionário foi realizada em linguagem simples, direta e objetiva de modo a facilitar a compreensão dos respondentes e evitar perguntar de dupla interpretação.

Quadro 11: Seções e objetivos do questionário da pesquisa exploratória

SEÇÃO	OBJETIVOS ALMEJADOS
Seção 01 - Dados pessoais	Aproximação, estabelecimento e localização dos sujeitos para realização da pesquisa.
Seção 02 – Motivações para a docência	Compreensão das motivações para o ingresso em uma licenciatura e para o trabalho com a docência

Fonte: Elaborado pelo autor

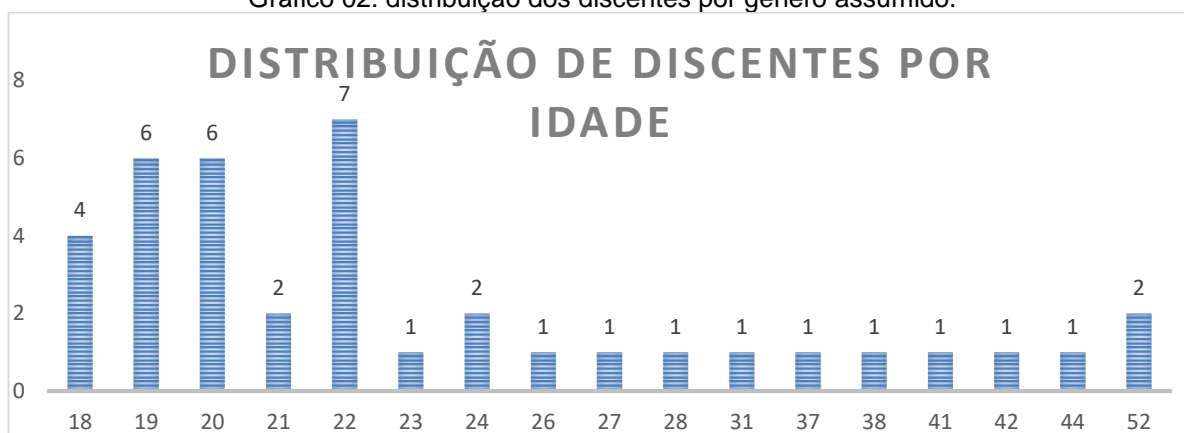
A seção "Dados Pessoais" conta com sete questões objetivas, abertas, onde os participantes devem responder em poucas palavras e não necessitam dar opiniões pessoais, apenas dados factuais. Prodanov e Freitas (2013) apontam que questões deste tipo são utilizadas geralmente no início do questionário elaboradas a partir de questões específicas. Neste caso, as questões versam sobre nome, idade, telefone e e-mail para contato, semestre letivo e curso em que está matriculado e ano de ingresso no ensino superior.

Já na seção motivações para a docência, encontram-se três questões dissertativas, abertas, que desprendem maior tempo de escrita e de reflexão dos participantes. Essas questões versam sobre as motivações que levaram à escolha do curso de formação inicial, e por consequência, da profissão docente. Também buscamos aqui refletir sobre as frustrações e/ou surpresas/prazeres que porventura tenham acontecido no percurso pessoal dos sujeitos.

O questionário foi enviado por e-mail para a coordenação dos cursos de letras da UFSM (apêndice B), solicitando a divulgação entre os alunos, com um link de acesso a plataforma *google docs*. Os envios ocorreram nos dias 10/06/2021 e 13/08/2021. Optamos por realizar dois envios para abarcar o maior número de alunos possível e a diferença entre as datas também almejou este objetivo.

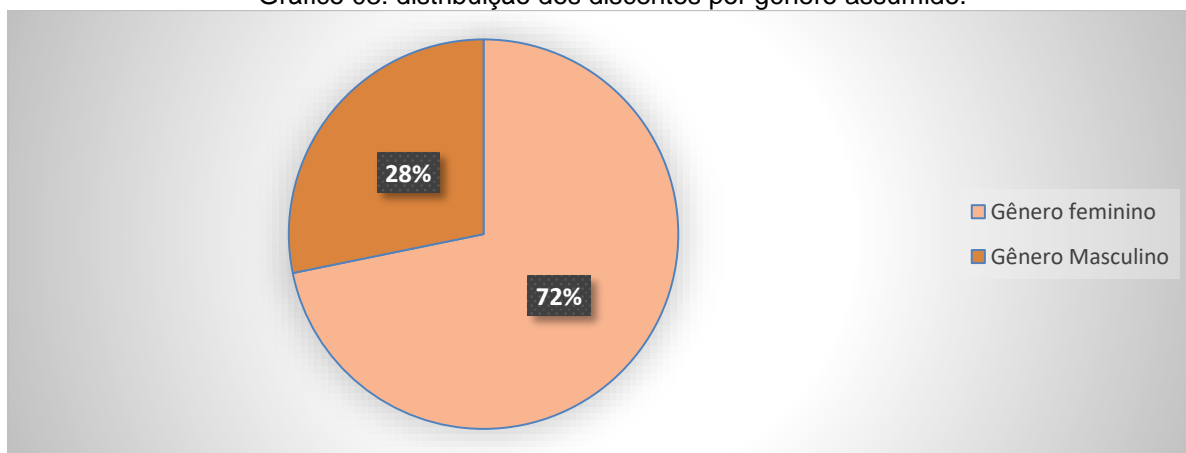
O questionário foi respondido por trinta e nove (39) alunos. Na primeira seção do questionário, denominada “dados pessoais”, foi possível perceber que traçar um perfil dos sujeitos participantes, que tinham entre dezoito (18) e cinquenta e dois (52) anos, com predominância maior de pessoas que assumem o gênero feminino, vinte e oito (28) e onze (11) que assumem o gênero masculino. Foram obtidas respostas de discentes matriculados em três cursos de licenciatura em letras (espanhol, inglês e língua portuguesa e literatura), sendo sete (07) do espanhol, onze (11) do inglês e vinte e um(21) da língua portuguesa.

Gráfico 02: distribuição dos discentes por gênero assumido.



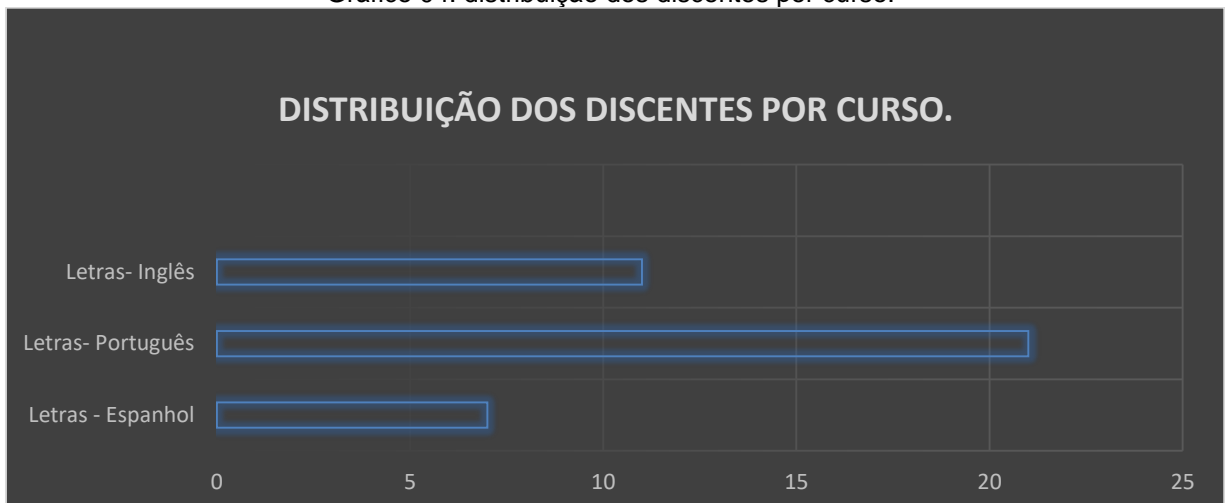
Fonte: Elaborado pelo autor

Gráfico 03: distribuição dos discentes por gênero assumido.



Fonte: Elaborado pelo autor

Gráfico 04: distribuição dos discentes por curso.



Fonte: Elaborado pelo autor

As respostas abarcaram alunos matriculados do 1º ao 9º semestre do curso, com ingresso a partir de 2013, até o ano de 2021. Além deste breve perfil, os respondentes também forneceram suas informações de contato (telefone e e-mail) para serem contatados em etapas posteriores da pesquisa. Isso posto demonstra uma grande amplitude de perfis dos educandos no que se refere a idade, aos gêneros assumidos e distribuídos entre os três cursos.

Freireanamente, diríamos que esta diversidade de subjetividades apresentadas (39 aqui, mas em número infinitamente maior em toda instituição), causa uma espécie de caos criativo livre que permite além de entender a história como possibilidade (FREIRE, 2016) possibilita a história acontecer. A história para Freire (2016) é sempre possibilidade e para isso, a reinvenção, a criatividade a diversidade de subjetividades se mostram de grande importância.

Já na segunda seção do questionário, dos trinta e nove (39) sujeitos, treze (13) não tinham o curso de letras como opção primária de escolha (1 terço dos sujeitos colaboradores). Eram objetivos desses sujeitos cursos como jornalismo, administração, direito, relações internacionais, engenharia civil e desenho industrial. Os outros vinte e seis (26) sujeitos afirmaram que a licenciatura em letras sempre foi sua primeira opção de curso. Isso também demonstra uma grande gama de opções desses sujeitos, indo desde áreas afim como jornalismo até áreas mais distantes como engenharia civil.

As principais motivações para o ingresso em uma licenciatura em letras foram o gosto pela leitura e pelas disciplinas que ela abarca na escola. Porém, o interesse pela docência também foi registrado pelos participantes, ainda que por razões diferentes:

Sempre quis ser professora. Ao longo da minha vida escolar tive professoras de português excelentes, isso fez com que eu escolhesse essa área e aumentou ainda mais a minha vontade de lecionar.

Elencava várias coisas que eu gosto, como literatura, português, filosofia e artes; paixão especialmente por textos escritos; e a licenciatura foi por pensar que posso gerar um impacto grande na vida dos alunos, como alguns professores geraram na minha.

Sempre gostei muito de aprender línguas adicionais, e sempre me importei com a educação pública. Conclui que gostaria de trabalhar com isso e, portanto, precisaria cursar Letras

Acredito em um modelo escolar que não é o vigente nas escolas públicas e entendo que a melhor maneira de mudar esse sistema é de dentro por isso escolho Letras, para ter no mínimo 5 períodos com uma turma de ensino fundamental ou médio.

*Comecei a trabalhar na área, e me apaixonei pela profissão quando comecei a dar aulas de inglês em uma escola de idiomas, decidi trancar minha faculdade que estava cursando e trocar para Letras - Inglês. **(RELATOS DOS SUJEITOS)***

Se em Freire (2013a) percebemos a importância da docência como atividade indispensável para a vida social, a valorização da docência pelos próprios docentes se mostra atitude imprescindível para a luta por melhores condições de trabalho, de salário e de dignidade de viver e usufruir dos bens culturais não só para si, mas também para as gerações de alunos que virão. Nessas respostas acima, é possível perceber o compromisso e o comprometimento dos sujeitos com a sua formação como forma de valorizar também a sua futura profissão. A reflexão crítica sobre o própria história também se mostra ao passo que, as escolhas pela docência em letras decorrem de vivências da próprias dos sujeitos. A motivação da escolha pelo curso de graduação pode ter se desencadeado a partir do espelhamento de relações desenvolvidas com professores em seu período escolar. Freire e Guimarães (2014) denotam esse processo ao dizer que “é muito mais fácil a gente seguir aqueles que a gente ama, que a gente respeita, não é?” (FREIRE E GUIMARÃES, 2014, p.79). Ou seja, o acolhimento de professores de determinada área, aliado aos conhecimentos que determinada disciplina e/ou matéria apresenta são importantes fatores que motivam à escolha pela carreira docente em letras.

Ao serem questionados sobre a satisfação com seu curso de graduação, quase todos (com a exceção de um respondente) se mostraram satisfeitos com a escolha e, a partir de suas respostas, foi possível compreender que essa satisfação se dá por motivos diversos como experiências de iniciação científica, relação com seus professores, conteúdo das aulas e relação com os colegas, como podemos ver a seguir:

Muito, a cada aula que eu assisto ou leitura que faço fico com a famosa expressão de "boba" pois estou gostando muito dos conteúdos e adorando estudar essa área de me identifico tanto.

Muito, me encanto com o que estou aprendendo e me sinto realizada ao saber que estou no caminho certo.

Absolutamente. Essa graduação possibilitou uma série de evoluções, sejam estas pessoais, profissionais e, principalmente, sociais.

Me sinto satisfeito porque participo verdadeiramente do curso estando em iniciação científica, grupo de estudos, etc. Acho que esses ambientes deixam o espaço universitário mais atrativo.

Claro, ele oferece uma ampla variedade de cadeiras que falam sobre muitos assuntos que não só focam na língua inglesa sendo possível a imersão em várias culturas, assim quebrando vários preconceitos.

Sim. Eu sou professora de Língua Portuguesa e faço um segundo curso para complementar minha formação em Letras Espanhol.

Sim, porque o curso me permite aprender sobre a educação e sobre a formação cognitiva das pessoas. Isso me ajuda a me tornar uma profissional melhor.

*Sim, sinto-me absolutamente satisfeito. E, claro, existem inúmeros aspectos complexos e decepcionantes, mas que não são suficientes para minimizar os grandes aprendizados que obtive sobre o mundo e sobre minha própria existência. A verdade é que serei sempre grato pela possibilidade de, dadas as condições, ter sido um estudante de Licenciatura em Letras. **(RELATOS DOS SUJEITOS)***

A escolha pela docência se dá pelo interesse em áreas/disciplinas que chamem a atenção dos sujeitos, porém a vontade de permanecer se ratifica pela satisfação produzida pelas experiências vivenciadas no transcorrer do curso. A partir dos relatos dos sujeitos, é possível perceber que dos projetos e/ou programas participados até discussões sobre a psicologia da educação, perpassando pelas discussões e debates produzidos nas disciplinas, foram alguns dos fatores que estimularam e desenvolveram a motivação para prosseguir no curso.

4.2.1 seleção dos sujeitos coautores da pesquisa

Como recorte para a realização desta pesquisa, resolvemos selecionar os coautores a partir de um perfil traçado: sujeitos que já tivessem passado pela metade do curso, ou seja, do 5º semestre adiante e que não tivessem o curso de letras como opção inicial de escolha.

A escolha por sujeitos que tenham passado por mais de 50% do curso se dá pelo fato de esses sujeitos possivelmente já terem vivenciados mais efusivamente algumas práticas docentes, seja por meio de estágios ou de projetos de iniciação científica. A seleção de sujeitos que não tivessem o curso de letras se dá pela convergência com os objetivos da presente pesquisa de tese, uma vez que buscamos aqui a compreensão dos processos auto(trans)formativos em alunos que não tinham a docência como horizonte inicial de futuro. Dessa forma, selecionamos sete (07) sujeitos para a composição da coautoria da presente pesquisa.

4.3 FERRAMENTAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS ORGANIZADORAS DO PROCESSO NARRATIVO E DESENCADEADORA DE REFLEXÕES AUTO(TRANS)FORMATIVAS

Intencionando estabelecer o diálogo com os sujeitos coautores da pesquisa, entendemos ser necessária a produção de um documento organizador para o pesquisador, que será também o motivador para o diálogo que irá estimular as narrativas sobre os percursos dos coautores da pesquisa. Para Maffioletti (2016), “a especificidade da pesquisa narrativa não está simplesmente nas temáticas abordadas nem no produto final, mas principalmente na intencionalidade, nos procedimentos empregados.” (MAFFIOLETTI, 2016, p. 59). Levando em consideração o exposto, produzimos um roteiro de entrevista narrativa semiestruturado (RENS) (apêndice C) para basilar o processo de diálogo entre pesquisador e coautores da pesquisa. Optamos por um RENS por acreditar que esta ferramenta dá mais liberdade ao pesquisador para ampliar e aprofundar quando necessário. Para Souza (2006), o trabalho com narrativas abarca diversas formas de organização da pesquisa para

produção de dados, dentre estas, a entrevista a oral. Nas palavras de Souza (2006), as narrativas

Comportam uma variedade de fontes e procedimentos de recolha, podendo ser agrupadas em duas dimensões, ou seja, os diversos “documentos pessoais” (autobiografias, diários, cartas, fotografias e objetos pessoais) e as “entrevistas biográficas”, que podem ser orais ou escritas. (Souza, 2006, p.24)

As entrevistas narrativas, atualmente, são amplamente utilizadas na pesquisa em educação, sobretudo em pesquisas (auto)biográficas e nas do tipo “histórias de vida”. Trabalhar com entrevista narrativa pressupõe dar protagonismo ao interlocutor de através da reflexão desenvolvida a partir da delimitação construída pelo RENS (mas não restrita a ele). Ainda que a entrevista narrativa inicialmente proponha trabalhar com a história narrada por um indivíduo, ela se espraia para um coletivo que surge a partir da trama narrativa abordada pelos coautores. A memória é acionada pela seleção dos sujeitos coautores sobre o que eles julgam importante ou não narrar ao pesquisador. Ao pesquisador cabe estruturar a entrevista de forma a contribuir para que as narrativas selecionadas internamente pelos sujeitos reflitam diretamente nos objetivos da pesquisa. Invariavelmente, as narrativas expandirão os limites da pesquisa, abrindo mais questões, apresentando novos contrastes e demandando reflexões diretas sobre o fenômeno ora estudado. Moura e Nacarato (2017) refletem sobre a produção de entrevistas narrativas, apontando que não se busca uma verdade quanto aos fenômenos narrados, mas sim perceber, a partir da seleção narrativa, como o fenômeno se desenvolveu em cada coautor da pesquisa:

Produz textos narrativos sobre as experiências das pessoas, expressando maneiras como os seres humanos vivem o mundo por meio de histórias pessoais, sociais e coletivas. Ela tem como objetivo incentivar a produção de uma narrativa pelo depoente. Nesse tipo de entrevista, o foco não está na veracidade daquilo que é dito pelo narrador. Nosso interesse está no que foi lembrado pelas professoras entrevistadas, no que elas escolheram quando nos forneceram as entrevistas, como construção da história de vida de cada uma. (MOURA E NACARATO, 2017, p. 17)

A etapa de organização do RENS foi momento crucial na preparação do estudo. Cada questão norteadora foi desenvolvida levando em consideração a sua inteligibilidade, a pertinência para o estudo e a possibilidade de geração de dados mais direcionados para o objetivo do presente estudo. A organização do RENS, levando em consideração as diversas formas de expressão possíveis, foi

extremamente trabalhosa, porém muito gratificante. O labor de preparar o RENS, de organizar e ordenar as questões norteadoras, de redigir cuidadosamente a redação, de ler e reler para suprimir eventuais problemas de interpretação e gramaticais e etc., em si já foi um processo reflexivo imersivo na pesquisa. Ao ponto que preparava as questões norteadoras do RENS, era impossível não pensar nos relatos que viriam a partir delas, imaginar como os coautores se sentiriam ao serem motivados por elas. Isso em si, já impulsionou também a pensar minhas próprias narrativas a partir das questões elencadas.

Para tanto, organizamos nosso RENS em quatro (4) seções, a saber: 1- experiências anteriores ao ensino superior; 2- percursos formativos no ensino superior; 3- imagens referenciais da docência; 4- autoavaliação de seu processo auto(trans)formativo. Cada seção contava com duas subseções temáticas, de acordo com sua intencionalidade na narrativa dos sujeitos.

Na seção “experiências anteriores ao ensino superior”, foram construídas duas subseções: “Relação entre leitura, brincadeiras e *hobbies*” e “Disciplinas escolares”. A primeira subseção contou com 04 (quatro) questões norteadoras e almejou compreender como as experiências que os coautores tiveram na infância a partir de suas brincadeiras e de atividades lúdicas, motivaram a docência. A segunda subseção valeu-se de 03 (três) questões norteadoras e buscou perceber, a partir das disciplinas escolares, como se organizou a relação com os conhecimentos envolvidos na docência em letras.

Na seção “Percursos formativos no ensino superior”, constituiu-se duas subseções: “disciplinas curriculares” e “Programas/projetos/inserções institucionais não-curriculares”. Na primeira subseção, organizamos 03 (três) questões norteadoras e objetivamos observar como as diferentes disciplinas que compõem o curso de letras contribuíram para motivar e/ou desmotivar para a docência em letras. Na segunda subseção, foram produzidas 04 (quatro) questões norteadoras e almejamos identificar, a partir da fala dos coautores, possibilidades formativas fora do currículo do curso de letras.

A seção “Imagens referenciais da docência”, foi organizada em duas subseções: “imagens docentes anteriores ao ensino superior” e “imagens docentes no ensino superior”. Ambas subseções contam com 04 (quatro) questões norteadoras

e buscam perceber as imagens que os coautores da pesquisa tinham da docência em letras a partir de suas experiências anteriores ao ensino superior e, também no ensino superior.

Por fim, a seção “autoavaliação de seu processo auto(trans)formativo” contou com duas subseções: “Processo auto(trans)formativo no ensino superior” e “Planejamento para a continuidade na/da profissão”. Na primeira subseção, organizamos 04 (quatro) questões norteadoras e ensejamos compreender a visão dos coautores da pesquisa sobre seu próprio processo auto(trans)formativo. A segunda subseção valeu-se de 02 (duas) questões norteadoras e buscou perceber o que os coautores da pesquisa almejam para seu futuro pessoal e profissional.

Quadro 12 – Objetivos narrativos das seções do RENS

SEÇÃO	SUBSEÇÃO	OBJETIVO NARRATIVO
EXPERIÊNCIAS ANTERIORES AO ENSINO SUPERIOR	1- Relação entre leitura, brincadeiras e hobbies	Compreender como as experiências lúdicas que os coautores tiveram na infância motivaram a docência.
	2- Disciplinas escolares	Perceber como se organizou a relação com os conhecimentos da docência em letras.
PERCURSOS FORMATIVOS NO ENSINO SUPERIOR	1- Disciplinas curriculares	Observar como as diferentes disciplinas que compõem o curso de letras contribuíram para motivar e/ou desmotivar para a docência em letras.
	2- Programas/projetos/inserções institucionais não-curriculares	Identificar, a partir da fala dos coautores, possibilidades formativas fora do currículo do curso de letras.
IMAGENS REFERENCIAIS DA DOCÊNCIA	1- Imagens docentes anteriores ao Ensino superior	Perceber as imagens que os coautores da pesquisa tem da docência em letras a partir de suas experiências anteriores ao ensino superior.
	2- Imagens docentes no Ensino superior	Perceber as imagens que os coautores da pesquisa tem da docência em letras a partir de suas experiências no ensino superior.
AUTOAVALIAÇÃO DE SEU PROCESSO AUTO(TRANS)FORMATIVO	1- Processo auto(trans)formativo no ensino superior	Compreender a visão dos coautores da pesquisa sobre seu próprio processo auto(trans)formativo.
	2- Planejamento para a continuidade na/da profissão	Perceber o que os coautores da pesquisa almejam para seu futuro pessoal e profissional

Fonte: Elaborado pelo autor

5. PREPARAR, APONTAR...DIALOGAR E NARRAR! AS EXPERIÊNCIAS NA FORMAÇÃO INICIAL EM LETRAS COMO FIO CONDUTOR PARA PROCESSOS AUTO(TRANS)FORMATIVOS

*Falar só com quem pensa igual
Deixa morna a discussão
Raso intelectual
Se confina em uma prisão (Bolhas - Coruja Bc1)*

Narrar é colocar-se em primeiro plano para olhar para dentro de nossa experiência e comunicar a outrem aquilo que julgamos importante e/ou que a nossa escuta ou leitura seleciona. A pesquisa (auto)biográfica em sua instância política desloca o olhar do processo no sujeito para o sujeito no processo. Isto é assumir o sujeito como protagonista de sua formação e como ator principal nos processos sociais nos quais está direta ou indiretamente envolvidos. Delory-Momberger (2011, p. 55) ressalta que o processo de formação, a partir das narrativas, trata de ocupar-se com os sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas experiências. Esse processo inclui as relações entre os diferentes sujeitos dentro de um período específico de tempo e em um contexto determinado. Nesse sentido, dentro desta amálgama de fatores que compõem o processo auto(trans)formativo, o processo de pesquisa se desenvolveu, buscando construir em diálogo com os coautores da pesquisa narrativas que auxiliassem a reflexão dos coautores e do pesquisador para a produção do presente estudo.

Para articular os diálogos com os coautores de pesquisa, inicialmente enviamos e-mail para os 7 (sete) coautores selecionados. Porém, não obtivemos nenhum retorno e resolvemos dar um passo adiante e realizar o convite via *whatsapp* aos coautores. No questionário de aproximação, solicitamos o e-mail e o *whatsapp* já prevendo dificuldades em estabelecer contato com os coautores. Dos 7 (sete) coautores contatados, 6 (seis) se interessaram em dialogar conosco e 1 (um) não consentiu com a participação na pesquisa. Conforme os coautores foram dando o seu assentimento, enviamos uma carta convite (apêndice D) para um conhecimento inicial de como se daria o processo de diálogo e as ferramentas a serem utilizadas na pesquisa.

Os diálogos se desenvolveram entre as 30/01 e 08/02. 5 desses diálogos ocorreram a distância, utilizando a plataforma *Zoom*. Um colaborador não conseguiu acessar a plataforma para dialogar e, por este motivo, resolvemos realizar o diálogo presencialmente. Ao início de cada encontro, era realizada a leitura de termo de consentimento/carta de cessão com a pesquisa (apêndice E) e os coautores realizavam o assente diretamente na gravação para manter o registro, com a exceção de um dos coautores em que o encontro se deu presencialmente, e neste caso, realizamos a assinatura do termo de consentimento/carta de cessão. Além disso, ao início dos diálogos, o pesquisador realizou uma breve apresentação da pesquisa e sanou dúvidas dos coautores sobre os procedimentos e assuntos abordados.

Cada diálogo foi fantástico. Como pesquisador, pude aprender ouvindo cada coautor da pesquisa e, antes de propriamente discutir cada narrativa, acho propício apresentar um breve preâmbulo de como se desenvolveu cada diálogo e algumas impressões que pude ter a partir da interação com cada coautor da pesquisa.

- Preâmbulo 01 – “coautora R.” – Este encontro foi cercado de apreensão e ansiedade. A “coautora R” é uma das pessoas mais comunicativas que tive o prazer de conhecer. É impressionante sua capacidade de se fazer entender, a clareza com que se expressa. Nosso diálogo ocorreu em um final de tarde de segunda-feira e dimanou tranquilamente graças a sua capacidade comunicativa que, escondeu meu nervosismo e conduziu nosso encontro com uma fluidez impressionante.
- Preâmbulo 02 – “coautora J.” – O único encontro realizado presencialmente me despertou um tremendo senso de responsabilidade. Primeiro, pela “coautora J.” que muito educadamente se esforçou para comparecer ao encontro presencial e demonstrou uma enorme disposição em contribuir com a pesquisa após 8 horas de trabalho. A “coautora J.” é um dos muitos discentes que trabalham 8 horas diárias e estudam a noite para alcançar o sonho de atuar na docência. Seu esforço diário para trabalhar e estudar foi um “soco no estômago”, um “golpe de realidade” ao me deparar com uma situação que inicialmente não esperava encontrar. A “coautora J.” não conseguiu acessar a plataforma para desenvolver o diálogo remotamente e sugeriu que nos encontrássemos em um café, no fim de uma tarde de terça-feira, após seu horário de expediente. Toda a situação e o ambiente de um café propiciaram uma conversa agradável e muito interessante e instigante.

