

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

Julia Bolssoni Dolwitsch

**TECENDO HISTÓRIAS... ENTRELACANDO NARRATIVAS:
TECITURAS QUE CONSTROEM A DOCÊNCIA DE PROFESSORES
BACHARÉIS**

Santa Maria, RS
2018

Julia Bolssoni Dolwitsch

**TECENDO HISTÓRIAS... ENTRELAÇANDO NARRATIVAS: TECITURAS QUE
CONSTROEM A DOCÊNCIA DE PROFESSORES BACHARÉIS**

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.^a Dr.^a Helenise Sangoi Antunes

Santa Maria, RS

2018

Julia Bolssoni Dolwitsch

**TECENDO HISTÓRIAS... ENTRELAÇANDO NARRATIVAS: TECITURAS QUE
CONSTROEM A DOCÊNCIA DE PROFESSORES BACHARÉIS**

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**.

Aprovado em 30 de julho de 2018:

Helenise Sangoi Antunes, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientador)

Debora Ortiz de Leão, Dra. (UFSM)

Maria Helena Menna Barreto Abrahão, Dra. (UFPeI)

Andréia Morés, Dra. (UCS)

Denise Valduga Batalha, Dra. (IFFar)

Monique da Silva, Dra. (IFFar)

Andréia Jaqueline Devalle Rech, Dra. (UFSM)

Santa Maria, RS
2018

DEDICATÓRIA

A um amor que me ensinou muitas coisas, dentre elas me fez compreender porque estou aqui e agora. O nome desse amor? Vagner.

AGRADECIMENTOS

À minha querida orientadora, Prof.^a Dr.^a Helenise Sangoi Antunes que, com sua amorosidade, me encanta e me faz seguir.

Ao grande amor da minha vida, meu noivo Vagner, que a cada dia, com o seu sorriso, me faz a mulher mais feliz do mundo.

Aos meus pais, Élide e Edson, que dedicaram muitos dos seus dias para que hoje este sonho se concretizasse.

Aos meus queridos sogro e sogra, Waldomiro (in memoriam) e Vanilda, que me acolheram carinhosamente em suas vidas.

Às irmãs Carolina e Natália pelo carinho, pelas conversas e pela companhia em todos os momentos.

Aos cunhados e cunhadas, aos queridos sobrinhos e afilhados que tornam os meus dias mais alegres.

Aos avós que iluminam meu caminho.

Às amigas do coração Elizandra, Thais, Cinthia, Andréia e Marijane pelas conversas acolhedoras, pelas palavras que confortam e pela amizade sincera de todos os dias.

Ao grupo GEPFICA pelas leituras, discussões, diálogos e amizades.

Ao grupo DOCINFOCA, em especial às professoras Taciana, Vanessa, Monique, Priscila, Cristiane, Carla e Magda.

Aos professores participantes desta pesquisa, que, com suas histórias, deram vida a tese. Sem vocês, pouco seria possível.

À Banca Examinadora pela disponibilidade em avaliar e interagir com esse trabalho.

Por isso continuo me perguntando: Por que sou professor? A resposta talvez possa ser encontrada numa mensagem deixada por um prisioneiro de campo de concentração nazista na qual, depois de viver todos os horrores da guerra, (...) pede aos professores que “ajudem seus alunos a tornarem-se humanos”, simplesmente humanos.

(Moacir Gadotti)

RESUMO

TECENDO HISTÓRIAS... ENTRELAÇANDO NARRATIVAS: TECITURAS QUE CONSTROEM A DOCÊNCIA DE PROFESSORES BACHARÉIS

AUTORA: Julia Bolssoni Dolwitsch
ORIENTADORA: Helenise Sangoi Antunes

Este estudo insere-se na linha de pesquisa “Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Apresentou como objetivo geral compreender as