- Preâmbulo 03 – “coautora M.” – O diálogo com a “coautora M.” me mostrou uma outra faceta da licenciatura em letras. Uma pessoa que já tem carreira consolidada como docente, porém que ingressa em uma licenciatura por interesse e curiosidade na área. A “coautora M. é um exemplo de erudição e luta política pela educação. É a personificação da práxis e do processo de formação permanente, sempre buscando novos conhecimentos e perseguindo sua curiosidade. Me sinto extremamente feliz de ter dialogado e aprendido com ela.
- Preâmbulo 04 – “coautora C.” – O diálogo com a “coautora C.” foi desafiador. Fomos “traídos” pela tecnologia, o que dificultou o diálogo e acabou exigindo paradas e retomadas devido á conexão com a internet. Porém, a “coautora C.” compreendeu a dificuldade e me auxiliou a manter o diálogo fluindo. Além disso, esta conversa me fez refletir sobre as políticas de acesso e permanência no ensino superior, uma vez que esta coautora utiliza esses recursos para sua manutenção no curso.
- Preâmbulo 05 – “coautora A.” – Este encontro foi de grande importância pois demonstrou que o amor pela docência se desenvolve, ainda que os caminhos percorridos sejam “tortuoso” o encaminhamento profissional e responsável que atribuímos se mostra mais importante. A “coautora A.” me fez ter alguns *insights* de minha própria formação, me fazendo reconhecer a mim mesmo nela, inclusive no que tange aos planos profissionais futuros. Foi um diálogo importante para mim, uma vez que pude compreender a importância das experiências adversas em nossa formação.
- Preâmbulo 06 – “coautor B.” – O último diálogo realizado, porém um dos mais interessantes. Os assuntos com o “coautor B.” fluíram com tranquilidade, o “coautor B.” é uma pessoa extremamente inteligente, com um senso crítico bem desenvolvido e com experiências de vida muito instigantes. Nossa conversa deu o que pensar e foi um daqueles momentos que ficamos refletindo por vários dias e, em cada reflexão, temos uma percepção diferente do diálogo.

Para facilitar o trabalho de compreensão, os diálogos com os coautores foram transcritos e inseridos integralmente no texto. No processo de transcrição, busquei manter a identidade linguística de cada coautor, inclusive a grafia das palavras tais quais proferidas e também os vícios e coloquialidades que surgiram no diálogo. Também foi necessário ocultar algumas informações pessoais como nomes de pessoas, de instituições e outras informações que permitissem a identificação dos

coautores ou de algum dos sujeitos constantes de suas narrativas. Na sequência, apresentarei as narrativas que os coautores produziram junto à reflexões construídas a partir das percepções e das compreensões desenvolvidas no processo de pesquisa.

5.1 “QUANDO NÓS NÃO TEMOS EXEMPLOS, NÃO TEMOS UMA FAMILIARIDADE COM A PROFISSÃO”: EXPERIÊNCIAS ANTERIORES AO ENSINO SUPERIOR

O processo formativo, não apenas profissional, mas também da nossa constituição enquanto sujeitos, membros de uma sociedade é atravessado diretamente por situações/vivências que experimentamos em nossa juventude. A construção da identidade, quer profissional, quer subjetiva (interligadas imbricadamente entre si) é um processo de construção paulatina, desde a mais tenra idade, permanecendo mutável até a idade adulta. A identidade é sintetizada por Soares (2000), como:

Síntese do ser construída democraticamente, livre dos condicionamentos de valor, de uso e de troca. [...] resultado de um processo no qual o respeito pelas manifestações naturais, a permissão para sua consolidação, incentivo ao desenvolvimento aprimorado e original se efetiva (SOARES, 2000, p.18).

A identidade é construída pelas vivências, pelas experiências construídas que nos tocam (LARROSA, 2018, p.18) e, quando orientada para a atividade profissional, constitui o que chamamos de identidade profissional, ou mais especificamente em nosso caso, identidade profissional docente. Para Grillo (2006), a identidade profissional docente “é processo de construção, reconstrução, transformação de referenciais que dinamizam a profissão de professor.” (GRILLO, 2006, p. 370). Nesse sentido, aquilo que vivenciamos em nossa subjetividade, que fazem sentido e nos toca, que nos fazem ser o que somos e agir como agimos. É perceber os condicionamentos sócio-históricos-culturais que nos constituem. Dessa forma, as brincadeiras que tínhamos em nossa infância, nossas predileções na escola, a relação que construímos nesse ambiente, auxiliam na constituição daquilo que somos e o que fazemos hoje.

Ao dialogar com nossos coautores foi possível perceber a importância de atividades lúdicas e do trabalho com a leitura para a constituição do interesse pela docência em letras já na infância. A construção da narrativa pelos coautores apontou

que a leitura de deleite, pelo próprio prazer da criança foi utilizada pelos coautores como recurso lúdico na infância, demonstrando característica similar entre os coautores:

Hã, eu tinha um livro na infância, que assim era meu queridão, né, na, na minha casa não tinha livros. Hã, eu tinha uma biblioteca, uma bíblia ilustrada, quando era pequena e eu aprendi a ler muito cedo assim[...]Sempre foi prazer. É, sempre foi assim, hã, de devorar livro mesmo assim, de, de ler coisas enormes na adolescência assim. (COAUTORA A)

Sim, desde muito novinha, antes de aprender a ler da fato, sempre tive contato com o gibi da Mônica, da Turma da Mônica. [...]Hã, arrã, si, eu tinha muitos. E também, ao longo de toda minha infância, adolescência usava minha mesada para comprar livros, tanto é que agora tem um acervo bem grandinho, acho que uns trezentos livros totais mais ou menos em casa. [...]tudo o que foi acumulando durante a minha infância e adolescência, então eu lia muito, muito. Tento hoje, é mas com a faculdade, com as coisa eu leio bem menos quando era criança. (COAUTORA R)

E embora não houvesse uma biblioteca, tinha aquela prateleira de livros, tinha enciclopédias, livros de literatura, eu sempre tive acesso a isso. Então Fui uma grande leitora. Sempre e eu mantive esse hábito durante os anos seguintes [...] Eu crescer num lugar isolado, assim, com poucos amigos. Então era uma uma distração. A leitura era uma distração era uma maneira de passar tempo e na minha casa não tinha energia elétrica até a televisão era com bateria, gente. Horário para assistir ou ou era, era rádio ou leitura, e eu nunca tive muita paciência para ouvir rádio eu lia. (COAUTORA M)

Hurum, sim sim, sim um ponto importante. Não toquei nesse, mas eu, eu tenho até hoje alguns livros, que eu, que eu ganhei quando era bem pequenininho assim, eu lembro de ganhar uma coleção de livros de dinossauros. A gente gostava muito de dinossauro, eu e meu irmão, então, eram livrinhos, cada um de um dinossauro. E aí, enfim, tinha umas histórias [...] o começo da adolescência em que a gente tava assim não era uma leitura tão frequente, mas ela era buscada de vez em quando. Eu tenho, por exemplo, eu não sei se tu já ouviu falar da série Rangers, ordem dos arqueiros, enfim, é de, deixa eu ver o nome do cara, hã, bom, eu não vou me recordar agora neste instante, mas eu tenho sim dez, doze livros dele, depois de uma outra coleção, e era uma coisa que a gente ia comprando e relendo. Por exemplo, no primeiro livro, eu li sei, eu eu parei de contar quando tinha lido nove vezes. Então, eu acho que dá pra dizer que era um Hobbie, sim. (COAUTOR B)

Aprender a ler, tal como o processo de aquisição da linguagem, é um processo de “pronúncia do mundo” (FREIRE, 1987), em que mais do que receber informações sobre o mundo e dissertar sobre ele, pressupõe análise crítica. É impossível separar a leitura da palavra da leitura do mundo (ao menos em uma percepção democrática e progressista de alfabetização), já dizia Freire (1987). O gosto pela leitura, desde cedo, quando despertado pelos educandos, já pressupõe uma leitura crítica da realidade na qual se está inserido Isto posto permite observar a necessidade da construção de uma cultura na qual a leitura seja desenvolvida por deleite das crianças e por estímulo dos adultos. Uma criança leitora será uma criança mais atenta ao que acontece à sua volta, que, ao mobilizar seus processos internos de aprendizagem da leitura, desenvolve aptidões que estão indiretamente ligados a este processo. Em outras

palavras, ler desenvolve a lógica, a imaginação, a capacidade de abstração, de objetivação da realidade, e nos constitui como sujeitos nesse contato com aquilo que a sociedade construiu culturalmente (ainda que esta produção seja de uma minoria letrada).

No diálogo com os coautores, foi possível inferir que a leitura como *hobbie* ou como atividade prazerosa, estimulou a escolha de uma atividade profissional que mobilizasse conhecimentos que o levassem a utilizar a leitura como forma de cativar a outros como eles próprios já foram cativados um dia. Retornando a Masschelein e Simons (2018), a docência é um ato de amor do docente à sua matéria, que a ensina para que seus alunos ao mobilizar os saberes também desenvolvam o amor por ela. Nesse sentido, a leitura é sempre um movimento que vem de dentro da própria criança para o mundo externo e não de forma contrária. O gosto pela leitura é desenvolvido pelo próprio leitor e por isso é comum, tal qual posto nas narrativas dos coautores, que algumas obras fiquem gravadas na memória, como gibis da turma da Mônica, coleções sobre dinossauros ou até mesmo leituras religiosas como a bíblia. Porém, ainda que se desenvolva interno no sujeito, o gosto pela leitura também é motivado/mobilizado/incentivado por outros sujeitos (geralmente do núcleo familiar próximo). Isso também foi demonstrado pelas narrativas dos coautores:

A minha mãe sempre me incentivou muito a ler, porque ela sempre gostou também, mas isso acabou se tornando um hobby. Para mim não foi algo que ela me obrigou, ou me obrigava a ler, eu comecei, como eu tinha algumas coisas casa, comecei a curiosidade pra ler outras coisas e foi começando a adquirir, então assim, sempre foi um hobby para mim. [...] Sim eu cresci, sempre tendo livros em casa assim, na verdade minha mãe tinha mais livros espírita, né porque ela é espírita. [...] Então eu lia alguns, e eu via ela sempre lendo. Eu gostava quando tava no centro espírita, eu sempre pegava na biblioteca, sempre tinha aqueles livrinhos infantis. (COAUTORA R)

Tinha, tinha porque a minha mãe era professora, quando eu nasci ela já não era mais, mas mesmo assim, sempre tinham livros lá em casa, tanto os livros didáticos, quanto outros, minha irmã também lia bastante. (COAUTORA C)

E aí, enfim, tinha umas histórias, a minha mãe, ela acho que trabalhou grande parte da vida dela e se aposentou como há professora de séries iniciais, especificamente alfabetizadora né. Então a gente aprendeu a ler antes de ir para a escola né, tipo sei lá, se você vai com cinco, seis anos, nessa época a gente já sabia ler alguma coisa, porque enfim, a mãe ensinava, dava bastante livro. A leitura sempre foi muito, muito incentivado. (COAUTOR B)

Tinha o, eu tinha isso na própria família, o us meus pais eram pouco escolarizados. Meu pai nunca frequentou a escola, mas ele foi ensinado em casa pela própria mãe. A minha mãe fez até a há aquela preparação para a admissão, O ginásio, há, mas é sempre gostaram de ler, foram bons leitores. Então, na minha casa tinha revistas, tinha livros e a minha mãe tinha também a chave da escola. (COAUTORA M).

Por que ela era mais velha, então eu aprendi a ler cedo, assim, tipo, 5/6 anos eu já sabia ler, então eu tinha essa bibli, essa bíblia, e eu lia ela, lia as ilustrações e inventava as histórias, a partir dela. Depois, hã, um pouquinho mais velha, ali já, ma, né, adolescente, criança, assim. Hã, meu pai trabalhava no correio e trazia muito gibi pra casa, assim, tipo, toda a minha formação assim de leitora é com base em gibi mesmo assim. [...]E como meu pai isso a gente tinha muito interesse, a gente, mais em casa era eu que lia mesmo assim, dos meus irmãos, a que mais gostava de ler, até hoje assim tanto que virei professora, e acho que não sei assim, foi um pouco instinto dele alguma coisa nesse sentido. Ele via que a gente, eu passava muito tempo sozinha lendo. (COAUTORA A)

A corporificação da palavra pelo exemplo (Freire, 1996, p.27) é demonstrada nas narrativas pela práxis de familiares próximos com determinada vivência de leitura maior (ainda que em etapa de escolarização menor) que incentivaram/mobilizaram/motivaram os coautores ao mundo da leitura. Não se trata de “faça o que eu digo”, mas sim de “veja o que faço, reflita e, se houver interesse, faça também”. Petit (2008) ressalta que a leitura é o estabelecimento de uma cultura de encontro, que mais do que permitir o acesso à escritura das palavras, à utilização física (ou virtual) dos livros, medeia, faz parte, dialoga sobre esse mundo novo que se abre cada vez que se realiza uma leitura diferente. Nas palavras de Petit (2008):

O gosto pela leitura não pode surgir da simples proximidade material com os livros. Um conhecimento, um patrimônio cultural, uma biblioteca, podem se tornar letra morta se ninguém lhes der vida. Se a pessoa se sente pouco à vontade em aventurar-se na cultura letrada devido à sua origem social, ao seu distanciamento dos lugares do saber, a dimensão do encontro com um mediador, das trocas, das palavras “verdadeiras”, é essencial. (PETIT, 2008, p. 154)

A aventura da leitura, quando realizada em processo dialógico de encontro com o outro, muito mais do que o encontro com o livro e com suas palavras permite o estabelecimento de relações de afetividade com a prática da leitura. Isso se fortifica, quando estimulado/motivado por sujeitos que já carregam relações de amor entre si, como é o caso de familiares, por exemplo. Observar a narrativa dos coautores ao apresentar suas experiências com leitura e sua relação com seus familiares que os motivaram nesse processo, ainda que em um nível menor, se organiza como o amor que Masschelein e Simons (2018) apontam da docência pelo aluno: “o amor pelo assunto, pela causa (ou pelo mundo)” (MASSCHELEIN E SIMONS, 2018, p.76).

A práxis estabelecida entre sujeitos que amam (ou no mínimo valorizam fortemente) a prática de leitura pelo prazer simples e puro da leitura, induzia, motivava e construía também nos coautores o amor pela leitura. Mais do que dizer sobre a

importância da leitura, ler e demonstrar na prática os benefícios que ela pode trazer enquanto se satisfaz nesse processo. É preciso acentuar que seguindo a trilha que das narrativas produzidas, os coautores relataram que tinham o hábito de ler, assumiam a leitura como um *hobbie* e que, este costume foi motivado/induzido por sujeitos do meio familiar que percebiam a importância da leitura e que também tinha a leitura como *hobbie*. Não obstante, a prática da leitura por prazer como costume familiar, também parece ter interferido nas formas de brincar dos coautores:

Eu brincava muito de ser secretária e de ser professora. E, é bem curioso, porque, de fato, eu fiz um técnico em secretariado aqui na UFSM também, e agora estou na licenciatura. (COAUTORA C)

então, por exemplo, eu sou a, a terceira filha né então a minha irmã deve ser uns oito anos mais velha e o meu irmão é três anos mais velho, e a minha irmã gostava assim de, de, brincar de professora, mas eu, eu nunca fui a professora eu sempre era a aluna né... dela. (COAUTORA A)

Então os meus pais hospedavam as professoras e, para mim, há esse ambiente assim de escola, preparação de aula sempre foi muito familiar, dès de Da primeira infância. E eu acredito que a gente há se espe use assim, as pessoas que estão mais próximas, como um espelho pra nossa vida então, há quando nós não temos exemplos, não temos uma familiaridade com a profissão. (COAUTORA M)

Como se pode ver, a docência foi introduzida em alguns coautores ludicamente, ainda com a inocência da infância, mas já desenvolvendo o gosto e o interesse pela profissão. Se para Freire (2013a) a dignidade, a responsabilidade e a consciência da importância da sua tarefa para com a sociedade é indispensável para o exercício da docência, e por isso a experimentação, ainda que incipiente e inocente da docência, já é a construção de uma consciência de que sua tarefa é imprescindível para a sociedade. É lógico que o frio na barriga e o senso de responsabilidade da docência é experiência ímpar, única de cada sujeito do momento em que se assume esta tarefa, mas a brincadeira de experimentar esta sensação, de executar esta tarefa já não é uma forma de vivenciar esta experiência? A infância é o momento de nossa vida em que nossa instância criadora, nossa criatividade está em permanente fervor. A educação não deveria valer-se também desse fervor? Em Freire (2013a) compreendemos a necessidade de permitir que nossa criatividade e imaginação atuem de forma disciplinada em nossa prática docente. A docência tem o dom de abrir o caminho para a mudança, para a criação. A experimentação desde a infância da profissão docente já é em si uma forma de assumir responsabilidade pela mudança

de nossa realidade a partir da criação de uma realidade outra, menos injusta e, como vista pelo olhar de uma criança, mais pura e justa.

De todo modo, seguindo as narrativas produzidas pelos coautores, o gosto e o prazer da leitura como *hobbie*, motivado/induzido por familiares e/ou pessoas próximas desencadeou o interesse também por brincadeiras que desenvolvessem o práticas inocentes de docência. E o que isso produziu na vida dos coautores no que se refere à sua relação com a escola? Esta questão pode ser respondida ao perceber as disciplinas que esses sujeitos mais tinham facilidade e, também, as que mais gostavam em sua etapa escolar.

“COAUTORA J: Na escola eu a eu gostava, todo mundo gosta de educação física né

PESQUISADOR: Normal

COAUTORA J: É, é mas inglês, português, eram ali das do ensino fundamental era as preferidas

PESQUISADOR: Preferidas

COAUTORA J: Geografia também.”

“PESQUISADOR: Arrã. E na escola você se lembra qual era disciplina, matéria assim, a tua preferida?

COAUTORA C: Eu sempre gostei bastante do português e inglês também.

PESQUISADOR: Arrã.

COAUTORA C: Até o inglês, eu só não tinha mais interesse porque, devido ao plano de ensino que os professores recebiam, eles tinham que cumprir tais conteúdos, acabava que eles, davam sempre a mesma coisa pra gente. Eu acho que por isso, eu não me interessava mais, mas eram essas, português e inglês sempre foram as minhas disciplinas preferidas.

PESQUISADOR: É legal, você tinha facilidade, assim, ou tinha uma dificuldade?

COAUTORA C: Tinha, tinha, bastante facilidade, lia bem em todos os trabalhos e provas, sempre ia muito bem.”

“PESQUISADOR: E na escola ***** , assim se lembra da tua disciplina preferida?

COAUTORA R: Eu gostava muito de inglês e de história, acho que eram as minhas favoritas. Assim, eu gostava muito de pegar os livros de da história, os livros didáticos, ler principalmente a parte de pré-história, Segunda Guerra, gostava sempre de estudar essas partes.

PESQUISADOR: Sim.

COAUTORA R: Em inglês assim em geral. Mas eu não aprendia tanta coisa em inglês, eu fui aprender mais é sozinha, mas eram as duas que eu mais gostava, assim. De estudar eram essas.

PESQUISADOR: E como é que você se saía, ia bem, mais ou menos?

COAUTORA R: Hã. Eu ia bem sim, hã no ensino fundamental, acho que era bem melhor aluna do que fui no ensino médio, mas assim, hã, eu sempre nunca repeti de ano nunca, hã, tive que fazer uma disciplina novamente, hã, no Ensino médio eu fiquei de recuperação principalmente em disciplinas de exatas, eu era muito ruim e ainda sou, hã, mas nunca repeti de ano, eu era assim, sempre uma boa aluna, sempre tinha nota ali acima de oito, mais ou menos, né, então era boa assim, mediana. Nem boa demais nem boa de menos.

PESQUISADOR: Aluna normal, dentro da normalidade.

COAUTORA R: É, normal assim, tinha boas notas, suficiente para continuar seguindo assim,

PESQUISADOR: Mas se destacava mais nas ciências humanas.

COAUTORA R: Sim, sempre as minhas notas eram sempre em português, inglês, Filosofia, sociologia, essas coisas.

PESQUISADOR: sim

COAUTORA R: Biologia eu gostava bastante, principalmente depois no ensino médio, eu gostava bastante também, mas eu gostava mais das ciências humanas, exatas pra mim sempre foi horrível.”

PESQUISADOR: *E, nas disciplinas escolares você se lembra de ter uma disciplina preferida!?*

COAUTORA A: *Eu era meio nerd assim na escola assim, né, a única disciplina que eu não ia, não tinha duas disciplinas que eu não ia bem assim relativamente, inglês, até hoje eu tenho certa dificuldade, nunca fazia letras em inglês.*

PESQUISADOR: *Huh.*

COAUTORA A: *Nem se me pagasse. E geografia, uma certa dificuldade de geografia, mas eu gostava bastante, mais era o problema, era o inglês, o resto eu gostava de todas assim, há preferidas, há, realmente, português, mas não gramática, né. Tudo que envolvia literatura, há, eu lia por que eu queria, eu tinha livros de literatura em casa, e eu lia sozinha, então eu queria saber, eu queria conhecer o negócio.*

PESQUISADOR: *Arrã.*

COAUTORA A: *Como é que funcionava.*

PESQUISADOR: *E você se lembra se você, na, na, no português, nas línguas estrangeiras, se você ia bem, se você se saía mal, como é que você, como é que você ia nessas disciplinas?*

COAUTORA A: *Literatura eu ia super bem assim há, português mais ou menos, assim, né, em termos de, de conhecimento sintático da língua, né, eu estudei em escola pública, isso não era uma coisa assim, tão focada era difícil de entender muitas coisas, acho que a formação não foi exatamente assim, há, uma formação sabe, consistente, né, de língua mesmo portuguesa, era mais uma questão de instinto assim, como eu lia muito pra mim era fácil.*

PESQUISADOR: *Hurum.*

COAUTORA A: *Né, era tranquilo assim, interpretação de texto, essas coisas eram muito fáceis assim. Mas eu era meio nerd também nas exatas assim, eu gostava de matemática, gostava de tudo que tivesse lógica, né,*

PESQUISADOR: *Hurum.*

COAUTORA A: *Me dava assim, relativamente bem nessas disciplinas também, então eu fiquei muito confusa na, na hora de escolher, sabe, o que que eu deveria fazer realmente, aí eu fui mais pelo hobby assim, tipo, o que eu gostava de fazer, né.”*

Retornando a Masschelein e Simons (2018), o amor pelo assunto que trabalha desenvolve no professor o senso de responsabilidade e da importância que Freire (2013A) aborda. O professor não é apenas um sujeito conhecedor de determinado assunto, mas um apaixonado por este assunto e tudo o que o engloba. Isso inspira seu trabalho, o motiva a ensinar este assunto a seus alunos, numa trama dialética que, ao passo que ensina o que ama, permite que seus alunos desenvolvam o assunto um passo adiante, retroalimentando seu amor pelo assunto. Um exemplo, é o professor da disciplina de língua portuguesa/literatura que, apaixonado por poesia, ao apresentar, discutir, trabalhar com seus alunos as formas de produção escrita, o contexto de produção de determinado movimento literário, a importância da literatura enquanto instrumento de manifestação cultural, de valorização e reivindicação social, dentre outros diversos prismas que se pode abordar dentro deste assunto, permite que esse aluno ao apropriar-se também do conhecimento desse assunto, venha a produzir poesias que, também serão lidas pelo professor. O amor pela poesia, faz o aluno desenvolver no aluno o gosto pela poesia a ponto de produzir poesias que serão admiradas pelo professor.

É possível perceber nas narrativas dos coautores uma predileção pelas disciplinas de língua portuguesa, literatura e língua estrangeira. De todo modo, talvez pelo interesse e pela predileção nessas disciplinas serem maiores, a facilidade de aprendizado também foi abordada pelos coautores. Em suas narrativas, a facilidade de trabalho com essas disciplinas apareceu com naturalidade, uma vez que a escolha pela área de formação é compatível com as disciplinas de predileção e facilidade apontadas. Essa predileção e facilidade, decorre de experiências que tocaram os coautores e os motivaram a interessar-se no assunto.

Para Larrosa (2017) experiência e paixão são a mesma coisa. Para o autor, se a experiência é esse lugar subjetivo que sintetiza os acontecimentos como significativos ou não para os sujeitos, não é possível construir uma lógica que possibilite perceber o que irá tocar ou não o sujeito. O sujeito não é senhor de suas vontades sobre o que vai tocar ou não sua subjetividade (ainda que possa compreender esse fato pela reflexão posterior), mas sim um vassalo de seus sentimentos, daquilo que os faz únicos. Larrosa (2017) aponta que a experiência tal como a paixão tira o sujeito da posse de si mesmo, ou mais diretamente “o sujeito apaixonado não está em si próprio, na posse de si mesmo, no autodomínio, mas está fora de si, dominado pelo outro, cativado pelo alheio, alienado, alucinado.” (LARROSA, 2017, p.29).

A experiência e a paixão enquanto situações subjetivas podem ter ação transformadoras nos sujeitos, visto que deslocam nosso olhar de uma posição enquanto sujeito para outra, mudando nossa forma de ser, pensar, agir e sentir. Este processo ocorre internamente no sujeito, mobilizando estímulos externos que alteram sua percepção da forma como a realidade vinha se mostrando e, por isso, é um processo auto(trans)formador. Entretanto, não é um processo egóico, ensimesmado. O processo de experiência se dá com outros e com o mundo a nossa volta. Isso se dá porque, tomando as ideias de Fiori (1991) não existe consciência separada do mundo. Se a experiência é um processo que, afasta o sujeito da sua racionalidade e que o aproxima de sua subjetividade, sua auto(trans)formação é vinculada diretamente ao processo reflexivo realizado pelos sujeitos, valendo-se de sua práxis e de sua progressiva conscientização.

A experiência, positiva ou negativa, motivam ou desmotivam o *devenir* dos sujeitos. Por esse motivo o processo de escolha da docência é composto pelos matizes que assumimos em nossa subjetividade, ponderando nossas experiências e paixões, a reflexão crítica e uma leitura objetiva do mundo que nos permite ler com maior clareza a realidade. Para os coautores, algumas experiências motivaram ou desmotivaram seu processo de auto(trans)formação que os possibilitou escolher o curso de letras como opção viável de futuro:

*Eu acho que a preferência ela vem muito assim pela, pela admiração que a gente tem por determinados professores na infância [...]No no ensino médio gostava bastante de de português, de literatura também por causa de professores. Eu tinha professores que estimulava não só a escrita, mas a produção de texto também. E foi nessa época início do Ensino Médio que eu comecei a escrever aquela coisa que todo adolescente tem assim de fazer. A gente tinha diário. A minha geração toda teve diário, eu mantive um diário por muitos anos. Assim, uns quinze anos deixei de escrever quando era adulta e os professores estimulavam e estimulavam mesmo eles há pediam que a gente lesse a nossa produção nas aulas e elogiavam eu me lembro assim nitidamente. A primeira vez que eu li um texto escrito por mim, uma poesia e eu fui elogiada pela professora. Então havia esse estímulo. [...]Hã, eu lembro de alguns, há por exemplo, nessa área mais específica aí de, de português letras da literatura. Eu lembro de professores que quero muito, aí, como dizer assim, muito entusiasmados em relação aos textos literários. Mesmo que fosse há os clássicos, eu, eu tive uma professora, eu lembro do nome dela, fazem mais de quarenta anos, e eu lembro do nome era professora. *****; ela declamava de memória essas poesias clássicas, tipo navio negreiro. Ela declamava navio negreiro. Eu ficava encantada de ver como ela conseguia memorizar e com aquele entusiasmo, aquele entusiasmo que ela tinha em relação às obras literárias. Eu achava aquilo bonito, sabe, há então, é esse amor mesmo pela literatura, essa curiosidade, há, eu acho que isso aí é bem contagioso, porque falta às vezes não isso nos professores. (COAUTORA M)*

É a gente se perde, há, então, ela, eu me lembro que ela era uma professora super rígida, assim, muito rígida, era difícil assim as aulas dela, ela dava muito conteúdo mesmo assim, gramatical, sabe, mas ela tinha muita consistência assim em tudo que ela fazia, e não só isso, ela trabalhava também com livros, tipo, a gente era obrigado a ler. [...]Era leitura obrigatória assim na oitava série, ela tinha uns dois ou três livros assim naquele ano sabe, e como era uma escola, uma escola tradicional, vamos dizer assim, pública, mas tradicional na cidade, e a gente sabia o que que a gente ia fazer né, tipo agente tinha aquela expectativa, ah, vai passar de ano tu vai pegar tal professor, por que aquele professor pegava aquelas disciplinas sempre.[...] Era sempre professor daquele ano, sabe. Então a gente já tinha expectativa de que ela seria a nossa professora, que ela agia daquele jeito, a gente já tinha um molde, assim, do professor, daí eu me lembro realmente dessas aulas de literatura, assim, de análise de livro, que a gente tinha que ler o livro, tinha que entender, sabe, não era mais uma leitura só por prazer, era uma coisa que tinha uma questão ali, que eu, que eu precisava compreender melhor, e, de português assim que me marcou mais foi uma professora do terceiro ano.[...] Hã, do ensino médio, e ela era fantástica, assim, a mulher sabia de tudo, simplesmente era uma leitora voraz de tudo, ela conhecia todos os autores, há, lia contemporâneo, clássico, ela lia de tudo. Ela vinha para sala de aula assim com uma pilha de livros. Sabe? Sempre assim, de literatura, pra indicar para todo mundo, coisas que ela já tinha lido, sabe, ela, é, era ela que cuidava da biblioteca da escola, ela que comprava os livros. Daí ela sabia quem eram os autores, há e a gente fazia isso assim, então, há, na aula dela a gente tinha que fazer leitura, mas era uma, não era obrigatório mais, não era ela que indicava, a gente tinha que escolher os livros.[...] e daí eu indicava pros, pros colegas que livro que eles podiam ler, que eles iam gostar e ela fazia muita escrita, também, ela fazia uma redação por semana. Ela é uma mulher assim bem doida assim, sabe. Eu como professora, hoje, eu penso gente como é que ela fazia uma redação por semana? Ela corrigia isso, sabe? Um negócio assim bem absurdão. [...]e ela fazia uma por semana assim, e não era assim tipo, há, redação como a gente, hoje em dia tá muito padronizado

né, na época.[...] temas de redação da Fuvest, temas de redação da UFRGS, ela trazia uns temas bem diversificados, as vezes não era só a redação, dissertação, argumentativa, as vezes era uma coisa mais livre assim, sabe. Ela explorava isso, era muito interessante. (COAUTORA A)

Hã, eu lembro que era muita gramática hã pouco contextualizada. Tinha um outro texto, mas era muito mais aprender o foco gramatical, e hã, fazer exercícios duolingo hã praticar aquela gramática exaustivamente, então eu acabava buscando alternativas fora da escola na internet, ficava aos poucos, aumentando um pouco mais os acessos, né então, eu lembro que gostava, mas hã, era normal assim, não era nada de mais, era bem diferente do que é hoje, por exemplo. (COAUTORA R)

Lembro que os de Inglês ativos eles tentavam buscar os alunos o máximo possível. Só que, como eles precisavam seguir o plano de ensino, acabava que eles, meio que ficavam hã ali. Eles não conseguiram ir muito além com conteúdo, daí eles tinham um pouco de dificuldade em em, fazer coisas novas nas aulas também. E os de português, [...] Isso, é. E exatamente e as professoras de português elas, a professora do ensino fundamental. Ela se virava, ela fazia bastante coisa até, pelo tempo de aula, iii, né. E, eu que ser professora de Português, já diz muito, porque trabalhar com texto é muito difícil, considerando que, o pouco tempo em sala de aula, que eu acho pouco tempo pra trabalhar tanta coisa, mas ela conseguia trabalhar bem com a gente, tanto questões de gramática, enquanto produção de texto. E aí o ensino médio, a gente, hoje eu vejo que eu tenho, eu tive uma boa professora de gramática tradicional, não de português, porque ela dava só aula de gramática. E, hoje eu consigo perceber, que era por isso que a grande maioria dos nossos colegas tinham tanta dificuldade em aprender, porque nunca estava relacionado a texto, e contexto. (COAUTORA C)

*Me lembro muito pouco assim ó muito pouco mas português a professora era uma professora muito boa, professora ***** eu me lembro dela até hoje. Professora *****[...] então era uma professora que estimulava bastante e de espanhol que foi uma foi assim tipo um cursinho extra curricular que era no outro turno a professora também era que estimulava bastante tipo levar musica estimulava a gente cantar também sabe. (COAUTORA J)*

Cara, lembro. Lembro, lembro muito, porque em especial de língua portuguesa há, e aí eu tenho, vou te dizer uma coisa agora eu acho até legal trazer, [...] Mas o meu ponto é o seguinte, hã, você antes mencionou de, não foi com essas palavras, mas foi o que ficou para mim de que a língua portuguesa, hã às vezes, hã ou quando a gente entrou no curso de graduação de letras, isso nos atrai. Eu acho que hã, eu já estava atraído antes. O problema era que a forma como se dão as organizações sociais e as valorizações de determinadas coisas faziam com que eu me afastasse, justifico, hã, a ideia era advocacia, psicologia e letras, e eu sei que a minha escolha em colocar, hã direito, às vezes, claro fazer direito ou letras, essas duas eram um meio que a primeira opção, mas sempre falava direito antes e não era porque eu necessariamente achasse que era importante, mas é porque eu achava que isso devia virar antes, porque socialmente ainda, ainda eu, eu sei que não, então eu sei que você vai concordar comigo [...]mas, hã se a gente for falar para mostrar para quinze vinte cento e cinquenta pessoas, eu vou dizer eu sou formado em direito, eu sei que a reação, o olhar que a pessoa vai me dar é diferente se eu digo eu sou profe, eu sou formado em letras. Licenciatura em letras. E se eu digo bacharelado, a tá, não sei exatamente o que é. Deve ser melhor que ser professor, as vezes, as vezes...[...] mas a gente sabe o quanto isso é grandioso, quanto isso é valoroso, agora socialmente não, embora todo mundo tenha tido um professor de português (COAUTOR B)

A partir destas narrativas há de se considerar que as experiências vivenciadas pelos coautores em sua etapa escolar (sem distinção quanto à sua natureza motivadora ou desmotivadora) estimularam a reflexão sobre a profissão docente como possibilidade de futuro. As experiências negativas desmotivaram a escolha da profissão, a vontade de fazer diferente e mudar a ideia das pessoas sobre uma área que sentia tanto desejo foi o combustível que impulsionou o prosseguimento desta

carreira. Já as experiências positivas impulsionaram a opção pela docência como determinante profissional. Para Seco (2005), o docente em sua formação, desde seu início (sua escolha por um curso de graduação) já carrega em si traços importantes de sua história de vida que influenciam e estruturam de forma determinante a sua organização profissional. De todo modo, ao ingressar em um curso de graduação, o docente em formação reflete criticamente olhando para o agora e para o que já foi, ou seja, olhando para seu momento formativo atual e para suas experiências de vida que possibilitaram sua chegada à esta posição.

Sintetizando o que viemos trabalhando neste capítulo, a partir das narrativas dos coautores, percebemos que o prazer pela leitura estimulava, induzido por familiares e pessoas próximas auxiliava na construção do seu amor pela palavra e, este amor se voltava para suas atividades lúdicas, suas brincadeiras que voltavam-se para a profissão docente e já estimulavam processos críticos sobre a escolha profissional. Isso aliado à predileção por determinadas disciplinas e/ou assuntos permitiu a vivência de experiências motivadoras na etapa escolar que induziram à escolha pela docência em letras como horizonte viável de futuro profissional, reconhecendo a importância, a responsabilidade e a dignidade da profissão escolhida.

5.2 PERCURSOS FORMATIVOS NO ENSINO SUPERIOR: “EU ACHO QUE DAR AULA É UMA COISA QUE A GENTE SÓ FAZENDO MESMO PRA APRENDER”

Aprendemos uma arte ou ofício fazendo as coisas que teremos que fazer quando a tivermos aprendido. (ARISTÓTELES, *Ética a Nicômaco*).

O modelo de formação pública universitária ora vigente está em permanente mudança, uma vez que a universidade é produto da sociedade e esta é mutável por essência. Para Fiori (1991) A universidade é “o centro da máxima consciencialização do processo cultural, e a cultura é a alma da civilização.” (FIORI, 1991, p.19). Partindo dessa ideia, a universidade nada mais pode ser que um produto da própria sociedade que retroagem sobre a produção cultural e se entrelaça em suas discussões, seus problemas, suas lutas e etc. Não obstante, a participação dos membros na vida universitária, não pode ficar apartado, como um excludente daquilo que a realmente é esperança vital para a sociedade. Fiori asseverava:

Que triste homem público seria esse, porque, afinal, um homem de cultura universitária deve ser sempre, de algum modo, uma presença na vida pública. Mas que triste homem público seria esse que, sabendo muito bem manusear os códigos ou empunhar o bisturi, nem sequer soubesse que a grande maioria da humanidade morre de fome, e que, apesar disto, há uma terrível explosão demográfica abalando todo o planeta. (FIORI, 1991, p.25)

Na década de 70, Paulo Freire (2011) chamava atenção para a concepção universitária de produção do conhecimento que demandava, por um lado uma neutralidade do pesquisador quanto ao seu objetivo e por outro de um *lócus* de produção do saber, centralizado, institucionalizado, imutável denominado universidade. A crítica de Freire (2011) se assenta na mitificação que determinadas áreas do conhecimento e/ou espaços sociais desenvolvem para a manutenção do seu *status quo* e de sujeitos “detentores do saber” em detrimento aos outros sujeitos em posição de “coisas” e em permanente dominação. Este processo que está em permanente derrocada nos dias de hoje (ainda que um determinado grupo social/político/religioso tente exaltar), foi superado (ao menos nas ciências sociais e humanas) por uma concepção de conhecimento que reconhece a importância da subjetividade, de várias formas de olhar o mesmo fenômeno integrando os mais diversos conhecimentos para uma compreensão aprofundada. Ao falar da educação, principalmente no campo popularmente chamado “formação de professores” ou “formação docente”, a compreensão de que os processos são constituídos pelas subjetividades que nele se fazem integrar é indubitavelmente um paradigma que produz uma dupla consequência: primeiro desloca o olhar do acontecimento (produto final) para o que ocorreu enquanto o fenômeno se desenvolveu e que levou ao acontecido; em segundo lugar, promove uma dessacralização do ambiente universitário como lugar único e intocável de produção de conhecimento. Ao valorizar e reconhecer a importância dos diferentes pontos de vista na produção do conhecimento, o poder se dissipa, ou melhor, se populariza. Para Freire (2011) “a realidade concreta nunca é, apenas, o dado objetivo, o fato real, mas também a percepção que dela se tenha” (FREIRE, 2011, p. 39). Por isso, as escolas passam (ou deveriam passar a ser) reconhecidas também como locais de produção de conhecimento (principalmente pedagógico), por isso o olhar para processos de formação docente se acentua e, por isso as narrativas de trajetória formativa são uma

importante forma de conhecer os processos formativos pelos quais os sujeitos perpassam no curso do seu desenvolvimento profissional.

Tendo em vista esse processo, no diálogo com nossos coautores de pesquisa, buscamos interagir e perceber como se constituiu os percursos formativos desses sujeitos em sua trajetória no ensino superior, na licenciatura em Letras. Destarte, percebemos um processo de “especialização” precoce, já na formação inicial. Não acreditamos que isso decorra diretamente por iniciativa dos coautores, mas sim do “sistema acadêmico” que indica um “trabalho de conclusão de curso”, ou uma pesquisa conclusiva como forma de avaliação final do curso. Ora, se é necessário um trabalho de conclusão de curso que notadamente gera apreensão nos discentes desde o primeiro dia de curso, é normal que aos poucos os sujeitos se encaminhem para determinado campo de estudo em detrimento de outros. Logicamente, isso se alia à escolhas e predileções pessoais dos sujeitos, o que em nossa visão acaba por fortalecer este processo de especialização precoce. Além disso, gostar é um verbo de transitividade indireta, ou seja, quem gosta, gosta de algo ou de alguém. O gosto, a predileção apontada pelos coautores é fruto também do amor, da paixão por determinada área de estudo e, das experiências e das relações que se estabeleceram entre os coautores e os docentes do curso e entre seus colegas.

É visto que a área de letras é notadamente ampla. Já falamos anteriormente sobre as diversas matizes que compõem o campo, porém nas narrativas dos coautores foi possível perceber que determinadas áreas são priorizadas em detrimento de outras. Isso se dá pela relação estabelecida entre esses sujeitos e seus docentes, pelas predileções que estabelecem com determinadas áreas do conhecimento e pela afetividade desenvolvida com seus colegas de curso:

*bom, tanto as que eu tive, vamos dizer assim mais facilidade como eram mais difíceis, também, porque eu sempre tive facilidade com literatura, eu bem, eu sou da área de, de estudos literários. Então, tudo que era literatura me chamava a atenção. Mas os professores, da literatura, eram muito difíceis assim, né, de acompanhar, e, há, de fazer os trabalhos era sempre mais complicado.[...] Então, me lembro basicamente desses assim, há, né dessa área, desde a introdução estudos literários que aí que foi aquele choque inicial, assim [...] Há, até os fundamentos da literatura brasileira, todas, é, para mim, eram prazerosos, mas eram mais difíceis. De acompanhar, porque eram muito densos assim, e, te falar a verdade, assim, eu pequei muito na minha graduação porque não dei muita ênfase à área de estudos linguísticos, assim, e, e daí eu acabava levando assim, né, da forma como eu podia **(COAUTORA A)***

Olha, há eu não vou te dar uma resposta de sim e de não, digamos assim, pela razão de que às vezes, por exemplo, a disciplina pode ser difícil. Mas se você entende como ela em pouco ela como importante

se dedica para ela talvez ela possa ser mais fácil do que daquela disciplina. Que, em teoria, você nem precise ir pra aula só fazer resenha está tudo certo, que o professor nem cobra presença, mas que é tão inútil assim, do meu ponto de vista, da sua percepção, ou o professor torna a disciplina tão inútil, que aquilo se torna muito pior que uma disciplina difícil, né. Então, por exemplo, uma disciplina que eu achei difícil para caramba, foi há deixar me recordar o nome certinho, há, eu acho que era leitura e produção textual, há, e aí tinha um tinha huh tinha dois pontos, e o restante não vou me lembrar porque eu tenho uma outra disciplina que tem o mesmo nome muito parecido, mas enfim, acho que era a gente trabalhar com orientação e revisão de é reescrita com os alunos, então a gente teve até a professora foi lá entrou em contato com uma turma eles produziram uma um tipo de de escrita do gênero da das histórias, e tinha que dar feedback, aprendeu a fazer feedback tudo e tal, essa semana foi muito difícil, mas, por exemplo, foi uma das que eu mais aprendi. Gostei muito, há agora sim, eu posso te dar um panorama geral, também não posso ser filho da mãe, as disciplinas que envolviam ah é essas questões mais gramaticais, vamos dizer assim elas sempre exigiram um pouco mais de mim no sentido de não, de de achar isso tudo, e ainda acho bem complexo né, há esse encadeamento, essa série de regras e normas complexo. Há, na sequência eu coloco juntas a linguística e a literatura, porque as duas tem coisas que são muito difíceis poxa, vai pegar um livro já leu de quinhentas páginas, vai, vai olhar a questão temporal! Cara complexo vai ver a questão dos personagens, ferrado. Só que em essência, o contato inicial com essas obras é muito mais interessante porque elas têm um potencial humanizador né que as vezes a linguística, por si só não vai ter. A partir dela você tem, mas a literatura só no de, no, no encontrar-se com o texto, você já é tocado. Então, nesse sentido, a literatura inicialmente é mais fácil, agora dizer que é simples aí eu taria dando um tiro no próprio pé. **(COAUTOR B)**

É, eu não gosto muito de gramática, nunca gostei. Eu até escrevo bem, mas eu escrevo bem muito mais por intuição assim, do que por conhecer as regras. Sempre foi assim. Eu tenho muita leitura, então uma boa leitura leva uma boa escrita.[...] Então eu não gosto de gramática, há eu não gosto muito linguística também, porque tem que estudar muito, e sei lá é é muito difícil é muito complexo e não tenho paciência porque eu passei a minha vida inteira estudando. [...] O que eu mais gosto realmente é a literatura. O que me entusiasma nas letras e literatura, eu gostei de todas as disciplinas que eu fiz, por mais difíceis, que sejam os professores, assim, por que os professores de literatura do espanhol eles têm, inclusive uma má fama, de serem professores excêntricos e complicados e difíceis e eu não tinha dificuldade nenhuma. Eu gosto muito da literatura.[...] É, eu gosto de literatura de modo geral, mas eu gosto sim da literatura espanhola. **(COAUTORA M)**

Sempre gostei muito da literatura sempre, porque eu sei que não é fascinada por leitura e tal. Sempre gostei muito das disciplinas de literatura um envio sobre, ou algo assim. Há, eu sempre detestei há, gramática funcional, porque para mim, ela é disfuncional, não funciona num ambiente real, escolar público, há, não é algo que eu vejo que vai funcionar, só funciona na academia, mesmo.[...] então eu não vejo por que uma licenciatura deveria aprender isso, há mas no geral eu gostava de algumas de linguística, sim, psicolinguística, sociolinguística achei muito bacana essas coisas mais sociais assim, psicossociais. Eu achava bem mais interessante do que gramática, por si só, [...] as de literatura também. Gostava bastante, gostei bastante. [...] Eu acho que a, há gramática é importante obvio, mas tem outros aspectos muito mais interessantes pra se estudar, pra se discutir do que só a gramática. Então, acredito que sim, há eu gosto desse foco há mais comunicativos. **(COAUTORA R)**

As que eu tive um pouco mais de facilidade foram as dos primeiros semestres. Ambientação, eu acho que as que tinham é coisa mais de português. Eram um pouco mais tranquilas assim sabe as de fonética é muito difícil, literatura é mais ou menos mas também é difícil [...] Fluência e letramento é uma coisa muito boa eu gosto acho que a gente gosta da professora a acaba gostando da disciplina **(COAUTORA J)**

O interesse e as predileções dentro do curso, conforme apontado pelos coautores, parte das relações que eles estabeleceram com seus professores e com os próprios campos/áreas de estudo das disciplinas. Porém, é impossível não reconhecer também

que este processo resulta da curiosidade epistemológica dos sujeitos. A curiosidade para Freire (2003) se torna epistemológica, ao passo que se torna crítica. Para além do simples conhecer e memorizar, a curiosidade epistemológica advém do ato de estudar, refletir criticamente sobre determinado assunto. Nas palavras de Freire (2013a): “é enquanto epistemologicamente curiosos que conhecemos, no sentido de que produzimos o conhecimento e não apenas mecanicamente o armazenamos na memória. (FREIRE, 2003, p.152). Essa curiosidade epistemológica que mencionamos se torna tão mais crítica, quanto mais imerso em uma realidade concreta de produção de conhecimentos utilizando-se da rigorosidade metódica como fio condutor do processo. A passagem de uma curiosidade dita ingênua para uma curiosidade epistemológica transcorre no processo de passagem de uma consciência transitiva ingênua para a consciência transitiva crítica, guiado pela rigorosidade metódica.

Na busca pelo seu *ser mais* (FREIRE, 2001) enquanto docente e valendo-se de sua curiosidade epistemológica, os coautores, para além das disciplinas, atuaram em uma diversidade de projetos que perpassam desde práticas de pesquisa, extensão universitária e iniciação à docência (ainda que estes três tipos de projetos não se dissociem uns dos outros. Sobre o PIBID, os coautores apontam uma pluralidade de experiências vivenciadas junto a este programa, indo desde recordações de bons momentos contadas com ânimo, até experiências narradas com pesar por não ter sido o esperado:

Bastante, o PIBID, ele, nossa. Quando alguém fala que o PIBID tem possibilidade de não existir mais, a gente já fica apavorado, várias vezes, a gente tem essas conversas com a nossa coordenadora, porque, o PIBID, ele dá pra nós a chance de tá ali em sala de aula antes mesmo do estágio. Tem muita gente que fica em dúvida, se realmente quer seguir nessa carreira se quer ser professor ou não. E o PIBID, já te dá essa visão, além de te preparar mesmo. Né, como eu disse, ajuda, muito no planejamento das aulas, ajuda a pensar, ajuda também a refletir sobre outras questões da escola. Porque, às vezes, não adianta a gente pensar em ensinar tal conteúdo, porque a gente acha interessante ou relacionado ao conteúdo, ao tema que a gente ache interessante, sendo que o contexto social dos alunos é completamente diferente. E eu acho que o PIBID ajuda muito nessa parte, pra gente conhecer qual é a realidade dos alunos, claro que isso varia de escola pra escola, de município, pra município, de Estado. Mas, essa, é importante a gente sabe, acho que ele dá essas variações de contexto e conseguiu perceber a melhor forma de levar o conteúdo ao teu aluno. (COAUTORA C)

Eu participei do PIBID em dois mil dezoito, há início de dois mil e vinte. Há, não foi uma experiência bacana, porque a professora, que pegou pra orientar, ela não tinha a menor noção de ensinar sobre a educação. Porque ela é da área de literatura, quem estava responsável antes era uma outra professora que conseguiu que era da linguística que ela conseguiu as bolsas e vasou. Ela foi, embora da UFSM e largou lá vinte e quatro bolsas ganhas do governo e sem ninguém ninguém queria assumir, aí essa professora sentiu pena, né, e também ficaria horrível de feio um curso ganhar vinte e quatro bolsas, né. [...] mais a bolsa do orientador e não assumir e desenvolver, ficaria muito feio porque era, a gente

estava sendo pioneiro no inglês.[...] Era a primeira vez que o inglês assumiu o PIBID né, na UFSM. Então essa professora pegou, só que ela não sabia orientar, então eu fui pra uma escola de EJA, foi uma, era muito legal lá, só que também a professora, há regente, lá ela também não sabia orientar, então eu recém tava, há entrando na disciplina de didática. Eu não sabia se eu queria ser professora, eu não sabia o que fazer, eu recém queria apren..., ver entrar em uma sala de aula pra ver se eu gostaria mesmo de estar numa sala de aula, antes de falar, eu não quero, odeio ser professora. Eu queria entrar numa sala de aula de fato, de estar no no papel de professora. Sempre estive num papel de aluna, queria trocar o papel e ver como eu me sentia. Então não foi uma experiência tão bacana porque eu, fiz duas atividades só nesses, há, meses todos, acho que foram dezoito meses, é foi muito tempo para não ter feito quase nada, então, há, não me orgulho disso. Acho que deveria ter, há ter tido um pouco mais de atitude, mas é complicado quando tu tá totalmente perdida e tu não tem ninguém pra te orientar. (COAUTORA R)

É, é que, assim, há, há, as minhas, o início das minhas experiências docentes foram dezoito meses. Eu só talvez tenha que mutar só um instantinho, por que até, meu pai vai, descer ai vai, vai, vai, vai ficar falando algumas coisas mas vamos ve. No início das experiências docentes eu fiz tudo pelo Pibid foram dezoito meses né, então tinha contatos semanais com a escola e tal. Claro que era mais leve, há, até em cobranças, há, documentais do que é, do que são os estágios, estágios esses acho que foi um e dois que eu fiz aí no remoto. Semanalmente com, com turma tudo certinho ali, num período menor né, mais cara deu, deu boas experiências, sempre, assim eu gostei. Claro que a gente fica nervoso e se cobra bastante e às vezes eu lembro de bah. Quando se vai conhecer a turma, ou quando você vai fazer uma coisa que foge um pouco da regra ce fica, bah mas será que vai dar certo, as vezes dorme menos, as vezes dormia muito pouco, por que eu tinha outras coisas do semestre, mas assim de resultado de bah, entrei em sala de aula, cara sempre foi muito positivo. Sempre valeu a pena todo o esforço. [...] Mas, mas teve um do, teve um, o Pibid foi o que fiquem em, na verdade, ah foi aquele que eu fiquei bastante tempo, assim como bolsista né, foram dezoito meses, era o máximo. Depois eu podia ficar como voluntário, mas aí já tinha encerrado o ciclo. E não, eu acho até que eu não poderia nem ficar como voluntário. E esse foi, foi muito importante assim, há, eu não sei se tu me escuta bem, ta, ta ouvindo... [...] Sim, eu acho, eu acho que sim. Até porque, se, por exemplo, no Pibid, eu tivesse entrado em sala de aula e não tivesse gostado, não tivesse tido bons resultados, isso ia me dá um norte de pensa, bah, talvez a docência, não seja o caminho ou ainda ta talvez o que eu estou fazendo não seja adequado, Mas, conforme você vai passando essas etapas e vai vendo que, embora seja pouco tempo, embora não seja, há, pouco tempo até, com uma turma ou em carga horária né, e você consegue mobilizar algumas coisas. Você começa a ficar vendo, tá talvez isso aqui de certo. Talvez seja uma possibilidade, então, sim, foi muito válido. (COAUTOR B)

O PIBID desde seu processo de criação e implementação nas universidades brasileiras foi um importante instrumento de estímulo e apoio à docência que atua na inserção de graduandos de licenciatura em ambiente escolar para, desde de o prelúdio de sua licenciatura já se possa ir conhecendo de dentro pra fora os meandros da profissão docente, a rotina, o ambiente, os contextos e etc. Nestas vivências do PIBID, a auto(trans)formação se desenvolve nos sujeitos a partir daquilo que é vivenciado, com aquilo que toca os sujeitos. Novamente, experiência subjetiva que, não carrega juízo de valor para acontecer. Falamos de algo que nos toca. Não necessariamente somos tocados apenas por coisas boas, mas também por acontecimentos que não nos despertam bons sentimentos. É da vida ser assim, pois enquanto sujeitos gentificados, nos reconhecemos como seres inconclusos e

condicionados, e conscientes da inconclusão e do condicionamento, refletimos e colocando-nos como “problema” produzimos indagações que nos conduzem a respostas que, também geram mais indagações (Freire, 1987). A percepção dessas experiências como “situações-limites” (FREIRE, 1979) permite que, a partir de sua *práxis* e do seu processo de conscientização, os sujeitos, problematizem a realidade e busquem a sua superação.

Porém, também é necessário perceber o outro lado desta trama: o PIBID foi essencial para a permanência dos coautores em seu curso e, também, na escolha destes na docência como opção viável e prazerosa de futuro. A docência como trama complexa que envolve uma diversidade sem fim de contextos, sujeitos, relações e forças políticas e sociais, se desenvolve a partir da *práxis*, da palavra-ação, da ação-reflexão-ação. Pozo (2008) aponta que não existe um Santo *graal*, uma forma única, exclusiva, precisa e inerrável de trabalho educativo. O trabalho do professor perpassa antes de tudo por uma leitura de mundo, que advém, também, da inserção crítica nas diversas realidades em que a docência se desenrola. Freire (1996) em seu maior tratado sobre a profissão docente aponta que, enquanto professor “Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho.” (FREIRE, 1996, p.50). Sendo assim, o PIBID enquanto programa que produz uma interlocução entre a universidade e as escolas de educação básica devem, conforme ressaltam Neitzel, Ferreira e Costa (2013):

incentivar e promover a vivência dos estudantes no cotidiano das escolas públicas durante a sua formação acadêmica, para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob a orientação de um docente do curso de licenciatura e de um professor da escola com formação na área de atuação do licenciando. [...] Dessa forma, há uma interlocução entre a universidade e a Educação Básica, parceiras na formação dos futuros professores. (Neitzel, Ferreira e Costa, 2013, 102):

Envolver os licenciandos nas rotinas e processos escolares próprios da docência além de promover melhoria no processo formativo dos sujeitos e também nos contextos escolares da educação básica, permite também um (re)conhecimentos da profissão docente, inclusive antes de e mais imerso que os estágios curriculares das licenciaturas para os educandos. Esse (re)conhecimento propicia aos licenciandos uma decisão mais satisfatória uma vez que ela motiva (ou desmotiva) o

prosseguimento da carreira, reafirma o desejo pela profissão e permite, já desde sua formação que sua *práxis* se desenvolva imersa no ambiente de trabalho. Porém, para além do PIBID, outros programas/projetos vivenciados dentro da formação dos coautores também tiveram efeitos similares:

*A gente tinha um projeto, hã, em escola, hã, que eu e uma colega a gente desenvolveu e pediu pra uma professora, assinar, que era sobre literatura e história, e, que assim mais extensão acho que foi esse. Depois eu me envolvi mais com pesquisa mesmo, iniciação científica e daí eu acabei ficando no IC e, e literatura. [...]: Que a gente montou, sim, daí a gente ia para escola, ia pro ***** aqui em *****. E a gente, a gente aplicou o projeto lá, assim, daí deixamos, é, era eu e uma colega de letras e duas colegas de história. E daí a gente contava as aulas a partir dos livros e contexto histórico e fazia atividades a partir disso, sabe? a gente fez projetos acho que uns dois, três meses na escola, aplicou, e era um projeto nosso assim porque a professora só assinou dizendo. Que ela era a coordenadora do projeto. (COAUTORA A)*

em dois mil e vinte um eu entrei no apoio pedagógico no CTISM que é um projeto de, pra evitar a evasão dos alunos, né. Eles têm muita evasão. Os alunos desistem muito lá do Colégio. Hã, isso, alunos do ensino médio e técnico. [...] Como os alunos, hã, tão indo embora muito rápido, eles fizeram esse projeto justamente pra trazer graduandos de vários cursos, pelas aulas de reforço. Só que como os alunos, não me procuravam porque inglês, a última disciplina que você vai procurar ajuda, hã, eu fazia, eu tinha duas professoras, mas só trabalhava com uma, que foi justamente a minha regente no estágio. Hã a gente fez rodas de conversa trazendo hã, pessoas brasileiras morando fora para conversar com os alunos, para dizer aos choques culturais, o que é bom o que é ruim morar fora, como eles foram pra lá. Enfim, tudo isso a gente fez duas edições, de roda de conversa que a gente teve um resultado muito bacana. Os alunos gostaram bastante de participar, eu também organizei um podcast nas, que foi um episódio só, porque os alunos não tava muito a fim de escutar e nem discutir sobre, então, eles estavam muito exaustos, ali no final em dois mil e vinte e um. E aí eu fiz um episódio só, sobre o estereótipo da mulher burra de comé.. de série de comédia, principalmente da Big Bang Theory. Isso tem muito estereótipo. Todo aquele estereótipo da mulher. Tem todo aquele estereótipo da mulher imbecil que só gosta de roupas e coisa e eu, eu tentar trazer isso pra uma prática de listen deles de inglês e tal curtinho de três minuto, também ajudei a produzir vídeos de, hã, como é que diz? Hã pra retomar os conteúdos correção. Assim, sabe? [...] resumos, é os resumos, corrigindo algumas coisas, erros comuns nos formulários que eles respondiam de exercício dicas também de como fazer um teste de speak, mais tranquilo, porque a professora tem essa prática, pra fazer um teste de speak, com os alunos e também produzir coisas para ajuda-los a ficar um pouco mais tranquilo, e tal. Então, como eles não vinham de fato, foram poucos alunos que vieram me procurar e eu tinha uma única aluna fixa semanal. A gente buscava alternativas pra chegar nesses alunos, de alguma forma, para justifica um pouco do que eu tava fazendo. (COAUTORA R)

*Beleza. Ta. Hã. Foi, foi muito importante pelas razões que eu já te falei. Então, isso não vou nem me estender tanto e teve um outro que ele foi sendo construído ao longo do tempo. Eu entrei nele no comecinho da, da pandemia. E bom, já faz um tempo né, que a gente tá aí e é um ***** que é um grupo em estudos, grupo de estudos em linguagem e interculturalidade. A síntese é que o professor tem um contato e já teve alguns trabalhos anteriormente visando as comunidades indígenas. Então, a gente tem uma comunidade indígena bem pertinho de ***** que deixa eu ver, é, ***** é o nome da, da comunidade, enfim da aldeia e e a partir dali a gente começou a ter várias leituras hã, antropológicas, sociológicas, hã, enfim, alguma questão, alguma coisa de questões linguísticas também, e pensa, e aí declarações, às vezes um pouco mais prática, de ah, produzir material didático, hã, que fizesse essa conexão né, e aí adaptando ao contexto, ao contexto sócio cultural do, desse peso, desse comunidade né, que é, hã Ingá Guarani, e enfim, foi produzindo materiais, as vezes fazia pesquisas de como são os editais, por exemplo, hã, tive um projeto de pesquisa agora vinculado da ***** que eu mencionei de que a gente tinha, foi selecionada todas as universidades federais aqui do, do Rio Grande do Sul, que tinham processos seletivos específicos pros estudantes indígenas. E aí foi analisado só os editais, os,*

as quatro últimas edições, então isso deu um total de vinte editais para tentar responder algumas perguntas de quantas vagas são, tem o, têm algum tipo de bilinguismo? Hã, essas vagas, os alunos escolhem ou as universidades determinam? hã você tem material de apoio? bilíngue ou não? Você tem material de apoio? Hã, e aí entre outras questões, documentações. Que tipos de documentações são exigidas, precisa ter autorização do Estado, só documentos, hã da, da comunidade atestando aodia, aldeamento, e aí outra questão importante, e esse, esses membros das comunidades indígenas precisam estar aldeados, eles podem ter feito uma segunda graduação. E aí você começa a ver que se constrói um, um, um modelo, né, hã, ou se tem um imaginário do que é o estudante indígena e é meio complicado, eu já vou te adiantar. O trabalho não tá finalizado, mas mas as análises sim, e é tenso cara, a gente, é é muito importante ter essas políticas de ações afirmativas. [...] Porque também porque a gente teve que elaborar materiais didáticos. Então ele teve toda essa questão de daquela, daquela ideia de tá, quem é o meu aluno, né. E você vai procura e pesquisa, vê aquilo que vai ser pertinente, né. Ai, cê citou Paulo Freire antes lance dos tijolos e das maçãs, né, acho que a explicação clássica não, quem que trabalha com tijolos, eu vou ensinar contar maçãs, não, vou ensinar contar tijolos, porque ele precisa, ele usa no dia a dia, vai ser mais fácil de memorizar. E a gente, claro, isso aqui é uma simplificação, né, não funciona assim, mas mais de olhar pro contexto e ver, por exemplo, a gente foi acessar o YouTube e tinha o Ingá Guarani, ou melhor, o Masterchef Guarani. E aí lá eles era uma comunidade, alguns membros da comunidade indígena, não há deles mais outra comunidade Ingá Guarani, eles gravaram, hã a produção de um tipo de pão ou de um bolinho de farinha de milho que se chama Bodí rapé e a gente, a partir daquilo, começou a bolar algo, mostra algumas questões, era mais pertinente pra eles que a gente trabalhasse com esse vídeo da comunidade indígena fazendo um prato que eles comem do que eu fosse levar um vídeo do MasterChef ou original (entre aspas) E aí, que né, Ensinar esses caras a fazer, sei lá, um risoto a, com tomate seco, o negócio não ia funcionar né. **(COAUTOR B)**

Agora eu tô no custo da formação de professores de português com língua estrangeira. É um curso de 30 horas e ele acaba no final de fevereiro. Ai, a gente tá numa parte de pesquisa, de..., agora mesmo a gente está pesquisando conceito da linguística sistêmico funcional, pra ajudar a gente, né, nessa parte, do português como língua estrangeira. Eu não sei explicar muito bem ainda sobre isso, porque, apesar de fazer dois meses, que a gente tá no curso aconteceram, algumas coisas, alguns percalços ali, que a gente acabou não tendo muito conteúdo exatamente sobre isso. Mas, assim pra eu ter uma boa base teórica pra conseguir falar melhor sobre. Mas, eu pude assistir uma aula que um outro professor, de língua Estrangeira deu para alunos, da UFSM que vieram de outros países. E, eu achei bem legal, claro a gente precisa ter uma formação muito boa pra isso. Mas, eu achei bastante interessante, que é a mesma coisa que eu falei do, sobre o contexto das escolas, né, é a mesma coisa, o professor de língua português, língua estrangeira, ele precisa conhecer muito bem o contexto dos alunos estrangeiros, só que, a gente precisa considerar que eles já são adultos, então, precisa ser considerado o contexto. Só que a gente pode olha para esse ensino de uma forma diferente ainda. Não sei se eu consegui me explicar, ou se eu me atrapalhei um pouquinho. **(COAUTORA C)**

A partir dos excertos narrados pelos coautores é possível compreender que, em seu processo formativo, além do PIBID, outros projetos desenvolvidos no contexto dos cursos de letras da UFSM, contribuíram para a constituição dos sujeitos enquanto docentes. As experiências vivenciadas e narradas acima perpassam diferentes contextos e realidades, desde à aplicação em colégios de aplicação até escolas de aldeias indígenas, com uma vasta gama de possibilidades representada neste recorte por alguns exemplos. As áreas de atuação também apontam uma diversidade de área/campo de atuação destes projetos, perpassando pelo ensino de literatura, de língua estrangeira e da língua portuguesa. A educação para Freire (1983) somente

possibilita um processo real de libertação quando dialeticamente relacionada com a realidade concreta. A educação não se faz com os sujeitos isolados, alijados de qualquer realidade concreta (e por isso exclusivamente existente na realidade dos sujeitos), mas também a realidade é dependente da ação humana para transformá-la. Ainda em Freire (1983) a realidade é feita por sujeitos que dialeticamente se constituem nela, e por isso, a reflexão sobre as práticas docentes (ainda que na formação inicial) se dá sempre inserta em uma realidade. Nas palavras de Freire (1983):

se o que-fazer educativo, como qualquer outro *que-fazer* dos homens, não pode dar-se a não ser “dentro” do mundo humano, que é histórico-cultural, as relações homens-mundo devem constituir o ponto de partida de nossas reflexões sobre aquele *que-fazer*. (FREIRE, 1983, p.52)

As práticas desenvolvidas pelos coautores e aqui narradas demonstram como insertos em uma realidade específica, os coautores mobilizaram suas *práxis* e com ela, constituíram-se docentes. O diversificado de experiências docentes vivenciadas durante a graduação, seja no PIBID ou projetos de ensino, pesquisa e extensão permitiram aos coautores se colocar na posição de docentes, fortalecendo seus interesses pela docência como opção viável e prazerosa de futuro, construindo paulatinamente sua identidade profissional e ambientando-se nas realidades da profissão ao (re)conhecer os contextos de atuação e os sujeitos com os quais exercerá seu trabalho. Para isso, as disciplinas curriculares de estágio também cumpriram um importante papel de por um lado ambientar os graduandos na profissão e por outro de motivar aqueles que porventura ainda tivessem alguma dúvida na escolha da profissão a prosseguir na docência, conforme narrado pelos coautores:

É os dois, a bolsa e o estágio, os dois aconteceram de forma virtual. Mas eu gostei da experiência. [...] E aí o estágio foi com uma turma do sexto ano e aí foi completamente diferente, porque mesmo, sendo com aulas remotas, os alunos participavam bastante. Ai eu consegui ter, conseguiu me aproximar mais da sala de aula. Claro se fosse presencialmente a seria diferente também, ter um contato maior ainda, mas a gente conseguiu, teve contato com o aluno e me ver como professora. (COAUTORA C)

Sim, cara, eu sempre me senti muito bem assim. Sempre tive resultados positivos, pode ter sido um bando de sortes, pode ter sido um bando de acasos, ou pode ter sido consequência, eventualmente de um trabalho bem orientado e um trabalho bem executado, de uma turma que tenha comprado a ideia. Enfim, são vários fatores né, há... [...]Eu acho que para quem tá em experiência de estágio, é o que, porque assim o conteúdo a gente sabe que apertando aqui, apertando ali, a gente vai se virar de algum jeito. [...]Certamente, esse com uma dose extra de comoção assim, por que e de indignação são coisas que marcam bastante E aí é engraçado. Porque a gente fala o professor informação a certamente, mas

onde pergunta quando é que o professor tá formado? Sabe tipo, quando é que ele realmente tá pronto? E aí, aí se eu tenho em mente isso, eu te digo cara sobre algum viés eu nunca fui um professor, sobre outro vies, eu já sou professor a muito tempo ainda que as vezes não esteja nem em sala de aula. E é curioso né, porque o que o que faz um professor, quais são os ideais, quais são as concepções, quais são as ações né, enfim. [...]E não é como se eu não, se eu não tivesse conseguido algumas das oportunidades legais. Como certamente perdi, que eu me torno menos valoroso sobre algum sentido ou que a minha experiência foi menos valorosa. **(COAUTOR B)**

Eu, para mim foi uma grande surpresa, né, porque eu entrei no curso, não querendo ser professora de jeito nenhum, daí lá pro meio pro final do curso eu comecei a pensar em fazer mestrado e doutorado, pra ser professora universitária, pra valer o estresse pra ganhar o suficiente pro estresse suficiente que eu ia ter. Mas, quando eu entrei no estágio, na verdade, ali na didática, que a gente teve uma inserção na escola já comecei a mudar um pouco o meu pensamento, comecei a curtir, querer fazer diferente do que eu tinha do que tinha acontecido comigo, no ensino fundamental e no médio, por exemplo, né.[...] Então, hã, foi bacana para mim, essas práticas eu tive e ainda tenho um pouco de dificuldade no material didático, eu acho ele bem complexo, hã. Também não concordo que tem que usar o livro didático sozinho, eu acho que tem que ser feito adaptações, não existe um livro didático que único pra trinta alunos. Vai funcionar, sei lá, pra cinco, mas, pro resto talvez não funcione da mesma forma.[...] Então, hã, minha maior dificuldade é justamente produzir um material que atenda o máximo de alunos que eu consiga em uma turma inteira. Então, hã, isso me pesou mais durante prática, eu quebrava muito a cabeça sobre o que seria interessante. Mas ainda bem que eu tive uma orientadora de estágio muito boa, muito hã, assim, comunicativa, muito cheio de ideias legais, então isso certamente facilitou a minha prática, né tornou ela muito mais interessante, mais divertida, do que se não tivesse essa ajuda, né, também professores regentes também, muito bom [...] Até hoje eu fico um pouco insegura assim, quando me formar e ir pra prática real, é justamente estar numa sala presencial, né, porque, eu não sei fazer material pra uma sala presencial, eu só sei fazer materiais que funcionam numa sala online.[...] mas, é tem coisas, eu acho que dá aula, é uma coisa que a gente só fazendo mesmo pra gente aprender. **(COAUTORA R)**

Muito nervosa, assim, né, por conta disso, eu acho, né, por conta dessa formação, que eu acho que é um pouco deficitária, assim de escola pública, e, e de não ter me dedicado tanto sabe, ao, ao curso, né, como eu, eu acho que deveria ter me dedicado, por que no fim eu fazia duas graduações ao mesmo tempo, eu fazia RPI e fazia letras, né. [...] Então eu acho que isso me tirou muito tempo, assim, de dedicação, hã, então acho que eu fui um pouco muito receosa, sabe, pras aulas né, de estágio, assim e com medo de erra, aquela coisa assim, eu sempre fui muito tímida, eu acho que agora um pouco menos, mas na época era muito tímida assim, para dá aula, eu não sabia como é que eu ia enfrentar, esse negócio, assim, de, de entrar na sala de aula, e fica na frente de trinta, trinta e cinco alunos, e dá conta, assim. Ainda bem que o estágio era em dupla. [...] Aí tinha uma colega do estágio, que te ajudava, assim, né, dividi um pouco, hã, acho que, a, a dificuldade toda era mais a aplicação mesmo assim, sabe? [...] Do, do, da aula assim, porque eu gosto de planeja aula, eu gosto da, dessa ideia de planejar, de escolher os materiais, de pensar o que que eu vou fazer, tudo e junta, mas aplica a aula pra mim era difícil nessa época, assim, não sei, deve ser algo comum assim, que a gente não ta acostumado, né, e a gente vai pro estagio lá para o final do curso, né. Então, mas eu acho que a experiência foi bem interessante. Foi muito bom assim, de estágio. [...] Principalmente, no fundamental, assim, hã, a aceitação da escola, a aceitação da turma, professora regente, assim foi, foi ótimo, sabe, foi, foi excelente. Mas claro que um estágio não é igual o outro, né, então o segundo estágio que eu fiz, já no ensino médio, não foi tão bom, mas, mais por conta da escolha que a gente tinha feito, que era para trabalhar com EJA. E eu acho que a formação em letras, ali na, se já preparam pouco, não tão bem a gente para encarar uma escola, assim com criança e adolescente, imagina para trabalhar com jovens e adultos, assim.[...] No fundamental, aquele medo passou assim. Depois de um tempo passou, sabe, de enfrentar os alunos e, de enfrentar a sala de aula. E no final a gente já tava, já to, já, já tava dentro da turma, a gente já tava incorporada na turma. [...] Sabe, a gente já era professor, professoras, daquela turma, sabe, eles já gostavam da gente, e a gente já tinha um carinho especial por cada um dos alunos, que ta, né, eles já não queriam que a gente saísse, mesmo que eles gostavam muito da regente.[...] Isso, é, tu entra, tu entra, né, naquela tua logica assim boa, tu já conhece a turma, por que todo, toda aquela questão mesmo ali, é o início, né, tipo conhecer a turma, conhecer os alunos, saber como é que funciona, que é um, acho que é um medo, assim, fundamental, sabe de todo professor iniciante.[...] E depois tu vê que da conta, que não tem problema, né, e, eu acho que no Ensino Médio

mesmo que não tenha sido uma experiência assim tão boa, no EJA, mas foi uma experiência, assim, tipo de saber que nem tudo vai dar certo, que pode mudar um pouquinho, também, sabe, hã, o teu planejamento.[...] Então é uma questão de experiência, é, experiência mesmo, mas pra gente era, era excelente, assim, acho que a escola que a gente escolheu na época era ótima assim no sentido de acolhimento. (COAUTORA A)

As experiências vivenciadas pelos coautores em seus estágios curriculares nos pareceram desempenhar um fundamental papel para o encaminhamento dos graduandos no prosseguimento da profissão docente. O reconhecimento do campo e do contexto de trabalho, no PIBID e nos outros projetos em que os coautores atuaram se reforçou na realização do estágio curricular. Ao observar as narrativas dos coautores, percebe-se três categorias de experiências que nos chamaram atenção:

1- Os coautores se sentiram desafiados a mudar um padrão vivenciado em sua etapa escolar, construindo uma relação com a docência de aproveitamento de bons exemplos para serem replicados e de alteração de formas de trabalho que não os deixaram a vontade e/ou trouxeram desconforto em sua etapa escolar. Ao perceber a necessidade de fazer a diferença, os coautores mobilizaram seu que-fazer (FREIRE, 1983) para transformar sua experiência dentro do seu contexto de trabalho, com os outros atores que o compõem fortalecendo sua “presença” (FREIRE, 1996) com a verve transformadora própria da docência, quanto mais em início de caminhada. Nas palavras de Freire: “presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz, mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe.” (FREIRE, 1996, p. 14);

2- A transformação do medo em possibilidade de mudança, possibilidade de auto(trans)formação. A docência, principalmente na formação inicial, na mesma quantidade que possui a verve transformadora própria, possui um medo que estatuifica os sujeitos em si mesmo. A profissão docente é repleta de desafios diários e cotidianos: é composta de trabalhos longos e, muitas vezes, fora do seu horário, de relações muitas vezes conturbadas com os outros sujeitos, de disputas políticas, de condições precárias de trabalho e de remuneração dentre outras. Freire e Shor (1986) ressaltam que o medo é comum nos seres humanos, não é uma condição abstrata, ao contrário ele é real em cada um e cada uma e, também, como condição humana, é demonstração de vida. Apenas quem está vivo sente medo (ainda que essa vida seja simbólica, estar vivo é uma coisa, sentir-se vivo é outra). Ainda seguindo os

autores, o medo diminui, ao passo que a certeza da responsabilidade de nossa profissão é assumida e, por conseguinte, a clareza de nossa atuação, do porquê atuamos de tal forma, de minha motivação política de fazê-la, das razões pedagógicas que escolho realizar tal procedimento e, também, dos sonhos que tenho enquanto humano, para mim e para os outros à minha volta. Quando o medo é superado pela responsabilidade de minhas escolhas, a boniteza (FREIRE, 1996) da profissão docente toma conta e minha presença marcante é transformadora da realidade e auto(trans)formadora de mim mesmo. Olhando para as narrativas dos coautores, é possível perceber que o medo foi sendo progressivamente superado ao passo que a ambientação com o trabalho, os sujeitos e o contexto de trabalho foi sendo assimilado pelos sujeitos. A progressiva noção da responsabilidade de sua atuação também foi se desenvolvendo e auxiliando na superação do medo e na assunção da boniteza da profissão.

3- O estágio funcionou como forma dos coautores assumirem uma visão de si próprios como docente, fortalecer seu vínculo com a profissão e motivar para prosseguimento na carreira. Para Pimenta e Lima (2004), o estágio “não é a atividade prática, mas teoria, instrumentalizadora da práxis docente, entendida como atividade de transformação da realidade.” (PIMENTA E LIMA, 2004, p.45). Nesse sentido, a prática não é o objetivo fim da prática de estágio supervisionado, mas sim a reflexão que se faz a partir desta prática, ou seja, aquilo que se produz de conhecimento em cima de uma experiência vivenciada. A reflexão, afastada da prática, para Freire (1987) resultaria em um simplista blá-blá-blá. A prática, sem o devido assentamento em uma reflexão seria puro ativismo. A palavra, em si, já tem uma dimensão da ação imbricada. A práxis autêntica e verdadeira (Freire, 1987) é transformadora do mundo e, por este motivo, podemos perceber que a reflexão a partir das vivências no estágio alterou também suas formas de atuação dos coautores. A transformação de suas práticas é fruto também de sua crença de que uma nova forma de educação é possível e que a partir dela, se construirá também um mundo novo, uma sociedade nova, mais justa e igualitária e, por conseguinte, uma nova forma de ser humano também. A educação enquanto reflexão da prática que pode alterar, otimizar, melhorar e reorganizar os procedimentos adotados reflete também em uma mudança necessária da abertura para o novo, para o diferente e da importância que isso tem no trabalho

docente. Este processo é também já, um movimento auto(trans)formativo. Se reflito sobre minha prática, percebo as razões que me levam a fazê-la dessa forma, e ao perceber os porquês de fazer dessa forma, tenho a clareza necessária para alterá-la. Ao alterar a minha prática, altero também minha identidade profissional, realizando um movimento de auto(trans)formação de uma forma de ser docente que eu não era antes para uma nova forma organizada pela práxis que mobilizo. Nesse ponto, o estágio supervisionado atua também como movimento organizador da auto(trans)formação a partir da práxis.

As experiências relatadas pelos coautores, sejam nas disciplinas de sua graduação, nos projetos/programas que se envolveram e nos estágios curriculares supervisionados, demonstram um pouco do desenvolvimento da experimentação progressiva da autonomia docente ao realizar movimentos imersivos nos contextos de trabalho da profissão. Porém, há que se considerar que, nem tudo que é desejado é possível. Os coautores narraram também seus desejos, seus interesses formativos que não foram plenamente atendidos pelo curso. Eles ressaltaram que se sentiam felizes com o andamento de sua formação, porém apontaram o interesse por mais horas de prática docente em sala de aula, de participação em projetos e/ou programas vinculados ao curso e até de outros contextos da docência, como o trabalho em ONG's.

Eu gostaria de ter participado mais de outros projetos de ensino do curso, que o curso oferece, né, tem os laboratórios do LabLer do Labeon. Eu acho que, teria sido legal eu começar desde o início. Hã, porém, né, como eu não queria ser professora na época, então, eu não pensava nem um pouco nisso, e bolsas de pesquisa em literatura eram bem escassas porque não é exatamente o que queria estudar de literatura. Então acho que o que mais me arrependo é não tem feito, mais, entrado em mais pesquisas de ensino, assim, pra ver várias coisas diferentes. (COAUTORA R)

eles têm, tem programa de residência pedagógica, se eu não me engano, acho que na UFSM deve ter em alguns cursos também, e, hã, vendo também o Pibid ali né, e também o PETLetras, eu acho que eu gostaria de ter participado, sabe, acho que as discussões são interessantes, acho que você se insere na escola, tu trabalha com o docente da escola, né, também junto, e tu vai aprendendo muito na prática né e aliando teoria e prática. [...] Porque, na verdade, acho que a minha formação foi muito, muito mais teórica né na faculdade e depois eu tive que fazer esse percurso sozinha, né, que os projetos agora eles têm, te ajudam né porque tem um grupo ali pensando junto, né, então, á acho que, é mais fácil. (COAUTORA A)

*uma coisa que eu queria ter que eu acho que seria muito legal, ta, era, mas eu não sei como seria, ta, que você tivesse uma orientadora pensando num estágio diferente, no estágio que fosse, porque assim a gente tem vislumbres no estágio né, eu queria um estágio, se eu, veja bem o que o ***** quer, pra sociedade não importa o que o ***** quer, mas independesse só de mim, hã, eu, eu colocaria em todas as licenciaturas, você ser remunerado um ano para fazer o estágio. E você vai numa escola, você pode escolher, ou você entra em comum acordo, com, com o pessoal, você pode até assumir a*

vaga de uma professora por um ano e você, é o professor daquela turma. Mas você não tá sozinho. Você tem orientação o ano inteiro pra fazer esse trabalho. Se fosse ruim, dava até para fazer em dupla. Eu não ia me importa porque as vezes eu vejo que trabalho em dupla em docência da certo quando a galera tem intimidade. Você ir lá, e fazer sala e propor coisa, da pra propor até coisa mais complexa, porque, exemplo, você vai ta em dois, então você tem trinta alunos, têm que ler quinze materiais, quinze textos. Eu acho que podia sair coisa tão incrível ali, sabe tão incrível ali, e é uma coisa a gente não tem, porque a gente têm vislumbres né, ah, beleza, eu consegui planejar essa sequência didática e aplicar ela, pô, mérito, claro. Fiquei um mês, dois meses na escola maravilhoso. Sim, você viu ali que se tem só que na vida, na vida docente, pelo que eu posso perceber, não é[...]. Não é uma vez por semana só, tipo cara, enfim, não é aquilo. Entende, é uma parte daquilo, sim, mas é muito mais. Então eu não sei, eu não sei. [...] Sim, ou tu pensa fazer uma troca, tipo assim, ah, ó a tua professora da faculdade, sem lá, não sei, ai talvez não, mas há, já que é uma função dela, o seu que, a gente amplia, vai ampliar o valor que a pessoa recebe não sei, por que a gente tem que trabalhar, as vezes é questão financeira, mas tu pensa, tipo assim olha a cada dois anos que tu faz isso, a professora do estado ou do município, você ganha, sei la, você pode se aposentar seis meses antes, ou um ano antes. **(COAUTOR B)**

eu gostaria de trabalhar com o ensino de língua para estrangeiros e esse era o meu objetivo. Inclusive quando eu entrei no curso de espanhol eu queria aprender espanhol para que eu pudesse trabalhar, não no ensino formal, mas no terceiro setor assim, em uma ong.[...] Como língua de acolhimento, há por exemplo, passar um tempo em Roraima pra trabalhar com os imigrantes venezuelanos. Por que eu sei que eles tem bastante dificuldade com isso, só que eu nunca tive a oportunidade. Durante o curso. Eu sei que tem pessoas que pesquisam que trabalham nessa área, nas letras, mas eu nunca tive acesso. Então se eu for pensar hipoteticamente, eu gostaria de ingressar num grupo desses que ensina, há português para estrangeiros e que acolhe essas pessoas, essa é uma coisa que nunca pode fazer que eu gostaria. **(COAUTORA M)**

Eu tive mais autonomia nas pesquisas que eu fiz quando tava no grupo da pesquisa sobre a linguagem Psicopatia, que foi com a mesma professora que dava disciplina de introdução à linguística cognitiva. E aí, como era o que me interessava bastante, eu pesquisava. Mais coisas por conta o restante das pesquisas que eu fiz até hoje. Todas foram a pedido de professores ou coordenador de bolsa. [...]: Eu acho que eu gostaria de desenvolver alguma pesquisa, relacionada interação, a socio-interação. **(COAUTORA C)**

Ao observar as narrativas produzidas pelos coautores, é possível compreender algumas demandas formativas dos coautores. O próprio interesse por questões transversalizadas do campo linguístico, como a relação entre linguagem e interação e português como língua de acolhimento, demanda da necessidade da “curiosidade epistemológica” (Freire, 1996) que, mostra que, ao aprofundar-se em determinado assunto, os coautores utilizam da reflexão crítica para perceber necessidades formativas que emergem de determinados contextos. Ora, apenas uma reflexão crítica sobre a realidade de imigrantes, provenientes de outros países latino-americanos, poderia resultar na ideia de que é importante e necessário que se discuta a língua portuguesa como língua de acolhimento em um curso de licenciatura em letras. Isto é claramente apreensão crítica da realidade com intenção de transformá-la e, perceber este contexto e propor alternativas para mudá-lo é em si um processo auto(trans)formativo. Em outro ponto, a própria percepção de que o estágio

supervisionado não é o suficiente para a “experimentação” necessária da profissão docente e que outras formas de integrar os licenciandos às escolas e aos autores do contexto escolar, com benefícios mútuos para todos (escola, universidade, professores e licenciandos) é o caminho para a qualificação dos processos de auto(trans)formação inicial, também já é uma análise crítica. Em ambos os casos, demanda a capacidade humana de aprender, conhecer para transformar a realidade utilizando sua consciência crítica e sua práxis, em consonância com o que diz Freire (1996): “A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir.” (FREIRE, 1996, p. 51).

De modo geral, é possível compreender que os coautores em suas narrativas demonstraram que a relação construída com os diferentes professores de sua trajetória acadêmica no ensino superior, aliada à interesses da curiosidade epistemológica desencadeou inclinações para determinadas áreas e/ou campos de estudo. Além disso, a experiência com o PIBID permitiu a vivência de experiências auto(trans)formativas nos sujeitos, a ambientação e a experimentação da boniteza e, também dos sabores da profissão. Também, a participação em outros programas e/ou projetos permitiu a apreensão e a vivência em contextos distintos da profissão e a mobilização da práxis docente. Somado a estes contextos, o estágio curricular supervisionado permitiu o experimento da docência e possibilitou aos sujeitos mudar visões sobre a profissão a partir de sua própria atuação, superando seus medos e apreensões por intermédio da vontade de transformação da realidade a partir da clareza da importância e da responsabilidade proveniente da profissão docente, enxergando-se como sujeitos de suas práticas o que motivou o prosseguimento na carreira docente. Por fim, é possível compreender que os sujeitos ao perceberem suas demandas formativas, refletem criticamente sobre os diversos contextos de atuação e da vivência da docência como ação transformadora da realidade.

5.3 “NO FIM DAS CONTAS, EU ACHO QUE OS BONS EXEMPLOS SUPERAM EM MUITO OS EXEMPLOS QUE NÃO FORAM TÃO AGRADÁVEIS.”: IMAGENS REFERENCIAIS DA DOCÊNCIA

Ser professor é sobretudo deixar sua própria marca em outros sujeitos. É a certeza de fazer parte da vida de cada aluno que perpassa seu processo de auto(trans)formação, seja no ensino superior ou na educação básica. Da mesma forma, cada aluno que atravessa o caminho do sujeito docente deixa um rastro de aprendizado que marca o professor. Esta é a verdadeira essência da educação libertadora conforme preconizado por Freire e Shor (1986). No ensino superior, local onde a formação inicial para a docência ocorre, o reconhecimento das formas de assumir-se docente, de realizar o trabalho auto(trans)formativo se dá em um processo de percepção dos vários sujeitos que atravessaram de certa forma sua trajetória. Para Freire (2013a):

Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observando a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos. (FREIRE, 2013a, p.40)

A dimensão sociável da formação que parte do reconhecimento da influência de outros sujeitos em nosso processo auto(trans)formativo demanda um olhar para dentro de si mesmo para reconhecer as experiências que nos levaram a tornar o que hoje estamos sendo. Nas narrativas dos coautores as experiências vivenciadas na educação básica em seu processo de formação escolar dão pistas de sua motivação para a escolha de uma licenciatura, em especial a de letras.

Além disso, o reconhecimento da subjetividade dos docentes que passaram pela trajetória escolar indica um ponto importante para a escolha da docência como possibilidade viável de futuro e no ingresso de uma licenciatura em letras. Imbernón (2005) aponta que um dos primeiros saberes integrados na formação inicial docente é a assunção de experiências discentes que aparece demarcada no início da trajetória de cada docente. Nesse sentido, ao observar para si como aluno, o processo de auto(trans)formação dos sujeitos se desdobra também no espelhamento de práticas docentes que fizeram sentido para eles enquanto alunos e o afastamento de atitudes

que os causaram desconforto. Esse processo de refletir-agir-mudar já é a mobilização da práxis para a mudança da realidade a partir de uma leitura crítica do mundo. Ora, se determinada prática fez sentido para mim e para meus colegas enquanto discente, dela me aproximarei, mantendo a distância crítica necessária para reconhecer a importância que cada contexto e cada espaço/tempo tem na organização do trabalho pedagógico. Da mesma forma, se percebo o quanto tal prática, tal forma de atuação foi perniciososa para mim e meus colegas, foi de tal modo acrítica e reprodutivista, se não me senti instigado e valorizado por esta prática, a tendência é dela me distanciar, ou melhor, frontalmente alterá-la para evitar despertar em meus alunos esses sentimentos. Na formação da identidade profissional docente, ainda mais ao tratar de formação inicial, as experiências vivenciadas como aluno em escolas, memórias de nossa etapa escolar, ressurgem com maior efusão trazendo à tona exemplos a serem (ou não) seguidos. Assim, ao produzirem suas narrativas, os coautores trouxeram alguns exemplos de professores que marcaram sua etapa escolar:

Eu acho que os que mais me marcaram até hoje foi a professora de português do Ensino fundamental e a de ciências do ensino fundamental também. [...]Eu acho que a professora de portugueses ficou muito marcada, talvez por eu gostar do português, mas eu acho que mais me marcou era a preocupação dela em como fazer o conteúdo chegar até os alunos. Porque naquela escola minha turma, toda, eu pra aquela escola a partir de um sétimo ano, dai eu fiquei três anos lá, e a minha turma era de alunos que já tinham reprovado vários anos. E a preocupação da professora era que todos os alunos saíssem do ensino fundamental com, com uma base melhor de letramento [...]Tá, era, era mais ou menos assim que eu tinha acabado a fala sobre ela. Hoje eu vejo que ela é realmente era uma professora muito boa, na época eu também achava. E, eu continuo achando, porque ela explica, explicava muito bem o conteúdo, e ela era, uns tinham medo dela, porque ela fazia todos mudo nas aulas, porque, no caso a gente ficava quietos por medo, por respeito, é aquela diferença, mas ela era uma boa professora e, ela aproveitava bem o tempo das aulas, acho que foi por isso que me marcou. [...] Eu... talvez, eu nunca tinha parado pra pensar, nessa professora assim, mas talvez, porque ela, ela era bem organizada, e se as vezes os alunos tivessem medo dela, os alunos conseguiam entender o conteúdo, porque ela, deixava tudo, ela explicava de uma maneira acessível para a gente, por exemplo, no nono ano ela deu aula de química e física, e era fácil entende-la, ela explicava de um jeito fácil. Acessível pra gente, eu acho que de certa forma me motivou sim. (COAUTORA C)

Assim, acho que me motivou, na verdade, né, porque eu me lembro assim com um certo carinho assim da escola, assim. [...] E eu sempre tenho essa professora do Ensino médio ali do terceiro ano, como uma certa referência assim, sabe? de coisas que poderia, que eu poderia fazer de algum modo, sabe, que eu já tentei fazer, inclusive em sala de aula, tentando replicar um pouco, o que ela fazia. (COAUTORA A)

Hã, uma coisa, algumas coisas me desmotivaram assim, principalmente quando cheguei no curso normal[...]Porque tinham as exigências que eu não sei. Eu claro que eu não tinha um conhecimento suficiente pra avaliar, hã o que que havia de errado, não conseguia fazer esse diagnóstico afinal, o que que tem de errado? Eu quero ser professora, Eu acho que eu tenho capacidade porque que esses sistemas escola acha que eu não que eu não sirvo. Hã. Eu tenho lembrança assim de que. Eu não tinha certas habilidades que eram exigidas dos professores, hã principalmente na questão estética. Hã, eu não sei sabe como é que era a escola normal antigamente, mas a gente produzia muito material.

Hoje em dia se usa muita coisa pronta. mas havia muita produção de material. Então, cartazes, material didático, tudo isso era produzido pelas alunas, porque não havia meninos, eu tive um ou dois colegas meninos, eles não concluíram o curso porque por machismo, mesmo porque era uma formação que socialmente era destinada às mulheres, então eu não tinha aquelas habilidades de fazer tudo delicado, bonitinho, eu eu sempre fui péssima em trabalhos manuais. Então as minhas coisas, hã, me pareciam sempre ficavam feias, hã comparados com as das minhas colegas e eu também. Eu não aceitava muito, hã, que, houvesse um método um caminho assim determinado pra fazer certas coisas. Uma vez eu discuti com uma professora de didática de Matemática que ela queria me ensinar como que eu deveria explicar a Tabuada da multiplicação eu acho que era, para os alunos, e eu disse professora Nem eu entendo dessa maneira que a senhora esta explicando eu acho que tem que ter um outro caminho pra explicar. Então eu não consigo explicar desse jeito, eu, eu sigo um outro caminho e ela me disse não tem que ser assim, usa este material e explica desse jeito. Então a gente tinha que fazer plano de curso, plano de unidade, plano de aula. Tudo tinha que ser programado e registrado. Isso ai me incomodava muito. Até hoje me incomoda a burocracia, a papelada. Os registros são o meu pesadelo. Eu sou a última pessoa que entrega esses papéis, todos esses relatórios na escola, sempre atrasada. Hã, eu nunca falto ao trabalho. Eu sempre atendo meus alunos, eu tenho a maior preocupação com o conhecimento deles. Eu sempre busco novas maneiras de explicar de ensinar, mas essa parte, assim de registro, de burocracia, decide, Fórmula pronta eu sempre odiei. Então isso foi uma coisa que quase quase me fez desistir de ser professor. Esse lado aí da profissão acho que foi o que sempre me incomodou mais. **(COAUTORA M)**

Eram bem dinâmicos os professor da época no no ensino fundamental eram dinâmicos, eu acho que eu não gostava muito de um assim que era professora de biologia iiiii mas por relação a naquela época era tipo uma professora que comparava alunos[...]Desde o ensino fundamental até o ensino médio e se tu não tinha uma condição financeira um pouco melhor já era meio que excluído pra essa professora funcionava assim era excluído, era naquela época não existia bullying né então era muito aberto[...]É era separado, não acreditavam ali no potencial ali de quem era menos favorecido achavam que quem iria conseguir muitas coisas no futuro seriam aquelas crianças que tinham mais condições financeiras, então aquilo ali hoje eu entendo que é tinha essa separação[...]: Não parava pra pensar mas né uma professora que eu levo pra vida no lado negativo **(COAUTORA J)**

Ai, eu lembro de uma história que eu gostava muito, no ensino hã, fundamental também uma de história que gostava muito no ensino médio. Hã que mais, também lembro de uma professora de física, que eu gostava muito, Acho que foi a única vez que eu entendi física em algum momento da minha vida, por pouquíssimo tempo. Mas alguns assim, de Inglês eu lembro também uma me fez gostar muito de inglês. Foi quando eu comecei a ter isso no quinto ano, né, no ensino fundamental. Lembro muito dela, que foi ela que inseriu o inglês na minha vida, eu gostava muito de como ela ensina, apesar do material ser bem diferente do que é hoje. Eu acho que foi basicamente isso, sim. Dos professores que eu lembro que me marcaram de alguma forma. Acho que foram professor que eu lembro, eu gostava muito de uma Biologia também, que ela me fez gostar muito da disciplina. **(COAUTORA R)**

Sim, sim, hã, foram muitos né, muitos professores, hã, se eu tivesse que se geral, eu diria boas, ta, boas. Porque no fim das contas, eu acho que os bons exemplos superam em muitos exemplos que não foram tão agradáveis. Mesmo assim, não, não estou falando da boca para fora. Agora se a gente começa a destrinchar, pô eu tive professores cara, que eu lembro com carinho e admiração e respeito até hoje, eu estudei em uma escola técnica, no ensino médio, então, tinha professores com mestrado, pessoas com doutorado e esses caras eles me davam um resumo do que foi a faculdade, sabe de gente que sabe bem aquilo que tá fazendo. As vezes não faz com tanta dedicação, mas tipo, bastava ali, sabe! E você começa a ver gente que estudou, estudou, estudou, e você, não é um professor só, é todos. Então isso te motiva cara te inspira, porque assim não é questão de se melhor ou pior, mas se eles conseguiram, a gente também consegue. Ou a gente deveria conseguir, se tivesse as assistências adequadas, então a gente consegue cara, em teoria, a gente consegue, e tem que ir, e cara, eu sei que eu não, provavelmente não estaria na UFSM, não teria trocado de cidade. Não teria aprendido muita coisa do que eu aprendi se não tivesse estudado numa escola com ensino federal, se não tivesse visto que é possível. [...]Inspiração total, inspiração total. Nos bons e os, aqueles que não foram tão legais. Eles servem de exemplo até hoje. : É, já que eu falei, ampliar só esse, um pouquinho essa questão da da inspiração. Hã, método, as vezes, a questão de metodologia, tinha uma professora de português no ensino fundamental que ela, ela foi minha professora, da sexta até a oitava série, né,

*porque era série e, eu nunca tinha, ela dava um livro pro aluno que ia melhor no semestre, tipo a gente pode discutir e tal, não sei o que, mas dependendo da forma de como você for, como você aborda e explicar pra turma. Não vai ser traumático e nunca foi porque eu cagava literalmente pros dois primeiros anos. Na sexta série, e na sétima série, na oitava série eu ganhei o primeiro semestre. Primeiro trimestre, perdão, e aí eu achei tão legal pode ganhar um livro que eu escolhesse que eu me esforcei e eu ganhei nos outros dois, nos outros dois trimestres, porque eu vi como era bom, como era bacana, eu não me sentia melhor que ninguém. Eu lembro que queria fazer um livro Cara e eu tenho até hoje os livros, e olha na, bom enfim, tipo é uma pequena ação cara que não sai nunca da minha cabeça, não é preciso fazer igual, mas em que medida valorizar o esforço do outro, medida, não posso em vez de, sei lá, á eu vou te dar um livro. Mas não, tu escolhe o livro que a gente vai trabalhar. Vão trazer um trequinho, ou você escolha o poema que a gente vai dar na aula, por exemplo, ou se alguém faz um poema, vem ler para nós, vamo ouvir, sabe, tipo, de, de sair da, da caixa, cara, tinha gente as vez que fazia umas aulas, umas apresentação uns slide que tu ficava assim, Meu Deus, isso, mais no ensino médio, po que bacana, sabe a atenção.[...] Sim, sim, sim, tanto que pra decidir por letras, Cara, eu tive, eu fiz cursinho, eu fiz um, deixa eu ver, um quarto de cursinho, eu entrei na finaleira assim só. Acho que só pra dizer que eu fiz, e eu tinha dois professores, um deles de literatura e um de língua portuguesa. Todos eram muito legais, professores de cursinho, vejo que a dinâmica é intensa. E quando, e quando não são esses cursinhos, hã populares né,. que você tem uma injeção muito maior monetária, então os caras são ainda melhores, e eles eram muito bons, todos, todos, o cara fazia matemática, assim interessantíssima, assim, cara de física, explicava e tal, e eu dizia assim, lembro? Não, mas entendia, completamente não, mas mas era muito bem explicado. E aí talvez fosse aquela lacuna de ta, eu não tive isso desse jeito na escola, na no tempo que podia ser por que lá era uma revisada, enfim eu cheguei no final, mas o que eu quero te dizer é que professor de literatura chegava cara, ele relia os livros e ó quando tal coisa, tal coisa e falava e contava história dava os pontos principais e fazia paralelos de contextualização. Meu deus, eu ficava ansioso pras aulas do cara de literatura, maravilhoso, ele sentava e contava pra gente do livro. Isso que ele fazia, mas ele fazia do jeito sensacional. O outro professor de língua portuguesa foi o cara que me falou sobre a figura de linguagem chamada natiplose e aí partir dela, que eu escrevi o primeiro poema, que uma medida me levou até hoje fazer no TCC sobre a poesia, olha como são as coisas, cara. **(COAUTOR B)***

As experiências vivenciadas durante a etapa escolar, dão pistas dos porquês dos coautores terem se motivado a ingressar em uma licenciatura em letras e a escolher a docência. Nóvoa (1995) chama atenção para os três “A’s” que compõem o processo identitário docente: adesão, ação e autoconsciência. A adesão refere-se ao processo de aceitação das rotinas e princípios norteadores da profissão; a ação se relaciona com a práxis docente (aqui chamada apenas de ação, mas implicada diretamente como ação-reflexão-ação), pertinente às atitudes e técnicas adotadas na prática, a partir da subjetividade de cada docente; por fim, a autoconsciência é o movimento reorganizador do trabalho docente que redireciona as formas de atuação e transforma os quefazeres da profissão. O processo de motivação para o ingresso em uma licenciatura e a opção na profissão docente como horizonte viável de futuro, já é também um passo inicial, incipiente do processo de formação da identidade profissional docente, que para Nóvoa (1995) “não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas, conflitos, é um espaço de construção de maneiras como cada um se sente e se diz professor.

(NÓVOA, 1995, p.16)”. Ao observar os processos narrados pelos coautores, os três “A’s” preconizados por Nóvoa (1995) ganham significado concreto: a adesão é a decisão de tomar a docência como horizonte viável de futuro profissional, a ação se observa na atitude do ingresso em uma licenciatura e a autoconsciência é o interesse de replicar e/ou transformar as experiências vivenciadas em sua etapa escolar.

Porém, esse processo não se restringe na observação de suas experiências na etapa escolar. No ensino superior, a reprodução de exemplos e/ou o afastamento deles também transforma paulatinamente a identidade profissional de cada sujeito, porém com intensidade maior. O trabalho de Gabardo e Hobold (2018) demonstrou que, ao espelhar suas práticas na fase inicial de sua formação e de seu trabalho, os docentes tendem a observar professores de sua etapa de graduação e colegas de profissão. Os coautores ao produzirem seus relatos narrativos demonstraram que, de modo geral, foram impactados positivamente por seus professores na etapa da graduação:

Olha, negativa, poucos até agora, porque a maioria, claro, alguns professores são, as vezes a gente acha eles meio doidos, assim. Fazem muita coisa ao mesmo tempo, muita pesquisa. Pesquisam assim, a grande maioria dos professores me motivou de uma forma positiva. Os meu professor assim, os de português, eles, pensando nos alunos, como gente, tenho amigos de outros cursos, de vários outros cursos, assim, de áreas, sei lá, de farmácia, de química de outros cursos [...] Isso, é que, eu não sei mas às vezes parece que aqui na universidade. Tem muita coisa pra ser pensada, né, que às vezes tem professores que acabaram que não tinham em mente, ser professores, aí acabaram fazendo mestrado, doutorado e ficando por aqui. Às vezes, parece que falta um pouco dessa parte de didática de pensar em como aluno vai receber as aulas, eu acho que talvez falte um pouco disso. [...]E eu acho que, no meu curso por ser um curso de licenciatura, pelos nossos professores, serem mais preparados pra isso. Eu acho que por esse motivo tem essa diferença, eles conseguem pensar melhor, né na gente.
(COAUTORA C)

*Positiva o ***** esse[...]Sempre e a esposa dele, a professora ***** sempre motivaram e apoiaram desde o início porque como é noturno[...] Tu acaba chegando muitas vez cansada[...]Então os professores que entendiam que colocavam e se colocavam no teu lugar era aqueles que não que te davam a mão mas te davam mais uma direção sabe [...] E eram mais agradáveis [...]Professora ***** também foi uma professora muito estimulante. Assim, em relação ao curso, que não agregaram em nada duas professoras ***** e ***** . [...] Era muita era umas cobrança assim como se tu só tivesse fazendo aquilo ali. Como se tu não tivesse vida e não fez nada ainda que com a ***** ela dava a oportunidade de dar um reforço no sábado. Cansei de ir no sábado na universidade pra ter um pouco de reforço*
(COAUTORA J)

Hã, teve duas professoras que me marcaram muito, hã, uma da literatura, que na verdade ela nem é do inglês. Hã, ela, umas três professoras assim, duas não são do inglês, tá. Hã. Que foram disciplinas aquelas comuns de todas as licenciaturas. [...]hã uma de linguística, linguística aplicada, eu lembro que eu não gostava muito da disciplina. Mas, eu gostava muito de ouvir ela falando, hã, parecia que o jeito que ela falava muito fácil, hã, as coisas, então ela tornava mais fácil. Eu não gostava do conteúdo, mas tornava mais fácil pela explica dela. Uma que é, eu acho que ela é do português, bacharelado. Mas, ela deu uma disciplina de literatura, hã comparada, que ela trouxe literatura latino americana. Foram, foi uma disciplina bem, hã, surpresa para mim porque era uma CG e para mim foi uma surpresa porque

trouxe coisas que eu nunca me imaginaria a ler e coisas que eu já tinha lido. Então foi muito bom, me marcou muito, né, principalmente para tirar esse euro centrismo que a gente tem no curso de inglês., né, que estuda essas literaturas ou inglesa, ou há norte americana e a gente não tem tanto espaço, assim, né, pra dizer, não tem porque não querem, né, mas a gente não estuda tanto outras disciplinas, outras disciplinas não, outros tipos de literatura que fujam desse hemisfério.[...] e a professora do estágio também, eu tenho muito carinho, há, por ela porque me ajudou muito assim, o processo criativo de material didático, há, ela foi muito há, muito paciente, muito há criativa. Então isso, ela me ajudou muito, né. Nesse processo então foram essas três professoras. Que acredito que tenho marcado positivamente, assim. (COAUTORA R)

Tem uma professora do curso de espanhol, que ela dizia uma coisa assim, que é, o professor forma ou deforma, né. É, bom, quem é, acho que tem muitas assim, muitas professores ótimos, assim excelentes, e, há, muito consistentes, assim em sala de aula, com um planejamento muito bom, sabe, era assim, eu tinha muita vontade de ir pra aula, há, alguns eu tinha medo. Alguns professores eu tinha, um, um medo assim, mas vou lá pra ver como é, que é, como é que vai, porque eu tô curiosa, tô curiosa de saber como é que vai ser essa aula, mas estou com certo receio, sabe, há, não vou citar nomes, né. Tem professores super conhecidos ali na UFSM, mas tinha uns assim, sabe, não tenho assim, nenhum tipo de dizer assim que, a, que, que tenho receio, por exemplo, de algum professor, de um determinado, bem, que eu tipo não gosto de jeito nenhum. Há, eu gosto de professores que tem, são assim, sabe, tipo que tem um planejamento certo, que, tu, tu, tu espera, tu sabe o que vai acontecer, há, ou que, por exemplo da literatura, que vão te acrescentar alguma coisa que tu não conhece. Então, pra mim sempre foi mais, mais ou menos nesse sentido, sabe? então todos os professores que eu tive ali, acho que me acrescentaram, nesse, nesse âmbito, assim, de, de me apresentar algo novo, e por isso que eu tinha muita ansiedade, eu gostava muito, eu gostava muito de ser aluna, eu gosto muito de ser aluna. (COAUTORA A)

As narrativas demonstram que o professor que desenvolve sua docência de maneira satisfatória, humana e responsável fica marcado na subjetividade de seus alunos permanentemente. Masschelein e Simons (2018) apontam que a verdadeira maestria de um professor não se mede no conhecimento acumulado, em seus anos de experiência ou em sua erudição. Esses são fatores importantes e, claro, considerados para o desenvolvimento de boas práticas, mas a dedicação, a presença, o cuidado com seus alunos e com seu trabalho é o que efetivamente expressa a maestria do professor. A dedicação dos professores para com os alunos é o que efetivamente os fez ficar marcado na subjetividade dos coautores. Para Freire (xxxx) pelo trabalho os seres humanos se presentificam e utilizam de sua consciência para perceber como a realidade está sendo e, com sua práxis e sua presença *com* o mundo transformá-la. O trabalho docente, mais diretamente pode ser vista, sobretudo como formas de se relacionar com o mundo e com os sujeitos imbricados diretamente em nós através do contexto direto. No caso do professor, esses sujeitos são os alunos. Para Olarieta (2021) o trabalho docente é:

Um trabalho sobre a percepção do mundo, sobre como e o que se enxerga e o que não, sobre o que tem mas, sobretudo, sobre o que não tem visibilidade

e que, pelo empenho, dedicação, insistência, atenção cuidadosa do professor junto a seus alunos passa a tê-la. (OLARIETA, 2021, p. 311)

As relações apontadas entre os coautores e os professores que fizeram parte de sua etapa de sua formação inicial é demarcada por um respeito muito grande e pela valorização das influências destes sujeitos no processo auto(trans)formativo dos coautores. Seja pela compreensão da realidade dos alunos, seja pela forma de organização dos conteúdos e/ou da disciplina, seja pelo carinho e pela dedicação destinada, os professores demarcaram sua presença na subjetividade e na trajetória de cada coautor.

As relações que se estabeleceram nos pareceram humanizadoras de ambos, coautores e professores. Para Freire (1987) a humanização é vocação histórica. Utilizando da palavra (linguagem) e de sua consciência crítica, os sujeitos produzem seu mundo, e a produção do mundo pela consciência enquanto distanciamento objetivador, se vale da educação para realizar a dialética produção da história dos sujeitos e do mundo, humanizando o mundo ao passo que a sociedade se humaniza. Para Fiori (1991) “a “práxis”, se humana e humanizadora, é a ‘prática da liberdade” (FIORI, 1991, p. 60). Esta prática, ao passo que humanizadora de ambos é uma caminhada em direção ao *ser mais* (FREIRE, 1987) de ambos. Os professores, por um lado aprendem e ensinam no contato com os graduandos que, por sua vez, aprendem e ensinam ao desenvolver seu processo auto(trans)formativo conduzidos pelos professores. E aí é que reside o processo epistemológico em sua mais pura manifestação. Na aprendizagem mútua, os coautores e os professores objetivaram suas realidades e, ao objetiva-la, a conheceram e com isso abriram a possibilidade de sua transformação. A educação enquanto movimento recriador permite que os conhecimentos sejam colocados em debate permanente e com isso sejam rediscutidos, transformados e, dessa forma, os saberes avançam. Para Freire (1987):

Educador e educandos (liderança e massas), co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento. Ao alcançarem, na reflexão e na ação em comum, este saber da realidade, se descobrem como seus refazedores permanentes. (FREIRE, 1987, p. 58)

Por outro lado, nas narrativas também foi possível perceber docentes que deixaram uma marca negativa nos coautores. Para Imbernón (2005), a formação inicial docente demanda dos formadores um olhar para o futuro, para um novo tipo de educação que demanda também o repensar novas metodologias, novas tecnologias, novas atitudes e hábitos. Ainda com Imbernón (2005) percebemos que uma das principais atividades demandada aos docentes é ser “pessoa que ‘propõe valores’, impregnada de conteúdo moral, ético e ideológico” (IMBERNÓN, 2005, p. 31). A falta de um olhar mais humano e compreensivo para com os alunos, a partir da realidade própria de muitos cursos (noturnos principalmente) de receber alunos trabalhadores que organizam sua rotina para seu sustento e seu estudo em concomitância, acaba por afastar esses sujeitos do ensino superior e, por consequência, excluir eles do convívio universitário. Isso aliado à falta e/ou insuficiência de políticas de permanência, acaba por dificultar a continuidade da formação de estudantes (principalmente em licenciaturas) e, por conseguinte, aumentar aos índices de evasão universitária.

Diante dessa realidade, ao produzirem suas narrativas abordando as principais características dos professores que marcaram sua trajetória, os coautores indicaram três linhas de trabalho distintas, porém complementares entre si: 1- professores que tinham boa organização didática, de planejamento do trabalho pedagógico; 2- professores que se relacionavam de maneira mais compreensiva, cordial e humana com seus discentes; 3- professores que mobilizavam sua práxis para cativar/motivar/instigar seus alunos. Essas características foram indicadas pelos coautores na sua indicação dos professores que marcaram sua trajetória:

Hã, aquele professor assim que que tinha né primeiro, primeiro dia, ele já te dava uma batelada assim de coisas, pra, hã, mas que tentavam aliar assim né, tinha um professor de literatura de fundamentos. Hã, e ele sempre aliava assim, sabe? Hã, ele sempre trazia o texto literário junto com o texto teórico a gente ia fazendo a discussão ao mesmo tempo. [...] Ah, a professora também, a de espanhol também fazia isso, assim, eu gosto bastante, quando, e quando tu sabe o que tu vai ler porque tu se prepara também e que tu sempre tenha essa, sempre faz essa, esse, essa união, sabe? entre a leitura do texto e a base teórica. Eu acho que faltou nesse sentido assim, hã, talvez em literatura, hã, ensino de literatura, né, como, né, porque isso não vi, isso eu tive que aprender sozinha e tô lendo até hoje um monte de livro aqui sobre ensino de literatura, porque isso a gente não, não vê na faculdade, hã, que é diferente, né, agora. Mas, eu tive vários professores também assim agora, principalmente agora no Espanhol, tive uma professora muito boa, assim que era né muito rígida, mas tu sai da aula dela sabendo assim tudo de, sobre, né, essas, hã [...] Sobre o que é texto sabe, o que que é o discurso ela vai, assim, tipo desmiuçando, sabe? é muito, muito rígida, mas também tem um planejamento muito bom assim de aula. E no curso de Letras português, hã, eu acho que me surpreendi muito assim com

algumas disciplinas também, sabe, da área de linguística que eu gostaria de ter aprendido mais. Assim que, às vezes eu me, fico, há, com vontade até de voltar e fazer de novo, sabe? Assim com uma outra cabeça, sabe? [...]Hã, essa ideia de, de ser muito planejada, sabe, muito organizado de, de ter cronograma assim, né, eu acho que eu sou um pouco assim, né. Os professores que pelo menos tinham essa organização, pra mim eram, sabe, eu acabei internalizando assim esse modo de, de ser assim, professor. (COAUTORA A)

Ah, são, são os professores organizados, e que às vezes nem precisa ser um professor que segue certinho o plano de ensino, porque tem alguns professores que já tão há muitos anos em sala de aula, que praticamente não precisam de um planejamento, mas são professores, que eu acho que dá para que eles tem muita segurança do que eles estão ensinando, e eles conseguem explicar as coisas de uma maneira muito clara pra gente, eu acho que isso facilita bastante. E os professores mais novos, que tão dando aula aqui há pouco tempo eles são muito organizados e também fazem o possível para explicar as coisas da forma mais clara possível. [...] Sim, eu acho que da pra separar eles em alguns grupos, mas, por exemplo, alguns professores, não sei se dá para separar assim, de literatura, ou os por exemplo, que puxa mais pro uma análise de discurso, não sei daria para separar assim. Mas, geralmente tem uns professores de literatura, que são mais antigos, são amigos entre si, que eles têm características, por exemplo, tem um jeito de pensar mais parecido, com o jeito de agir também. E aí tem professoras que são mais do lado da leitura e produção textual que vão ter outro jeito, elas já são mais, são mais práticas, é que realmente o trabalho delas envolve mais prática, né, leitura e escrita, as vezes elas trabalham faze projetos de extensão com escolas, então envolve muita prática. Eu acho que isso faz com que elas sejam mais práticas. É, aliás, não sei se fazem a aula ser mais praticadas, mas acho que não, falei errado, mas isso faz elas terem uma rotina mais corrida. A maioria, os trabalhos que elas pedem são, são bastante exigentes, mas são exigentes porque precisa ter uma prática, porque que a gente precisa, estar sempre juntando a teoria com o trabalho prático. Então, eu acho que, na verdade, essas características entre os professores, é por causa do da área em que eles são especialistas. E, claro, entra também o jeito de cada professor. (COAUTORA C)

Não sei dizer, talvez idade assim, eu percebo que as professoras mais jovem são bem mais aplicadas em termos de ensino, sabe, elas são mais, há, aceitam melhor, há, sugestões aceitam melhor coisas diferentes. Então, acho que talvez seja por isso que eu tenho me identificado tanto, sabe por serem pessoas que não tão com aquela mente fechada, que trabalham a vinte anos, trinta anos com o mesmo assunto e que já, há, não querem mais saber de outras coisas. [...] Eu tive professoras de literatura, de linguística que estão há muito tempo, nesse mesmo assunto e que se ofendem quando você quer tratar de outra coisa, né. Então, acho que o principal motivo foi justamente por elas serem mais abertas a conversa, há a ideias, acho que foi por isso. [...] Eu tive professoras de literatura, de linguística que estão há muito tempo, nesse mesmo assunto e que se ofendem quando você quer tratar de outra coisa, né. Então, acho que o principal motivo foi justamente por elas serem mais abertas a conversa, há a ideias, acho que foi por isso. [...] Sim, é que fazem por pouco tempo, uma delas, talvez ela está mais tempo, talvez uns dez, quinze anos. Não sei se tudo isso, uns dez anos. Mas as outras assim. Então ali, é duas tem uns dez anos de academia, essa de estágio tem bem menos, acho que uns cinco anos, Então, elas são relativamente novas, né, nesse mercado do da docência, assim, então eu acho que elas ainda são mais abertas, há diálogos e ideias, né. (COAUTORA R)

*o ***** ele tem uma característica além de ser humilde, ele para te explica e se coloca no teu lugar [...] Ali na hora tu entende, se tu não entende tu pergunta ele vai lá e explica de novo. (COAUTORA J)*

É possível relacionar as características apontadas pelos coautores como sendo dos professores que marcaram sua trajetória com os saberes preconizados por Paulo Freire em sua “Pedagogia da Autonomia. Em suas narrativas, os coautores ressaltaram que a organização didática e pedagógica é uma das principais características que marcavam os professores em sua trajetória acadêmica. Freire (1996) aponta em sua obra que ensinar “rigoriedade metódica” (p. 21) e “segurança,

competência profissional e generosidade“ (p. 67). Para Freire, a manutenção da autoridade (não confundir com autoritarismo) docente é a responsabilidade com sua formação e com seu trabalho:

O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. [...] O que quero dizer é que a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor. (FREIRE, 1996, p. 67-68).

É tarefa primordial do professor a organização dos conteúdos para disponibilização e debate com seus alunos. A prática de ensino crítica, que não é mera repetição ou balbúcio de palavras ou sentenças pré-ordenadas, mas sim um exercício de reflexão que confronta o saber com a realidade concreta objetiva, que reorganiza, ressignifica os conteúdos e ordena, organiza a melhor forma de fazer chegar aos alunos esta reflexão, seja na metodologia do trabalho, na forma de condução das atividades e até mesmo no ordenamento da sequência da aula, é fruto da reflexão permanente do docente sobre seu trabalho, sobre os objetivos e motivações do seu fazer e da importância dele para com a transformação de uma sociedade mais humana, igualitária e justa.

Da mesma forma, Freire (1996) assevera que “ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação” (p. 27), “ensinar exige estética e ética” (p.25), “ensinar exige bom-senso” (p. 45), “ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores” (p. 49), “ensinar exige alegria e esperança” (p. 53), “ensinar exige saber escutar” (p.82), “ensinar exige disponibilidade para o diálogo” (p. 97) e “ensinar exige querer bem aos educandos” (p. 101). Esses saberes sistematizados apontam para um caminho ético e moral orientador de uma prática docente democrática e crítica. Democrática pois o autoritarismo na relação pedagógica inviabiliza a liberdade de aprender, de pensar criticamente, de desenvolvimento de formas de pensar o mundo para transformá-lo. Ainda que não seja uma especificidade da educação, a compreensão do outro, boas relações de diálogo e respeito, fortalecem o aprendizado e potencializam os processos auto(trans)formativos. A relação educador-educando quando realizada de maneira aberta de ambas as partes, promove o respeito e permite que a afetividade tome a dianteira da aprendizagem. Ter afetividade na relação educativa, não quer dizer que

a ética e a objetividade do trabalho ficam de fora. Querer bem aos educandos, tal como Freire (1996) aponta:

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. Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre *seriedade docente* e *afetividade*. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor, no exercício de minha autoridade. (FREIRE, 1996, p. 101-102)

Querer bem aos educandos e respeitar o diálogo na manutenção é a base para que a formação ocorra de forma democrática, valorizando as experiências de cada um (educador e educando) a autoridade docente se expressa humanizando todos envolvidos nesta situação.

Por fim, Freire (1996) coloca que “Ensinar exige pesquisa” (p.23), “Ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo” (p. 26), “Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática” (p. 29) e “Ensinar exige curiosidade” (p. 61). O educador ao mobilizar sua *práxis* permite aos educandos serem desafiados pela realidade e confrontá-la com os saberes que desenvolve no diálogo, da ação-reflexão de sua *práxis*. Ao objetivar a realidade os educandos se afastam dela para criticamente analisa-la e conhece-la. Conhecendo, propõem novas formas de transformação desta realidade a partir de um processo de ação-reflexão-ação em que seu mundo é o guia de encaminhamento para a mobilização de seus saberes e, neste desafio, a aprendizagem se critica. Nas palavras de Freire (1981)

O ato de conhecer envolve um movimento dialético que vai da ação à reflexão sobre ela e desta a uma nova ação. Para o educando conhecer o que antes não conhecia, deve engajar-se num autêntico processo de abstração por meio do qual reflete sobre a totalidade “ação-objeto” ou, em outras palavras, sobre formas de “orientação no mundo”. Este processo de abstração se dá na medida em que se lhe apresentam situações representativas da maneira como o educando “se orienta no mundo” — momentos de sua cotidianeidade — e se sente desafiado a analisá-las criticamente.(FREIRE, 1981, p. 38)

Da mesma forma, promover a curiosidade do educando, não podá-la, mas organizá-la em limites de exercícios que mantenham um horizonte ético de aprendizagem é importante tarefa no exercício da docência. A curiosidade do docente se faz viva também na curiosidade do discente, inicialmente ingênua, mas que paulatinamente se torna epistemológica, como esclarece Freire (1996). A curiosidade é o motor de propulsão que encaminha a relação de ensino-aprendizagem e sem ela, não é possível que a experiência educativa aconteça. Como já ressaltado anteriormente, desafiar seus alunos a conhecer, motivar e instigar sua curiosidade, mais do que uma boa prática de um educador progressista, se assenta em uma necessidade epistemológica de sujeitos que amam o que ensinam e que ensinam para fazer o conhecimento que ama avançar com as outras gerações, conforme preconizado por Masschelein e Simons (2018).

Em suma, a influência de professores na etapa escolar dos coautores motivou o ingresso em uma licenciatura e teve papel determinante na formação da identidade profissional e no processo auto(trans)formativo docente. Em sua graduação, os coautores se depararam com professores que marcaram sua trajetória profissional e construíram relações que os permitiram vivenciar experiências que conduziram o processo de auto(trans)formação inicial. Por fim, foram apontadas três tipos de características profissionais nos professores que ficaram marcados diretamente na subjetividade dos coautores: uma boa organização didática e pedagógica dos processos e dos conteúdos das aulas; relações horizontais de diálogo e compreensão para com seus alunos; motivação e desafio para mobilizar as aprendizagens.

5.4 “SAIO UM SER HUMANO MELHOR. E VEJA BEM, MELHOR NÃO EM COMPARAÇÃO COM OS OUTROS, MAS EM COMPARAÇÃO COM AQUELE QUE ENTROU, SABE?”: AUTOAVALIAÇÃO DO PROCESSO AUTO(TRANS)FORMATIVO

Ao voltar o olhar para nós mesmos, para o que estamos fazendo, da forma que estamos fazendo, refletir sobre as motivações que nos levam a desenvolver determinada prática e/ou estar sendo de determinada forma, compreendemos as razões que nos condicionam e, sabendo de nosso inacabamento, podemos em constante reflexão nos auto(trans)formar para *ser mais* (Freire, 1987). Ainda junto a

Freire (1979) compreendemos que o processo de conscientização é um processo de apreensão da realidade pelos sujeitos, a partir da própria subjetividade, da própria história, visando a sua transformação e, por consequência, a transformação de si próprio em um ser humano novo, na busca e na luta pelo processo de humanização seu e dos outros.

Arroyo (2010) aponta que problematizar nossa docência ajuda a compreender, a introjetar práticas exitosas de professores que nos marcaram positivamente e a extrojetar práticas negativas de professores que nos marcaram negativamente. De um lado fazemos para propiciar a outros boas experiências que também tivemos, do outro para afastar a possibilidade de más experiências. Nas palavras de Arroyo (2010)

Problematizar-nos a nós mesmos pode ser um bom começo, sobretudo se nos leva a desertar das imagens de professores que tanto amamos e odiamos. [...] Porque somos professores. Somos professoras. Somos, não apenas exercemos a função docente. Poucos trabalhos e posições sociais podem usar o verbo de maneira tão apropriada. [...] é o outro em nós. (ARROYO, 2010, p. 27)

Dessa forma, buscamos junto aos coautores construir narrativas que propusessem um processo de autoavaliação de seu processo auto(trans)formativo, da sua trajetória formativa no ensino superior, na licenciatura em letras. Inicialmente, os coautores apontaram as dificuldades encontradas no transcorrer do curso:

Hurum, acho que sim, né, primeiro semestre choque inicial, tipo choque de realidade, né, que, hã, você é bem menos inteligente do que você imaginava, algo assim, e, passado esse momento assim de choque. Daí começou a ficar mais tranquilo assim, né, até chegar nessas disciplinas mais teóricas assim, de, de literatura que, que puxaram mais no curso, mas que também eram muito interessantes, e chega depois, depois disso, no estágio né, e daí o estágio parecia ser assim, que era um corte. Era mais uma questão realmente, de ta, e agora, como é que eu vou aplicar isso, né? [...] Por que eu aprendi tudo isso durante praticamente três anos né, dois anos e meio ali, eu aprendi esse monte de, de teoria né, de autores, eu li tudo isso, eu fiz tantas DCGS e agora como é que eu vou aplicar isso em sala de aula, parecia que pouca coisa que eu tinha estudado? Eu consegui aplicar, sabe? (COAUTORA A)

O início do curso ou sentir bastante dificuldade. Eu ainda sinto dificuldade hoje, por eu não ter, é, por exemplo, no início do curso eu tinha muita dificuldade, porque eu não costumava escrever, bom em todo o curso em toda a faculdade a gente precisa escrever muito, mas no nosso, eu acho que pesa um pouco mais. Eu tive bastante dificuldade no primeiro ano, aí depois fui acostumando, né. [...] Mas eu ainda sinto isso, as vezes porque eu não tenho, por exemplo, nenhum artigo, só meu, e os artigos que eu sempre escrevi sempre foram, foram pelo Pibid, só. E aí sempre tem a supervisão da supervisão da própria supervisora da escola e da coordenadora do Pibid. Então meio que essa responsabilidade destinado sempre foge de mim, eu acho que falta eu ter um trabalho só meu, pra eu, pra eu ter mais segurança pra fazer esse tipo de trabalho. (COAUTORA C)

*Eu assim nesse período eu to sem mentira um pouco no limbo porque entrou a pandemia a gente não tinha não sabia muito bem o que ia fazer e as aulas acabaram tendo aula a distancia elas acabaram que atrapalhando né o processo porque a gente tava indo numa sintonia legal e as aulas a distância não é a mesma coisa. [...] Sim, porque no meu caso trabalha até chegar em ***** as vez chegava muito em cima do horário da aula, já entrava na aula atrasada então esses últimos semestres foi bem, eu sem mentira assim ó, eu desisti de algumas disciplinas. Esse período foi bem tá sendo bem dificultoso assim em relação a conclusão do curso. (COAUTORA J)*

Eu, por exemplo, atrasei um semestre lá, por causa de um funcionário da secretaria. Quando eu pedi uma sugestão, olha eu não posso fazer cinco disciplinas. Me diz qual dessas daqui tu me aconselharia a deixar pro próximo ano. Ele disse, ah deixa a linguística geral. Arrã [...] Eu recém tinha entrado no curso. Hã, ótima ideia trancou tudo depois E assim foram a série de péssimos coordenadores, que acham que não tem obrigação nenhuma de ajudar os alunos. Sendo que o único apoio direto que a gente tem são eles. É muito, muito complicado. (COAUTORA M)

Ah, eu não acho que tenha sido tranquilo não, hã, por que por ser graduação, não é pra ser tranquilo, né.[...] Deveria ser, ma porque a gente escolhe aonde a gente quer tá, mas eu não acho que tenha sido tranquilo, eu tive muita dificuldade em disciplinas assim, tipo hã em gramática funcional, análise do discurso, coisas assim, sabe. Então, acho que essas disciplinas mais densas, eu tive muito mais dificuldade assim. Talvez pelo conteúdo, talvez, pela professora, não sei talvez os dois, hã, mas não acho que tenha sido fácil. Acho que foi em alguns aspectos bastante complicado em certos momentos, mas eu nunca pensei em desistir em nenhum momento assim, eram dificuldades que, que eram difíceis demais de suportar. Tanto é que na pandemia eu segui estudando, né pra mim era um alívio ter pelo menos algo pra fazer. Não ter que ficar o dia inteiro em casa, encerrada, hã catando coisa para fazer, eu tinha coisas para fazer, então acho que o curso me ajudou em vários aspectos, e foi muito bom assim. Pra mim em várias, várias coisas. (COAUTORA R)

Os coautores indicaram que as principais dificuldades enfrentadas no decorrer de seu processo de formação inicial se deu logo no princípio de sua graduação. A mudança de uma cultura escolar para uma cultura universitária é um salto que sem orientação, diálogo e auxílio de outros sujeitos. Além disso, dificuldade para o encaminhamento de algumas disciplinas, o período pandêmico e as formas de trabalho remoto e a falta de orientação para a escolha de disciplinas e de gestão administrativa dos cursos, também surgiram como adversidades encontradas pelos coautores.

As dificuldades vivenciadas no processo de formação inicial docente são comuns, fruto da própria subjetividade de cada sujeito e da especificidade de cada contexto educativo que podem potencializar a formação quando propulsores de ações convergentes para a superação das adversidades (seja pelos sujeitos em formação ou pelos responsáveis pelo projeto formativo, sejam docentes, coordenações de curso e toda comunidade acadêmica), ou até mesmo criar obstáculos que impeçam que a experiência formativa se desenvolva de forma profícua para todo envolvidos. Tomando as ideias de Imbernón (2005) como condutoras, as dificuldades na formação, devem ser fruto de análise para que se identifique elementos que possam

agir como resistência e que a partir deles se possam propor soluções e encontrar “caminhos para ir conquistando melhorias pedagógicas, profissionais e sociais” (IMBERNÓN, 2005, p.107).

Nesse processo de superação das dificuldades, diversos atores entrecruzam os caminhos propondo alternativas, soluções, auxílio, seja com palavras de carinho, com atenção ou demonstrando possibilidades que não estavam sendo percebidas pelos sujeitos. Nas narrativas dos coautores, foi possível perceber que os colegas e professores se destacavam como sujeitos mais próximos dos coautores nos momentos de tensão e dificuldades do curso:

*Tinha uma professora de didática, do ensino fundamental que foi muito boa, assim. Pena que ela, ela ficou só, aquele ano, e que ela conseguiu sabe, fazer isso, né. Ela conseguiu nos dar exemplos, ela conseguia, há, mostrar como que a gente poderia fazer em sala de aula, sabe. Há, ela montava, a gente sentava junto com ela, né, nas orientações, e ela montava junto né conosco e escolhia as sequências didáticas que a gente ia fazer antes da aula. [...] Era uma coisa interessante assim, de ela sempre pensava em ler e sempre planejava também. Há, acho que do, do estágio do Ensino Médio, assim que não deu certo, acho que foi por falta também de um apoio, porque essa professora já não tava e, né, eu nem me lembro agora quem que era te fala a verdade, assim, por que a gente esquece né, já faz.[...] eu tinha a, a ***** também que era uma professora assim, sabe que sentava junto, botava junto, eu quero saber, tu montava o projeto antes e, e daí tu chegava na escola com o projeto já pronto, né. E, acho que do espanhol eu acho que a maior dificuldade é falar em espanhol. [...] Pros alunos assim, tipo montar, planejar, etc, tudo, é uma coisa, né, divertida. Agora, chega lá na frente da turma e falar em espanhol, aí é o problema, sabe?*

(COAUTORA A)

É, geralmente com colegas, que as vezes a gente troca uma ideia aqui, outra ali e fica mais fácil, com alguns professores também fica mais fácil conversar. Mas acho que a maioria da ajuda sim, parte de colegas. [...]Claro com o tempo, foram formando as panelinhas, mas são unidos, sim. O grupo opta sempre em, com mensagem, pessoal se ajuda mesmo. (COAUTORA C)

*De palavra amiga assim, de um ombro nesse período deve te um só. [...] Que, se eu, que vou citar de novo que é ***** Que me falou que não era para desistir, porque tinha uma época que eu desisti. [...]Chegou em mim, e disse você não vai desistir e tem que seguir, é aquela pessoa que eu levo de referência, por mais que não tá mais na universidade, mas é aquela pessoa de referencia, sabe? (COAUTORA J)*

Não os cole, a relação com os colegas, é, bem bom assim, com os que permanecem. Porque, há no grupo de alunos assim é muito flutuante. Porque entra esse absurdo de gente por ano, mas há muitos vão embora. Tem muitos que são militares e eles precisam fazer um curso superior. Porque porque eles precisam, pra como é que a gente diz, pra avançar na carreira. [...]Mas os que ficaram assim, da minha turma e da turma seguinte que eu me agreguei porque eu me atrasei são são muito solidários assim, Quando a gente precisa de explicações extras na prova estuda da junto, sempre tem apoio, são bem Solidários mesmo! Não, é que não existe muita concorrência, não é como alguns outros cursos. Assim, que existe uma concorrência por bolsas, por melhores notas não. As pessoas só querem sobreviver mesmo no curso. Negócio é sobrevivência ó eu quero ser aprovado me ajuda aí me explica que eu não entendi nada. (COAUTORA M)

Hã, os professores sim alguns, há funcionários acho também, tipo não, nunca tive muito contato, com a coordenação, mas sempre que eu precisei de alguma coisa, sempre foi ajudado sim, então, me ajudaram em certas coisas, muitas vezes me tranquilizaram em coisas que tava com medo, então acho

que *hã*, nesta parte tá tranquila, com os colegas, eu já não concordo, porque eu não sei como é que nós nos outros cursos. Mas o pessoal do Inglês que entra no inglês a maioria, pelo menos a turma que eu entrei era muito esnobe, então justamente pelo fato de saber inglês, acho que o pessoal acaba sendo um pouco um pouco esnobe não deveria ser, né, porque a gente esta estudando para ser a mesma coisa, a gente não é concorrente, não é competição para ver quem consegue a melhor escola pra trabalhar. [...] É deveria ser um trabalho em conjunto, até porque a gente tá trabalhando pra melhorar a educação futuramente, ah, o meu maior objetivo como professora é justamente, mudar algo que não foi legal comigo, né. Tornar a vida dos meus alunos um pouco mais fácil, *hã*. Mas acho que os colegas não tanto assim, vão dizer dois ou três, que ah[...] que foram, que ajudaram de alguma forma, *hã* que eu fiz algum trabalho junto, e que houve uma troca legal de ideias e houve um diálogo melhor, assim, mas a maioria eu discordo, acho que talvez o pessoal que está entrando mais novo. Seja um pouco menos, *hã* assim, agressivo, neste sentido, sabe. Acho que talvez pelo menos eu me dou muito melhor com o pessoal que entrou mais novo do que o pessoal mais velho.[...] então acho que, enfim, é questão de percepção, assim, né, *hã*, talvez o pessoal mais novo teja entendendo um pouco melhor que faculdade não é uma competição, né, que é, não deveria ser pelo menos, ninguém tá competindo ali pra ser o melhor, sabe, é cada um por si e dependendo às vezes que se juntar para fazer algum trabalho, mas não deveria ser uma guerra, né, então. **(COAUTORA R)**

Claro, os trabalhos, em dupla cara, que às vezes a galera não está mais no gás. Não consegue mais e vem alguém e diz meu o, trabalho aqui, vem fazer com a gente. Ou tipo, ou as vezes até já vi acontecer, de não, eu faço a maior parte cara escreve um negócio aí, vê o que tu consegue, e eu termino. Pô, e vai te dizer que tu qualificou toda tua formação? Claro que não, claro que não. **(COAUTOR B)**

O processo auto(trans)formativo, assim como a educação como um todo, pressupõe um olhar coletivo, um olhar para o outro como para si, a necessidade de colocar-se no lugar dos outros. A solidariedade para Freire (1987), tal como o *ser mais* é a vocação histórica dos homens. Ainda em Freire e Macedo (2011) o trabalho coletivo é em si, uma luta política. A opção pela coletividade em detrimento da individualidade é uma opção pela humanização que é a abertura de possibilidade, uma vez que voltando a Freire (1987) “os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.” (FREIRE, 1987, p.44).

A docência é uma atividade coletiva por excelência. Não se pode atuar na docência sozinho por alguns motivos. Primeiro pois o professor não é o *santo graal* da sabedoria infinita que conhece de todas as áreas e atua nelas. Professores são profissionais formados, preparados para atuar em determinado campo de saber e para os campos que não são formados, confiam em seus colegas, atuam em conjunto para que no coletivo, a educação de desenvolva. Segundo pois não há docência sem a organização prévia do *locus* de trabalho. O trabalho do professor é diretamente correlacionado aos de outros funcionários do contexto escolar, sejam eles o profissional responsável pela limpeza, pela manutenção, pela biblioteca e etc. por fim, não há docência sem discencia. O professor só ensina se houver a quem ensinar, professores e alunos tem uma relação de interdependência, onde a formação de um

se inicia na do outro. Esses fatores possibilitam que, ao assumir a tarefa política de atuar em conjunto, de ser solidário e agir em comunhão, o processo de auto(trans)formação dos sujeitos se desenvolva de forma a naturalizar a importância da valorização do trabalho coletivo e, com isso, que a transformação da realidade não se dê pelo interesse único individual de um único sujeito, mas na dialogicidade e na humanidade de sujeitos organizados coletivamente em busca da libertação. Isso, porém se dá quando se mantém permanente vigilância sobre como os processos se desenvolvem para que, quando necessário, possam reorganizar estratégias, visões sociais e políticas, realizando a *práxis*, fazendo de sua palavra-ação sua ação-reflexão-ação.

Para tanto, os coautores narraram também uma breve autoavaliação de seu percurso formativo no ensino superior. Para eles, ainda que reconheçam as dificuldades vivenciadas, os percalços perpassados durante sua graduação, também percebem que as adversidades são próprias da formação docente e que servem como experiência para a condução da ação-reflexão-ação e para nossa capacidade de distanciar a realidade para objetivá-la.

Huh, provavelmente não teria me formado em relações públicas. Teria desistido do curso antes assim, tipo né, quando eu decidi realmente fazer letras e vi que eu gostava de letras. Hã, talvez hoje eu né, mais madura, eu teria largado curso né, porque na época eu não tive coragem e teria me dedicado mais ao curso de letras.[...] A minha formação, bem isso, e foca mais. [...] Mas assim, em relação a letras, acho que seria só isso assim, tipo focar nas disciplinas que eu não tinha tanto interes se na época, sabe, tentar, hã, compreender mais assim[...] Ser mais receptiva pra algumas. (COAUTORA A)

Huh, deixa eu pensar. Eu acho que eu, eu acho que não. Teve uma época que eu pensava nossa, no início do curso lá, eu pensava os meus colegas já tão entrando no grupo de pesquisa, já tão em projetos, e, só que, eu me sentia um pouco culpada, mas, hoje eu não me sinto mais, eu acho que eu tenho que entrar no projeto, e fazer o que eu realmente gosto, porque senão vai ficar uma coisa, vai ser uma coisa muito estressante. Então, como eu já tenho, já me conheço mais, quase agora que está acabando o curso, já sei o que eu gosto e o que eu não gosto. Eu acho que em algum momento eu ainda vou entrar em um grupo, que eu possa dizer nossa, eu amo esse grupo, eu amo pesquisar sobre isso. (COAUTORA C)

Não sei, talvez eu tenha perdido tempo com com algumas, hã disciplinas assim. Não teria feito algumas disciplinas porque eu tenho disciplina sobrando, hã porque eu me interessar por determinadas coisas que eu não sabia, se eu queria seguir ou não, de repente eu tive ideia, a quem sabe eu posso pesquisar alguma coisa nisso. Hã, eu fiz hã dois semestres de análise de discurso, é muito interessante, mas, na verdade, assim pra o curso de espanhol não me acrescentou muito, me acrescentou pessoalmente, mas não pra minha formação como professora de espanhol. Então teve algumas disciplinas meio perdidas aí que não eram obrigatórios, que eu fiz no meio que talvez eu não fizesse. (COAUTORA M)

hã, eu gostaria de ter feito mais disciplinas de literatura, acho que foram poucas que eu fiz, apensar de ter feito bastante, eu gostaria de ter feito mais, gostaria de ter feito mais coisas relacionadas a educação, acho que eu poderia ter pego algo talvez na Pedagogia ou na hã na educação especial, hã.

Acho que falta muito no nosso curso, né, eu não sei os outros, mas no inglês, falta muito isso da educação especial a gente só tem duas disciplinas sobre o assunto, então eu acho que poderia, ter, há, aproveitado os primeiros semestres, que são muito mais tranquilos em relação a isso. Poderia ter pego mais coisas que ajudariam, me ajudariam futuramente, mas como eu digo, há, eu não pensava assim no início, então, é complicado dizer, ah, eu gostaria de ter feito, eu realmente gostaria, é, minha mentalidade no início do curso era bem diferente, do que eu tenho hoje, né. [...] Então eu não mudaria nada significativamente. Acho que o curso tem sim alguns aspectos pra melhorar, que deveria ter melhorado na mudança do currículo, mas não é um processo assim, que será rápido. Então talvez demore muitos anos ainda pra melhorar, mas eu acho que eu tenho que fazer esse processo de melhoria, sabe? Pegar o que eu aprendi, tentar há não repetir as coisas ruins, não. Há transformar essas coisas ruins em aprendizado pra mim, né.[...] Mas eu acho que eu não mudaria nada, assim, acho que foi tudo como há, tinha que ser, como foi, tudo, há da forma que era melhor que tinha assim.
(COAUTORA R)

Bom, há, eu vou começar com essa questão de de dificuldades e facilidades, é aquilo que eu te falei, as vez varia, né, eu acho que eu fui muito feliz na graduação, ta, há, saio um ser humano melhor. E veja bem, melhor não, nem comparação com os outros, mas em comparação com aquele que entrou sabe, um Bruno muito mais atento socialmente, há enfim, pras questões que são, na minha concepção, importantes, tem um amigo que fala, levar a vida a sério. Veja, levar a vida a sério não significa levar uma vida melhor ou pior, mas eu acho que eu levo a vida muito mais a sério do que eu levava antes, e levar a vida a sério, não pressupõe, não podemos divertir, não fala palavrão, não, não não ficar de boa de vez em quando, mas é me atentar pra aquilo que realmente importa, huh, e as interações sociais, e a responsabilidade social que a gente tem cara isso a graduação abriu umas portas e se trancou outras que eu sei que não abrem mais. E isso é muito importante. Há, eu não faria nada de diferente ta assim, há, não no sentido de de conformismo simplesmente. Mas porque eu acho que foi importante até as as desilusões, e sim para pensar e repensar algumas coisas, sabe? Há, eu, eu acho que foi uma trajetória muito boa, cara por vários fatores. Assim, a saída de casa há, o conhecer o que é uma federal lidar com gente que nunca lidei, sabe huh, reconstruir tanta coisa foi, foi um processo tão bonito assim. É eu gostaria que todo mundo tivesse a oportunidade, e a gente deveria brigar por um país onde, onde todo mundo pudesse ter a opção de não quer saber, eu vou fazer minha faculdade em outro lugar eu vou ir pra outro estado. Eu você e eu vou ter apoio disso pra, pra me formar e pra poder contribuir socialmente com as pessoas que tão ao meu redor, só que difícil, quando a gente ta num local, num estado onde a gente volta para o mapa da fome, cara que que eu vou te dizer, tu entende, tipo assim, há, e eu sei que não sou uma pessoa rica entendeu. Mas eu sei que entre a minha posição, numa escala monetária, cara ela é gigantescamente distante do que a maior parte das pessoas e o bizarro é que eu não sou alguém pode olhar e dizer, esse cara tem dinheiro, eu tenho talvez o básico pra ter uma vida confortável e tem gente que tem vida de luxo e, da minha classe, monitoria pras outras cara, cara a gente ta falando, do que casa de milhões bilhões de bilhões precisa véi, sabe ai eu digo isso, não comunismo. (COAUTOR B)

Perceber as experiências como constitutivas da formação, sejam elas positivas ou negativas, é perceber que elas funcionam como uma mola propulsora de reflexões que, ao passo que as experiências ocorrem, empurram o sujeito para a reflexão até que a ação o impulsiona novamente para a experiência, em uma trama dialética e auto(trans)formativa. Avaliar os reflexos dessas experiências em nosso processo auto(trans)formativo permite aos sujeitos observarem sua posição no mundo, a forma como sua realidade está sendo estruturada e as formas possíveis de mudanças a partir de sua prática diária.

Nas falas dos coautores, não percebemos arrependimentos e/ou pesares. Pelo contrário, percebemos que as experiências que esses sujeitos vivenciaram foram assimiladas por eles como possibilidade de aprendizado, de reflexões e de auto(trans)formação. Junto a Freire (1979) compreendemos que mais do que agir sobre determinado contexto e/ou determinada realidade, os seres humanos tem consciência de suas ações. Objetivam a realidade para transformá-la, pois essa é uma característica exclusiva da humanidade. Ao olhar para a realidade (admirando-a), os sujeitos podem atuar conscientemente para alterá-la em conjunto com outros sujeitos. Assim, ao objetivar a realidade, percebendo as suas experiências como constitutivas de sua subjetividade auto(trans)formativa e refletindo sobre ela, os sujeitos agem para construir novas formas de relacionar-se com os outros e com o mundo e nesse processo, o olhar para o futuro se mostra possível ao planejar novos passos para sua caminhada.

Como forma de finalizar nosso diálogo narrativo, os coautores contaram um pouco de seus planos para o futuro, numa forma de “fechamento”, que não objetiva encerrar o diálogo, mas sim encaminhar as narrativas produzidas. Ao olhar para onde estão e prever onde querem estar, os sujeitos apontaram o interesse em assumir a docência como forma de atuação profissional, ainda que os sonhos de contexto de trabalho sejam distintos: alguns se interessam pelo trabalho no terceiro setor, outros nutrem a vontade de atuação em universidades enquanto outros veem na educação básica sua ânsia de futuro profissional.

Hurum, não sei te dizer assim, tinha uma certa pretensão assim, de, de fazer concurso agora, não sei bem, hã, né porque acabei de do, eu do aula no ensino médio né do IFFAR, e as vezes do pra alguns cursos de, de graduação né. [...] Mas é que são na área, mais da exata, né. Das exatas e ou ali das áreas rurais, então tipo, não, não é muito, muito nosso chão assim,[...] Pelo menos o meu chão né, pra quem trabalha com linguística, ali no de texto, linguística aplicada trabalha com leitura e produção textual, que é a disciplina que, que tem na graduação né. Hã, acho que fica mais no seu campo né, de trabalho, mas para mim que é, que toda minha formação é em literatura foge muito assim, sabe, do que eu gosto trabalhar, então eu trabalho muito mais com o ensino médio, entendeu. A minha pretensão futura assim seria né, trabalha com estudos literários né, na graduação, mas não sei se isso vai acontecer tão cedo, assim. Se eu vou, por exemplo, fazer outro concurso ou não, né, ou se vou migrar, talvez pra algum, algum campus do IFFar que tenha Letras, então, mas assim, eu acho que tô numa situação confortável nesse momento né, e em relação a letras espanhol a minha pretensão é só me formar. (COAUTORA A)

Huh, até o final do curso, eu acho que, bom eu pretendo entrar no residência pedagógica que a coordenadora do Pibid já falou que ela pretende, assim que abriu edital, ela vai pegar o residência também e eu pretendo entrar. Se eu conseguir conciliar eu vou seguir no grupo de estudos de português como língua estrangeira. E, né, talvez a venha da aula também pra alunos estrangeiros, mas aí vai

depende de como eu vou conseguir levar tudo isso, eu acho que vai dar bastante trabalho. Mas, eu penso nisso, no momento estou pensando nisso. [...] Sim. É a área que realmente eu quero para mim, não pretendo. Em um primeiro momento se eu conseguir, passar em um concurso, realmente quero dar aula em escola pública. Claro, a gente sabe de todos, todas as questões de professor de escola pública, mas eu acho que eu preciso disso, pra ser uma profissional melhor, sabe eu preciso. Mesmo que eu já esteja no Pibid, e depois eu entro na residência pedagógica que também trabalha na escola. Eu acho que preciso assumir uma turma só minha pra ter mais conhecimento. Eu acho que a escola pública tem muitas coisas a serem melhoradas, mas, eu acredito que um bom professor pode, pode fazer a mudanças, mesmo que o governo pensa diferente. Às vezes a direção da escola mesmo pensa diferente. Então eu acho que eu preciso trabalhar em escola para sentir isso mais de perto e me melhorar como profissional cada vez mais. [...]É, isso que eu penso. Eu tenho algumas das professoras que eu gosto muito aqui na faculdade, elas deram aulas durante anos no em escola. Em Escola, de escola pública. E, eu vejo que elas pegaram todas as questões difíceis, pra se torna profissionais ainda melhores e elas contam histórias que realmente vê que elas conseguiram fazer a diferença na vida de alunos. Eu acho que é assim que a gente consegue se tornar melhor. **(COAUTORA C)**

Atuando na área, né. [...]Pretendo ser professora. Atuar na área. Se tudo voltar ao normal. [...] Mas a gente sabe que é muito difícil, né, ainda mais licenciatura, letras e espanhol. A gente tem aqui, ah no Brasil praticamente fronteira com países que falam espanhol. E espanhol não é nenhuma das línguas que é inserido nas escolas. **(COAUTORA J)**

É eu pensei não, já que eu tenho uma fonte de renda e eu pensei em trabalhar como voluntária, porque eu vou demorar um pouco pra me aposentar dessa minha segunda matrícula, principalmente agora por causa da reforma da Previdência. [...] Eu iria me aposentar daqui a quatro anos, mas aí tem a questão do vai ter tipo um pedágio. Assim, eu acho que vou levar uns seis, sete anos ainda para me aposentar, porque tem que somar o tempo de serviço com idade. É uma confusão. Hã. Então vai ter um limbo aí, um tempo em que eu vou ter terminado a graduação e eu não vou estar aposentada ainda totalmente. Nesse tempo eu pensei até em dá aula em cursinho, é algum projeto como voluntária. [...] Mas eu tenho. Eu conheço pessoas assim que dão aula nos cursinhos preparatórios pra o progresso da universidade, tipo práxis. Sempre é uma possibilidade eles tão sempre precisando de professor. **(COAUTORA M)**

Eu quero seguir muito na na carreira, né, acho que talvez eu tenha me encontrado mesmo, hã na na profissão, hã percebi que eu gosto de ensinar, hã, então eu gostaria de seguir, mas hã eu gosto de pesquisa também, então eu tentaria, vou tentar as duas coisas, tanto na docência normal, assim da escola pra te falar e também da pesquisa, que é algo que eu gosto muito de fazer. Só não vou entrar nesse próximo ano porque eu estou extremamente esgotada da graduação, esses dois últimos anos da pandemia, assim, quem não saiu louco da cabeça é porque já era antes. É bem complicado, mas eu ach.. quero seguir os dois assim, legal, acho que é legal fazer pesquisa e é legal da aula. [...] Sim, a ideia é essa, tira um ano sabático, dando aula, que não é sabático, mas ter assim, hã, entender como é que funciona numa sala de aula real, porque eu não conheço, né, eu entrei uma vez numa sala de aula e não foi bem pra dar uma aula, foi para fazer uma atividade, né. Então hã é, são coisas diferentes dar uma aula mesmo, né, presencial, é muito diferente. Então quero aprender como funciona, entrar numa sala de aula, como hã aprimorar as minhas habilidades de ensino e futuramente entrar em uma pesquisa de pós. **(COAUTORA R)**

Então eu tenho uma dificuldade ainda em me enxergar hoje docente nos níveis em que estou habilitado. Ensino médio, ensino, ensino, ensino fundamental. E vou te dizer que eu sinto que eu serei um docente, ta, tenho quase certeza. Eu só não sei aonde eu, só não sei quando, mas eu acho que isso que ta aqui não sai mais. Mas como eu tenho possibilidade de eu quero eu não sei. Eu não quero criticar essa minha fala. Não é como se o contrário dela fosse, ah estou criticando quaisquer pessoas, é, é unicamente direcionada pra minha pessoa. Tenho vontade de me sentir mais preparado. Eu só quero só quer ficar no limite do aceitável, porque poxa preparado mesmo, ninguém vai ta nunca. Então, se você for ficar esperando, se não vai começar agora, [...]eu sinto que tem algumas outras conexões outras sinapses, vai, que eu preciso fazer preciso construir pra conseguir chegar ainda lá, ainda mais. E eu fico pensando também num ponto de vista aí utilitarista mesmo que é onde eu posso causar mais impacto. Eu começo a refletir por que eu sempre tive uma crítica, que as vezes você ter aulas com professores que, da graduação que tipo assim nunca deram aula no ensino fundamental, nunca deram

aula no ensino médio e que tão dando aula na graduação, e eu tinha essa crítica. Só que aí eu comecei a pensar que, dependendo das razões pelas quais as pessoas estão ali, não é de mérito. Por exemplo, se o meu objetivo for, hã, pro.. causar a diferença, será que é mais fácil eu mudar a mentalidade dos alunos para que os alunos viram professores, e pra que esses professores em sala de aula, ou eu corto sete, oito, nove anos no processo, dez anos. E eu tô lá na graduação, fazendo a diferença com os alunos e enchendo o saco desses caras pra pensarem e não pra fazerem igual a você. Não é essa a ideia, mas a fazerem. E se eles fazem, então eu já não coloco professores. Então naquela lança de mudar o seu o seu meio, o mudo meio de gente, claro ou inspirou, proporciona uma troca. Eu tava vendo, esses dias um negócio da dodicencia, que é a docência e discencia juntas né. Cara, maravilhoso! Enfim, hã, se essas trocas conseguem ajudar todo mundo e facilitar o processo, eu to pensando nisso. Mas e de novo tá no campo das ideias to estendendo por que a gente ta falando sobre, mas eu quero amadurecer mais isso cara. Mas eu acho que terminarei os meus dias como docente, só não sei por onde eu começo. (COAUTORA B)

Para Freire (2005) para que se leve a cabo o ato de conhecer é imprescindível, a entrega se faz necessária. Nosso sonho, a intuição, nossos desejos, estão imbricados, implicados diretamente com o que fazemos. Nas palavras de Freire (2005) “é o meu corpo inteiro que, socialmente, conhece. Não posso em nome da exatidão e do rigor, negar meu corpo, minhas emoções, meus sentimentos.” (FREIRE, 2005, p. 109). A imaginação é criar aberturas para pensar possibilidades de efetivação. Certa feita, conforme narrado por Freire (1986), Amílcar Cabral em um diálogo com participantes do movimento revolucionário em Bissau, afirmou que “O sonho é um sonho possível ou não? Se é menos possível, trata-se, para nós, de saber como torná-lo mais possível.” (FREIRE E SHOR, 1986, p. 237). O primeiro passo para a efetivação de uma realidade diferente das que estamos vivendo é imaginar esta realidade, sonhar com ela. Querê-la é abrir a possibilidade de planejar, trabalhar em prol da mudança, mobilizar nossa *práxis* para que o “sonho possível” (FREIRE, 2005) se torne um “inédito viável” (FREIRE, 1987). Os coautores, ao expressarem em suas narrativas suas ânsias, seus desejos, seus sonhos, estão criando a possibilidade para que essa realidade imaginada se concretize. Porém, isso não se faz apartado da realidade. Ao contrário, o sonhar deste sonho, para os coautores, ocorre no momento em que já lutam, já trabalham, já atuam para que esse sonho possível (Freire, 2005) seja alcançado. A docência como sonho possível de atuação política e profissional para esses sujeitos é também uma luta para a mudança da realidade: a sua realidade, a realidade concreta, vivenciada por nós enquanto sociedade, a realidade dos alunos que irão futuramente receber profissionais engajados na mudança com responsabilidade, com ética e com afeto pela profissão.

Em suma, nesse subitem, pudemos perceber que os coautores em seu processo de auto(trans)formação inicial reconheceram as dificuldades, os obstáculos e as adversidades ocorridas, porém ressaltaram que a ajuda de colegas e professores nesse processo auxiliou para a sua superação em uma luta coletiva, fazendo que as dificuldades gerassem experiências que conduziram reflexões nos sujeitos, impulsionando suas ações de imaginar um outro mundo, de sonhar sonhos possíveis dentro da profissão docente enquanto já se encontram na luta, na mobilização de sua *práxis* para que a docência se transforme não mais em uma possibilidade de futuro, mas em uma conquista de sua mobilização.

Considerações finais

É necessário voltar ao começo
Quando os caminhos se confundem, é necessário voltar ao começo
Não sabe pra onde ir? Tem que voltar pro começo
Pra não perder o rumo, não pode esquecer do começo (EMICIDA)

O que se faz quando se chega ao final de um trabalho desenvolvido em um período temporal de 4 (quatro) anos, porém com experiências potencializadoras que nos parece um século? Nesse interstício, fomos atravessados por uma pandemia global, pelo pior governo da história, por inseguranças diversas quanto à manutenção financeira no curso, quanto à saúde mental e física, quanto ao desenvolvimento da própria pesquisa, dentre outras questões que de alguma forma impactaram o desenvolvimento desse estudo.

O encerramento desta tese encaminha ainda mais questões do que quando a iniciamos, porém com a certeza que os conhecimentos produzidos a partir dela auxiliarão outras pessoas a pensar também em suas futuras pesquisas, assim como nos permitiu refletir sobre a realidade dos processos de auto(trans)formação inicial vivenciada nos cursos de licenciatura em letras para professores que não tinham a docência como horizonte inicial de futuro profissional. Para mim, a experiência significou que, por um lado, as reflexões produzidas significaram um processo auto(trans)formativo como pesquisador, como docente e como ser humano. Por outro lado, permitiu observar contextos de formação inicial que promovem processos auto(trans)formativos que foram evidenciados a partir das narrativas dos sujeitos coautores da pesquisa.

A tese me acompanhou durante esses quatro anos da minha vida. A pergunta mais comum (e às vezes cômica, às vezes trágica) ao encontrar com parentes, amigos ou colegas da universidade era sempre “E a tese?”. Não sei como viverei os próximos anos da minha vida sem ouvir esta pergunta, mas tenho certeza que em minha consciência a pergunta estará sempre presente. Claro, ganhará outros contornos, será revisitada sempre por mim e por outros pesquisadores (assim espero), uma vez que não se encerra em si, é apenas um processo de demarcação em minha longa e permanente trajetória auto(trans)formativa.

Pesquisar é dialogar. Dialogar consigo mesmo através da contínua reflexão, num movimento de imersão em si para fazer emergir aquilo que intimamente ou subconscientemente pensamos ou ainda aquilo que ainda não pensamos ou não refletimos, mas com a imersão nas realidades da pesquisa vem a emergir. Esse diálogo interno nos leva a permanentemente questionar, indagar sobre as formas de ser ou de estar, dos porquês de determinada situação e/ou fenômeno. Esse diálogo interno, encaminha uma segunda forma de diálogo: com materiais, sejam eles utilizados como suporte e ferramentas para a pesquisa, como papéis, canetas, computadores e etc. ou materiais produzidos por outros sujeitos que possam auxiliar na construção da pesquisa, como livros, artigos acadêmicos, vídeos, leis e etc. As ferramentas do pesquisador estão em constante diálogo entre si e com o pesquisador uma vez que sua utilização, a forma de combiná-las para melhor organizar seu trabalho, pode se dar de diversas formas de acordo com a subjetividade de cada pessoa e nesse movimento dialógico, a trama de pesquisa vai se constituindo. No contato dialógico entre as reflexões do pesquisador, e de materiais e ferramentas já existentes, novos materiais e novas ferramentas se constituem e entram nesse diálogo, como roteiros de entrevistas, esquemas de trabalho, cronogramas e etc. Essa roda de diálogo é fruto da percepção subjetiva de cada pesquisador e das condições materiais e sociais disponíveis e dispostas para ele na realização da pesquisa. Esse círculo leva ao interesse de dialogar com outros sujeitos, seja intencionalmente ou não para sua pesquisa. Ora, é comum (e desejável) que o autor converse, debata, apresente sua pesquisa com e para outros pesquisadores e outros sujeitos que possam direta ou indiretamente influenciar, contribuir com a pesquisa. Além disso, em especial nesta pesquisa, diálogos com os coautores que evidenciaram as narrativas e constituíram o *corpus* de análise deste trabalho. As reflexões produzidas juntamente com os coautores ao observar as narrativas de formação inicial que relatam os processos de auto(trans)formação desses sujeitos, é fruto do diálogo aberto que constituímos, ainda que brevemente, porém com grande intensidade. Juntamente a Freire (2013b) compreendemos que pesquisar é dialogar consigo mesmo, com outros, com os materiais e ferramentas disponíveis e também produzidas pelos coautores.

De antemão, podemos indicar que o diálogo com os coautores, de forma aberta, livre e intensa foi, provavelmente, o maior e a melhor resposta que essa pesquisa teve para mim como pesquisador. Observar pessoas que assim como eu vivenciaram situações parecidas em sua formação inicial (e até mesmo antes dela) e poder contribuir através da reflexão em conjunto sobre seus processos auto(trans)formativos) é presentificar o diálogo através da confiança construída nas relações. Freire (1987) ressaltava a importância da confiança, da fé consciente uns nos outros para que o diálogo se desenvolva. O diálogo nunca é autossuficiente, ao contrário é dotado de fé no outro: “A autossuficiência é incompatível com o diálogo. [...] Não há também diálogo se não há uma intensa fé nos homens. [...] A fé nos homens é um dado *a priori* do diálogo. Por isto, existe antes mesmo de que ele se instale.” (FREIRE, 1987, p.88- 89). Essa fé consciente dos coautores no pesquisador, que também é recíproca verdadeira com a fé do pesquisador para com seus coautores é o que permitiu a construção da presente pesquisa.

Ao iniciar o curso de doutorado, tudo era distinto. Orientador, pesquisa, planejamento de vida, tudo se modificou em quatro anos. Algumas coisas mudaram da água pro vinho, pude ir do céu ao inferno, de relações acadêmicas e de trabalho insalubres para uma relação permanente de respeito, admiração e consideração grande pelo homem, pesquisador e, posso dizer agora, amigo que é meu orientador. Durante os quatro anos de desenvolvimento da pesquisa, tivemos que reorganizar, replanejar, reestruturar a pesquisa diversas vezes. Inicialmente a ideia era trabalhar organizar a pesquisa a partir da proposta dos círculo dialógico investigativo-auto(trans)formativos, porém com o contexto da pandemia, esta ideia ficou impossibilitada dentro das questões que propúnhamos e, por isso, resolvemos reorganizar a pesquisa para trabalhar com as narrativas (auto)biográficas. Diz o ditado popular que “O homem planeja e Deus ri”. Dessa vez, estou certo que ele gargalhou. Porém, também tenho certeza que ao final riremos juntos. Garanto que ele valorizou minha dedicação e persistência.

O trabalho com narrativas (auto)biográficas nos permitiu conhecer os processos auto(trans)formativos de pessoas que vivenciaram processos muito próximos daqueles que eu mesmo vivenciei em minha formação inicial. Claro, os contextos são outros porque são outros sujeitos, outra instituição, outro tempo, mas

ainda assim, é interessante ver como este processo de desenvolveu as vezes parecido e as vezes distante do meu. A pesquisa (auto)biográfica nos pareceu durante o desenvolvimento da pesquisa realizar este movimento de valorização das experiências vivenciadas que marcaram nossa trajetória. O processo de narrar suas experiências mais do que um “botar pra fora” é um “olhar pra dentro”. Ouvir as narrativas dos coautores também foi um processo de “olhar pra mim a partir do outro”. Nos dois processos, a reflexão se desenvolve olhando para o que somos e o que vivemos, perpassando por como somos e como vivemos, com vistas a olhar para onde estaremos e como viveremos.

Quanto ao referencial teórico desta tese, posso afirmar que fui encontrado por cada texto que utilizei para construir este trabalho. Alguns já haviam sido lidos em outros momentos e precisaram ser lidos novamente para ressignificá-los. Outros, foram indicações de colegas, professores e do orientador que foram lidos com grande afetividade por lembrar de quem os indicou durante a leitura. Há também os que surgiram em meio à outras leituras, quando você lê um texto que cita outro e vai ao outro para também conhecer e entra em um processo interminável de leitura. Porém, todos foram conduzidos pelo fio condutor de uma epistemologia crítica, sobretudo baseada nas leituras de Paulo Freire e Ernani Maria Fiori, os grandes mestres desta tese. Este, aliás, foi um grande desafio: trabalhar com Freire em um momento em que a insanidade vigente o condena (sem nem mesmo ter a menor noção do que ele representa ou do que ele propõe em seus textos) é também valorizar seu legado e suas ideias.

Relembrando as premissas iniciais da pesquisa, quanto ao objetivo inicial, “como os alunos do curso de licenciatura em letras, que não tinham a profissão docente em seu horizonte de futuro inicial, construíram seus percursos até à docência”, consideramos este objetivo alcançado. As narrativas dos coautores evidenciaram que desde a infância, levando em consideração as brincadeiras e a relação com parentes e amigos próximos, a etapa escolar, perpassando também seus percursos formativos e as experiências vivenciadas no ensino superior e, ainda, relacionando com as imagens referenciais que os coautores construíram da docência, a docência sempre esteve embrenhada em suas subjetividades, porém por razões econômicas, sociais e familiar, não puderam ser colocadas em primeiro plano na vida

dos coautores, o que paulatinamente foi sendo transformado conforme experiências auto(trans)formadoras se desenvolviam nas vidas desses sujeitos.

Ainda, nos propusemos a ter como guia os seguintes objetivos específicos: “reconhecer as experiências vivenciadas por alunos de graduação em letras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) que motivaram a auto(trans)formação docente; compreender os limites e as possibilidades de auto(trans)formação docente na formação inicial no curso de Licenciatura em Letras; entender a partir da visão dos alunos, como é construída a docência nos cursos de licenciatura em Letras da UFSM e, ainda, entender de o que constitui o conceito de auto(trans)formação docente.”

Entendemos que alcançamos os objetivos específicos nas diferentes etapas do estudo. No estado da arte, evidenciamos o que as pesquisas vigentes vêm traduzindo quanto ao conceito de auto(trans)formação, conseguimos fazer uma breve leitura institucional dos processos de organização curricular nos cursos de licenciatura em letras da UFSM e também perceber como se constitui a relação com a docência nos cursos de letras da UFSM. Porém, tanto o objetivo geral como também os objetivos específicos foram abordados diretamente em cada seção das entrevistas narrativas.

Dessa forma, acreditamos que no decorrer da pesquisa construímos a seguinte tese: “O processo de auto(trans)formação inicial docente se desenvolve considerando a construção de experiências pessoais e educativas que paulatinamente motivam à escolha da docência como caminho viável e prazeroso de futuro profissional. Este processo se desenvolve a partir da infância e atravessa os diferentes momentos e as diversas instâncias das vidas dos sujeitos mobilizando suas escolhas e construindo sua identidade profissional. Na docência em letras, a relação com a leitura e com docentes desta área que marcaram a trajetória dos sujeitos, ganham contorno especial na subjetividade dos sujeitos.”

A construção desta tese se deu desde o início do trabalho, em cada capítulo: no primeiro capítulo denominado “A CAMINHADA SE INICIA PELA PERGUNTA OU A PERGUNTA INICIA A CAMINHADA?”, realizei uma breve exposição do que nos leva até a pesquisa e da minha trajetória pessoal como pesquisador. Na sequência, no segundo capítulo intitulado “DELINEAMENTO DA TEMÁTICA E OBJETIVOS DA PESQUISA” em que realizamos o estado da arte sobre o conceito de auto(trans)formação, apresentamos as questões, os objetivos e a justificativa da

pesquisa, além de realizar uma breve contextualização sócio-histórica e institucional do *locus* do estudo. Adiante, no capítulo chamado “CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA DA PESQUISA” inicialmente apresentamos a ideia epistemológica crítico-freireana, definimos a docência em letras como entremeios relacionais de conhecimentos e sintetizamos a ideia de auto(trans)formação perpassando ideias recorrentes do campo da formação de professores. No quarto capítulo nomeado “DELINEAMENTO METODOLÓGICO” demonstramos a organização metodológica construída para a pesquisa, perpassando a linguagem como constitutiva das narrativas, a ideia de pesquisa (auto)biográfica, apresentamos a imersão inicial que realizamos para localizar e selecionar os coautores da pesquisa e sistematizamos as ferramentas utilizadas para construção das narrativas junto aos coautores. Por fim, no quinto capítulo denominado “PREPARAR, APONTAR...DIALOGAR E NARRAR! AS EXPERIÊNCIAS NA FORMAÇÃO INICIAL EM LETRAS COMO FIO CONDUTOR PARA PROCESSOS AUTO(TRANS)FORMATIVOS” mergulhamos nos diálogos produzidos junto aos coautores para a partir de suas narrativas, compreender como se desenvolveram os processos auto(trans)formativos em sua formação inicial.

São outros tempos desde que esta tese se iniciou. Sou outra pessoa desde que essa tese se iniciou. As experiências percorridas produziram esta tese ao passo que desenvolveram em mim processos auto(trans)formativos e, também, possibilitou aos coautores reflexões sobre seus processos de auto(trans)formação inicial. Nos tempos em que hoje vivemos, os diálogos abertos que construímos, seja com os coautores, sejam com outros pesquisadores, colegas da universidade, com amigos (anteriores e conquistados nesta caminhada), com meu orientador que foi sempre uma palavra atenciosa, sábia e amiga e com parentes e pessoas queridas, nos aproximam afetivamente em tempos difíceis. A certeza de que este trabalho não se encerra aqui, ao contrário, ele é o pontapé inicial para muitas outras perguntas que se sobressaltam em mim e que encaminham outras reflexões. Esta tese foi feita para mim, com a certeza que as reflexões e ideias que nela figuram auxiliarão outros pesquisadores na construção de suas pesquisas.

Referências

ABRAHÃO, M. H. M. B. Pesquisa (auto)biográfica em educação. In: MOROSINI, M. C. (Org.) et al. **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Brasília, DF: INEP/RIES, 2006. Glossário v. 2. p. 390-391.

_____. Narrativas. In: MOROSINI, M. C. (Org.) et al. **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Brasília, DF: INEP/RIES, 2006. Glossário v. 2. p. 385-386.

ALMEIDA, P. A. de; TARTUCE, G. L. B.P.; NUNES, M. N. R. **Quais as razões para a baixa atratividade da docência por alunos do Ensino Médio?** Revista Psicologia Ensino & Formação, Brasília, v.05, n.02, 2014. P.103-121.

ALVES, R. **Filosofia da ciência**: Introdução ao jogo e suas regras. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

AMADO, J. **Capitães de areia**. posfácio de Milton Hatoum. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ANDRADE, J. M. dos S. de. **Por uma docência institucional**: professores(as) formadores(as) dos cursos de licenciatura do Instituto Federal Farroupilha e seus processos auto(trans)formativos. 2019, 335f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria. 2019. [Online]

ANDRADE, J. M. dos S. de; HENZ, C. I. **Paulo Freire no âmbito da pesquisa**: os círculos dialógicos investigativo-formativos como possibilidade de reinvenção dos círculos de cultura e auto(trans)formação permanente com professores. Inter-Ação, Goiania, v.42 n.2, maio/ago. 2017. p. 519-537.

ANTUNES, C. **O jogo e a educação infantil**: falar e dizer, olhar e ver, escutar e ouvir. Petrópolis: Vozes, 2017.

ARANTES, P. C. **Kairós e Chronos**: origem, significado e uso. Revista Pandora, São Paulo, n. 69, dez. 2015. n.p.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução de Leonel Vallandro e Gerd Bornheim. 4. Ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

_____. **Poética**. Prefácio de Maria Helena Rocha Pereira. Tradução e notas de Ana Valente. 3. Ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. 12. Ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução do Russo de Paulo Bezerra, 4.ed.São Paulo: Martins fontes, 2003.

BAKHTIN, M. M. (VOLOCHÍNOV, V. N.). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2001.

BARREIRO, C. B.; ERBS, R. T. C. Métodos, metodologias e teorias nas pesquisas em educação: explorando sentidos das narrativas. In: BRAGANÇA, I. F. de S.; ABRAHÃO, M. H. M. B.; FERREIRA, M. S. **Perspectivas epistêmico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Curitiba: CRV Editora, 2016. p. 67-81.

BARTHES, R. **O rumor da língua**. Prefácio de Leyla Perrone; Tradução de Mário Laranjeira; revisão de tradução de Andréa Stahel M. da Silva. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BATTISTI, J.; SILVA, B. C. da. **Linguística aplicada ao ensino do Português**. Porto Alegre: Sagah, 2017.

BECHARA, B. **Moderna gramática Portuguesa**. 38. ed. ver. Ampl. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. 24. Ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 09. Mar. 2020.

BROLLO, A. C. **Formação continuada de professores e movimentos da docência: espaço escolar em auto(trans)formação**. 2017. 154 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria. 2017. [Online]

CANÁRIO, R. A "Aprendizagem ao longo da vida": Análise crítica de um conceito e de uma política. In: CANÁRIO, R. **Formação e situações de trabalho**. Porto: Editora Porto, 2003. p. 189-206.

_____, R. **A escola tem futuro? Das promessas às incertezas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CELANI, M. A. A.. A relevância da linguística aplicada na formulação de uma política educacional brasileira. In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. (Orgs.). **Aspectos da Linguística Aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn**. Florianópolis: Insular, 2000

CNPQ, Diretório dos Grupos de Pesquisa. **DIALOGUS – Educação, auto(trans)formação e Humanização com Paulo Freire**. 2020. Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/36126>. Acesso em: 05 mar. 2020.

CONNELY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, J. **Déjame que te cuente**: Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Editorial Lartes , 1995. p. 11-61.

CORREIA, J. A. Formação e trabalho: contributos para uma transformação dos modos de os pensar na sua articulação. In: CANÁRIO, R. **Formação e situações de trabalho**. Porto: Editora Porto, 2003. p. 13-43.

CUNHA, A. G. **Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

DANCY, J. **Introducción a la epistemología contemporánea**. Traduzido por José Luis Prades Celma. Madrid: Tecnos, 1993.

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

_____. Os desafios da pesquisa (auto)biográfica em educação. In: SOUZA, Elizeu Clementino (org.). **Memória, (auto)biografia e diversidade**: questões de método e trabalho docente. Salvador: EDUFBA, 2011.

DOMINGUES, I. Grupos dialogais: compreendendo os limites entre pesquisa e formação. 165 a 182. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pesquisa em educação**: alternativas investigativas com objetos complexos. Edições Loyola, 2006.

DUSSEL, E. **Praxis latino-americana y filosofía de la liberación**. Bogotá: Editorial Nueva America, 1983.

FAVARIN, E. do A. **Auto(Trans)Formação do Pedagogo na Cultura de Convergência Digital**: novos processos a partir da Epistemologia Dialógico-Afetiva. 2015. 284f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria. 2015. [Online]

FERNANDES, F. das C. Brasil celebra os 50 anos de angicos. In GADOTTI, M. (org.) **Alfabetizar e conscientizar** : Paulo Freire, 50 anos de Angicos. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2014. p. 13-20

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A; FINGER, M. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Tradução de Maria Nóvoa. 2. Ed. Natal: EDUFRN, 2014.

FERREIRA, C. C. M. **A produção de sentidos sobre o Bullying entre professores/as no cotidiano escolar**. 2019. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria. 2019. [Online]

FIORI, E. M. **Textos Escolhidos**: Educação e Política. Porto Alegre: L&PM, 1991.

FLEURI, R. M. **Educar para quê?** Contra o autoritarismo da relação pedagógica na escola. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 1992.

FRANZEN, K. G. **O Projeto Político Pedagógico e a gestão democrática na educação infantil**: uma proposta de construção dialógica na rede municipal de ensino de Toropi - RS. 2018. 139 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria. 2018. [Online]

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Conscientização**: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução de Kátia Mello e Silva. São Paulo, Cortez e Moraes, 1979.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. Prefácio de Jacques Chonchol. 7. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. Ed. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **À sombra desta mangueira**. 11. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

_____. **Política e educação**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Professora, sim; tia, não**: Cartas a quem ousa ensinar. 24. Ed. São Paulo, Paz e Terra, 2013a.

_____. **Extensão ou comunicação?** Recurso Digital. Tradução de Rosiska Darcy de Oliveira. 1. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013b.

_____. **El maestro sin recetas:** El desafío de enseñar en un mundo cambiante. 1. ed. Traducción de Teresa Arijón. Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores, 2016.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta.** 3. Ed. São Paulo, Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P. ; GUIMARÃES, S. **Partir da infância:** diálogos sobre educação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P.; HORTON, M. **O caminho se faz caminhando:** sobre educação e mudança social. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização:** leitura do mundo, leitura da palavra. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia:** cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, L. M. **Interfaces entre o ensino médio regular e a juvenilização da EJA:** diálogos, entrelaçamentos, desafios e possibilidades sobre os quefazeres docentes. 2015. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria. 2015. [Online]

GABARDO, C. V.; HOBOLD, M. de S. . **Início da docência:** investigando professores do ensino fundamental. Formação docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, Belo Horizonte, v.03, n.05, 2018. P.85-97.

GADAMER, H. G. **Verdade e método:** traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Tradução de Flávio Paulo Meurer. 3. Ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GADOTTI, M.; FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Pedagogia:** diálogo e conflito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GADOTTI, M. Educação de adultos como direito humano. **Cadernos de formação 4.** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

_____. Alfabetizar e politizar: Angicos, 50 anos depois. In GADOTTI, M. (org.) **Alfabetizar e conscientizar** : Paulo Freire, 50 anos de Angicos. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2014. p. 291-327

GATTI, B. A. et al. **Professores do Brasil:** Novos cenários de formação. Brasília: Unesco, 2019.

GONÇALVES, R. T.; BASSO, R. M. **História da língua.** Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2010.

GRILLO, M. Identidade Profissional Docente. In: MOROSINI, M. C. (Org.) et al. **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Brasília, DF: INEP/RIES, 2006. Glossário v. 2. p. 370.

HARDOIM, R. L. A. **O PIBID e a UFF: cultura, ideário e imaginário**. 2018. 228f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense. Niterói. 2018. [Online]

HENZ, C. I. Círculos Dialógicos investigativos-formativos e auto(trans)formação permanente de professores. In HENZ, C. I.; TONIOLO, J. M. dos S. de A. (org.) **Dialogus: círculos dialógicos, humanização e auto(trans)formação de professores**. São Leopoldo: Oikos, 2015. p. 17-29

HENZ, C. I.; TONIOLO, J. M. dos S. de A. **Dialogus: encontros dialógicos investigativos como possibilidade auto(trans)formação permanente de professores**. In HENZ, C. I.; TONIOLO, J. M. dos S. de A. (org.) **Dialogus: círculos dialógicos, humanização e auto(trans)formação de professores**. São Leopoldo: Oikos, 2015. p. 29-40

HENZ, C. I.; FREITAS, L. M. Círculos Dialógicos investigativos-formativos: uma proposta epistemológico-política de pesquisa. In HENZ, C. I.; TONIOLO, J. M. dos S. de A. (org.) **Dialogus: círculos dialógicos, humanização e auto(trans)formação de professores**. São Leopoldo: Oikos, 2015. p. 73-84

HENZ, C. I.; FREITAS, L. M.; SILVEIRA, M. N. da. **Círculos Dialógicos investigativos-formativos: uma metodologia de pesquisa inspirada nos círculos de cultura freireanos**. Revista Perspectiva, Florianópolis, v.36, n.3, jul./set.. 2018. P.835-850.

HERGESEL, J.P. **A imagética na estilística: comparação, imagem, metáfora e alegoria na literatura infantojuvenil**. Revista Ensaios, Niterói, v.1 n.5, fev. 2011. p. 55-69.

HUNDERTMARCK, N. F. **Círculo de contação de histórias infantis e os processos de auto(trans)formação permanente das educadoras no ser/fazer pedagógico**. 2014. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria. 2014. [Online]

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**: Educação. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf. Acesso em: 07 mar. 2020.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ISAIA, S. Investigação narrativa. In: MOROSINI, M. C. (Org.) et al. **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Brasília, DF: INEP/RIES, 2006. Glossário v. 2. p. 385-386.

ISER, W. O jogo do texto. In: LIMA, L. C. **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 105-118.

_____, W. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. São Paulo: Editora 34, 1999.

JAPIASSÚ, H; MARCONDES, D. **Dicionário Básico de Filosofia**. 4. Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, M. C. **Caminhar para si**. Tradução de Albino Pozzer e Maria Helena Menna Barreto Abrahão. Porto Alegre: Edipucrs, 2010.

KRONBAUER, L.G. Expressividade e educação. In HENZ, C. I.; GHIGGI, G. (org.) **Memórias, diálogos e sonhos do educador** : Homenagem a Balduino Antônio Andreola. São Paulo, [s.n], 2005. p. 251-236

_____, L. G. Ação-reflexão. In.: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J.J. **Dicionário Paulo Freire**. 2.ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

KURY, M. da G. **Dicionário da Mitologia Grega e Romana**. 8. Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência**. tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. 1. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

MASSCHELEIN, J; SIMONS, M. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Tradução de Cristina Antunes. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

MERLEAU-PONTY, M. **O homem e a comunicação: a prosa do mundo**. Tradução de Celina Luz. 2. Ed. Rio de Janeiro: Bloch editores, 1979.

MOURA, J. F.; NACARATO, A. M. **A entrevista narrativa** : dispositivo de produção e análise de dados sobre trajetórias de professoras. Cadernos de pesquisa, são Luís Niterói, v.23 n.2, jan.-abr. 2017. p. 15-30.

NEITZEL, A. A.; FERREIRA, V. S.; COSTA, D. Os impactos do PIBID nas licenciaturas e na educação básica. Revista Conjectura: filosofia e educação, Caxias do Sul v. 18, n. especial, dez. 2013. p. 98-21.

NIDELCOFF, M. T. **Uma escola para o povo**. 14ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Tradução de Maria dos Anjos Caseiro e Manuel Figueiredo Ferreira. 2. Ed. Porto: Porto Editora, 1995.

OLARIETA, B. F. Quando o mundo nos olha: sobre o privilégio de ter tido professores. In: LARROSA, J.; RECHIA, K. C.; CUBAS, C. J. (org.). **Elogio do professor**. Tradução de Fernando Coelho, Karen Christine Rechia e Caroline Jaques Cubas. 1. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

OLIVEIRA, L. R. de. **Ensinando e aprendendo com projetos temáticos: um desafio para a formação permanente de educadores da educação de jovens e adultos**. 2015. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria. 2015. [Online]

PALACIO, O. L.; GRANADOS, L. F.; VILLAFÁÑEZ, L. C. **Guía para construir estados del arte**. Bogotá: International Corporation of Networks of Knowledge, 2014.

PARIGI, C. da R. **Auto(trans)formação permanente com professores(as) em contexto socioeducativo: educar-se entre a coercitividade e a liberdade**. 2017. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria. 2017. [Online]

PASSOS, L. A. Fenomenologia. In.: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J.J. **Dicionário Paulo Freire**. 2.ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PEREIRA, A. G. **Alfabetização visual: uma perspectiva para auto(trans)formação permanente com professores**. 2015. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria. 2015. [Online]

PETIT, M. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

PIGATTO, C. Z. **Vínculos afetivos na educação infantil: desafios na auto(trans)formação permanente de professores**. 2016. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria. 2016. [Online]

PIMENTA, S.; LIMA, M. S.L. **Estágio e docência**. 6 ed, São Paulo: Cortez, 2011.

PINEAU, G. **Temporalidades na formação: rumo a novos sincronizadores**. Tradução de Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: TRIOM, 2003.

_____. **As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-formação existencial**. Revista educação e pesquisa, São Paulo, v.32, n.02, p. 329-343, maio/ago. 2006.

POGLIA, P. D. **A escola como espaço/tempo de auto(trans)formação permanente e mudança da prática docente.** 2016. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria. 2016. [Online]

POZO, J. I. **Aprendizes e mestres:** a nova cultura da aprendizagem. Tradução de Ernani Rosa. Recurso eletrônico. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PRODANOV, C.C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico:** Métodos e Técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2.ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PROENÇA FILHO, D. **A linguagem literária.** São Paulo: Ática, 2000.

REIS, C. O Conhecimento da Literatura: **Introdução aos Estudos Literários.** Porto Alegre: Edipucrs, 2003.

RIBEIRO, E. T. L. **Formação permanente de professores(as) da EJA:** círculos de diálogos como *práxis* pedagógica humanizadora. 2014. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria. 2014. [Online]

ROSA, J. G.. “A terceira margem do rio”. In: _____. Ficção completa: volume II. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994, p. 409-413.

ROSSATO, R. *Práxis*. In.: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J.J. **Dicionário Paulo Freire.** 2.ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ROZA, M. P. **Processos de Aprendizagem e Auto(Trans)Formação Docente em Ambiente Digital Imersivo (ADI):** Convergência e novas coreografias no Ensino Superior. 2018, 145 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria. 2018. [Online]

SANTOS, C da S. dos. **O processo dialógico entre família e escola:** limites e possibilidades para a auto(trans)formação permanente com professoras. 2016. 152 f. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria. 2016. [Online]

SAVIANI, D. **Sistema nacional de educação:** o lugar da educação superior. Revista Educativa, Goiânia, v.13 n.1, jan/jun. 2010. p. 45-66.

SCATAMBURLO-D'ANNIBALE, V; MCLAREN, P. O reino do capital: pedagogia e *práxis* da luta de classes. In APPLE, M. W.; AU, W.; GANDIN, L. A. (org.) **Educação crítica:** análise internacional. Tradução de Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 113-128

SECO, G. M. S. B. satisfação dos professores: algumas implicações práticas para os modelos de desenvolvimento profissional docente. Educação & Cultura, n. 8, p.73-92, 2005.

SIGNOR, P. **A auto(trans)formação permanente e a pedagogia de educação popular:** entrelaçamentos possíveis entre a práxis educativa escolar e a realidade dos estudantes. 2016. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria. 2016. [Online]

SILVA, F. M. da. **Formação continuada de conselheiros e técnicos municipais de educação:** processos auto/trans/formativos compartilhados. 2018. 286 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria. 2018. [Online]

SILVEIRA, D.T; CÓRDOVA, F.P. A Pesquisa Científica. In: GERHARDT, T.E.; SILVEIRA, D.T.(Org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SILVEIRA, M. da N. **Diálogos auto(trans)formativos com professores do ensino médio noturno:** uma proposta para uma nova práxis educativa em uma escola estadual de ensino médio. 2017. 120 f. Dissertação (Mestrado Políticas públicas e gestão educacional) – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria. 2017. [Online]

SOARES, S. G. **Arquitetura da identidade:** sobre educação, ensino e aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2000.

SOUZA, E. C. **A arte de contar e trocar experiências:** reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. Revista Educação em Questão, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006.

SPINASSÉ, K. P. **Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil.** Revista Contingentia, Porto Alegre, v.1 n.1, nov. 2006. p. 01-10.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente:** elemento para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 4. Ed. Petrópolis: Vozes, 2008

TEIXEIRA, A. **Pequena introdução à filosofia da educação:** a escola progressiva ou a transformação da escola. 6. Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

TOMACHEVSKI, B. Temática. In: Toledo, Dionísio de Oliveira (org) **Teoria da literatura:** formalistas russos. 3. Ed. Porto Alegre: Globo, 1976.

UFSM. **História**. 2019a. Disponível em: <https://www.ufsm.br/historia/>. Acesso em: 18 dez. 2019.

_____. **UFSM em números**. 2019b. Disponível em: <https://portal.ufsm.br/ufsm-em-numeros/publico/index.html/>. Acesso em: 18 dez. 2019.

_____.Centro de Artes e Letras. **Histórico**. 2019c. Disponível em: <https://www.ufsm.br/unidades-universitarias/cal/historico/>. Acesso em: 18 dez. 2019.

_____.Centro de Artes e Letras. **Histórico do curso de Letras**. 2019d. Disponível em: <https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/letras/historico-do-curso-de-letras/>. Acesso em: 18 dez. 2019.

_____.Centro de Artes e Letras. **Projeto pedagógico de curso: Curso de Letras - Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola – Licenciatura**. 2019e. Disponível em: <https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/letras/projeto-pedagogico>: 22 dez. 2019.

_____.Centro de Artes e Letras. **Projeto pedagógico de curso: Curso de Letras – Português e Literaturas De Língua Portuguesa**. 2019f. Disponível em: <https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/letras/projeto-pedagogico>. 22 dez. 2019.

_____.Programa de Pós-Graduação em Letras. **Apresentação**. 2019g. Disponível em: <https://www.ufsm.br/cursos/pos-graduacao/santa-maria/ppgletras/apresentacao-2/>. 22 dez. 2019.

YAGUELLO, M. Introdução. In.: BAKHTIN, M. M. (VOLOCHÍNOV, V. N.). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

ZITKOSKI, J. J. Dialética. In.: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J.J. **Dicionário Paulo Freire**. 2.ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ZITKOSKI, J. J. Diálogo/Dialogicidade. In.: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J.J. **Dicionário Paulo Freire**. 2.ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

APÊNDICES

Apêndice A – Modelo de questionário de aproximação

15/06/2021

Motivações para o ingresso em Licenciatura em Letras

Motivações para o ingresso em Licenciatura em Letras

SEÇÃO 01 - DADOS PESSOAIS

*Obrigatório

1. Nome completo *

2. Idade *

3. 3. Telefone para contato (preferencialmente Whatsapp) *

4. 4. E-mail para contato *

5. 5. Curso que está matriculado *

6. 6. Ano/Semestre que está cursando *

7. 7. Ano de ingresso no Ensino Superior *

Motivações para o ingresso em Licenciatura em Letras

SEÇÃO 02 – MOTIVAÇÕES PARA A DOCÊNCIA

8. 1. O curso em que você está matriculado (a) foi sua primeira opção ao ingressar na universidade? Se a resposta for negativa, qual curso foi sua primeira opção? *

9. 2. Qual o principal motivo para o ingresso em seu curso de graduação? *

10. 3. Você se sente satisfeito com a escolha de seu curso de graduação? Por que? *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Apêndice B – E-mail de divulgação do questionário de aproximação

← Solicitação de divulgação de pesquisa - Alunos de Licenciatura em Letras- UFSM


AM agnaldo mesquita
Qui, 10/06/2021 09:56

Para: letrascalufsm@ufsm.br

Bom dia!
Espero que todos(as) estejam bem e com saúde!
Meu nome é Agnaldo, sou doutorando pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e estou pesquisando sobre os percursos construídos até a docência pelos alunos de licenciatura em Letras da UFSM.
Gostaria de solicitar sua ajuda, com a resposta de um questionário de pesquisa, cujo objetivo é compreender as motivações para o ingresso na licenciatura em letras, bem como o interesse pela docência.

O link de acesso ao questionário segue abaixo:

<https://forms.gle/vzJUWYFucwmoR9UA9>



Motivações para o ingresso em Licenciatura em Letras
SEÇÃO 01 - DADOS PESSOAIS
forms.gle

Atenciosamente

Agnaldo Mesquita de Lima Junior
Licenciado em Letras - Português/Espanhol - Universidade Federal do Pampa
Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande - FURG.
Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

Responder | Encaminhar

← Solicitação de divulgação de pesquisa - Alunos de Licenciatura em Letras- UFSM


AM agnaldo mesquita
Qui, 23/09/2021 16:39

Para: letrascalufsm@ufsm.br

Bom dia!
Espero que todos(as) estejam bem e com saúde!
Meu nome é Agnaldo, sou doutorando pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e estou pesquisando sobre os percursos construídos até a docência pelos alunos de licenciatura em Letras da UFSM.
Gostaria de solicitar sua ajuda, com a resposta de um questionário de pesquisa, cujo objetivo é compreender as motivações para o ingresso na licenciatura em letras, bem como o interesse pela docência.

O link de acesso ao questionário segue abaixo:

<https://forms.gle/vzJUWYFucwmoR9UA9>



Motivações para o ingresso em Licenciatura em Letras
SEÇÃO 01 - DADOS PESSOAIS
forms.gle

Atenciosamente

Agnaldo Mesquita de Lima Junior
Licenciado em Letras - Português/Espanhol - Universidade Federal do Pampa
Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande - FURG.
Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

← solicitação de divulgação de pesquisa



agnaldo mesquita

Sex: 13/08/2021 15:21

Para: letrascalufsm@ufsm.br



Bom dia!

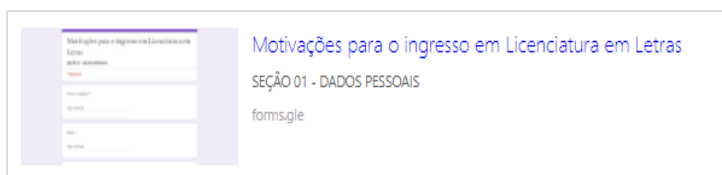
Espero que todos(as) estejam bem e com saúde!

Meu nome é Agnaldo, sou doutorando pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e estou pesquisando sobre os percursos construídos até a docência pelos alunos de licenciatura em Letras da UFSM.

Gostaria de solicitar sua ajuda, com a resposta de um questionário de pesquisa, cujo objetivo é compreender as motivações para o ingresso na licenciatura em letras, bem como o interesse pela docência.

O link de acesso ao questionário segue abaixo:

<https://forms.gle/wzJWYFucwmoR9UA9>



Atenciosamente

Agnaldo Mesquita de Lima Junior
Licenciado em Letras - Português/Espanhol - Universidade Federal do Pampa
Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande - FURG.
Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

Agenda de Estudos
para a vida

Apêndice C – Modelo de roteiro de entrevista narrativa semiestruturado

Roteiro para realização de entrevista narrativa	
EXPERIÊNCIAS ANTERIORES AO ENSINO SUPERIOR	<p>1- Relação entre leitura, brincadeiras e hobbies</p> <p>a- Que brincadeiras você mais gostava quando era criança?</p> <p>b- Você tinha livros disponibilizados para você na infância?</p> <p>c- Você era estimulado a ler? Por quem?</p> <p>d- Você se lembra de ter a leitura como hobby?</p> <p>2- Disciplinas escolares</p> <p>a- Qual sua disciplina preferida?</p> <p>b- Como se saía em língua portuguesa e/ou língua estrangeira?</p> <p>c- Se recorda dos professores dessas disciplinas? Como eles eram?</p>
PERCURSOS FORMATIVOS NO ENSINO SUPERIOR	<p>1- Disciplinas curriculares</p> <p>a- Qual disciplina você se lembra de ter mais facilidade durante o curso? E qual teve mais dificuldade?</p> <p>b- Você teve dificuldade ou facilidade nas disciplinas de estágios e inserções? Se sentiu bem assumindo a docência?</p> <p>c- Nas disciplinas de estágios e inserções você acredita ter tido experiências válidas para sua formação?</p> <p>2- Programas/projetos/inserções institucionais não-curriculares</p> <p>a- Você participa/participou de projetos e/ou programas de ensino, pesquisa e extensão durante a graduação?</p> <p>b- Esses programas <i>propuseram</i> contatos diretamente com a docência?</p> <p>c- Você desenvolveu atividades por iniciativa própria que auxiliaram o seu desenvolvimento docente? Quais?</p> <p>d- Que atividades você gostaria de ter desenvolvido durante o transcorrer de seu curso, que você acredita que pudesse ser benéfica para sua formação?</p>
IMAGENS REFERENCIAIS DA DOCÊNCIA	<p>1- Imagens docentes anteriores ao Ensino superior</p> <p>a- Quais suas memórias sobre seus professores na época da escola?</p> <p>b- Você se lembra de como eram as aulas desses professores?</p> <p>c- O que eles fizeram pra ficar marcado na memória?</p> <p>d- Você acredita que isso motivou ou desmotivou você a ingressar em uma licenciatura?</p> <p>2- Imagens docentes no Ensino superior</p> <p>a- Que professores marcaram sua trajetória no ensino superior até o momento?</p> <p>b- Quais disciplinas eles ministraram?</p> <p>c- Marcaram positiva ou negativamente?</p> <p>d- Como eram as aulas desses professores?</p> <p>e- Você percebe características parecidas nesses professores?</p>

<p style="text-align: center;">AUTOAVALIAÇÃO DE SEU PROCESSO AUTO(TRANS)FORMATIVO</p>	<p>1- Processo auto(trans)formativo no ensino superior</p> <ul style="list-style-type: none">a- Como você analisa sua trajetória no curso até o presente momento?b- Você sentiu dificuldades? Em que momento e em que sentido?c- Teve ajuda de professores, funcionários e/ou colegas durante o curso? Em que momentos isso ficou mais evidente?d- O que mudaria em sua trajetória no ensino superior até o momento? <p>2- Planejamento futuro para a continuidade na/da profissão</p> <ul style="list-style-type: none">a- Observando seu processo auto(trans)formativo até o momento, qual a sua perspectiva para o futuro?b- Como você se enxerga após o término do curso?
--	---

Apêndice D – Modelo de Carta Convite

CARTA CONVITE

Prezado participante,

Gostaria de convidá-la para participar como colaborador da Pesquisa **“PERCURSOS DE AUTO(TRANS)FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LETRAS QUE NÃO TINHAM A DOCÊNCIA COMO HORIZONTE DE FUTURO PROFISSIONAL”**, que estou desenvolvendo como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Este trabalho está sendo orientado pelo professor Luiz Gilberto Kronbauer, junto ao Programa de Pós Graduação em Educação/PPGE, na Linha de Pesquisa “Docência, saberes e desenvolvimento profissional – LP1”. A questão a ser respondida com este estudo é: Que percursos foram seguidos por estudantes de graduação de Licenciatura em Letras e que experiências vivenciadas durante esse percurso de formação inicial motivam ou desmotivam a escolha pela carreira docente em alunos que não tinham a profissão docente em seu horizonte de futuro inicial ao ingressarem no Curso? Objetivo da Pesquisa: compreender como os alunos do curso de licenciatura em letras, que não tinham a profissão docente em seu horizonte de futuro inicial, construíram seus percursos até à docência. A sua participação nesta pesquisa consiste em descrever uma pequena biografia, compartilhando sua trajetória escolar, acadêmica e profissional, através de conversa previamente agendada.

Cordialmente

Agnaldo Mesquita de Lima Junior

Apêndice E – Modelo de consentimento/carta de cessão

CARTA DE CESSÃO

**À Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação-CE/UFSM
Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE**

Eu, _____
_____, CPF _____, declaro para os devidos fins ceder os direitos de minha entrevista para o pesquisador Agnaldo Mesquita de Lima Junior, e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, para ser usada integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data. Da mesma forma autorizo a sua audição, transcrição e os usos das citações a terceiros, ficando vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da UFSM que detém a guarda da mesma.

Santa Maria ____ de _____ de 2022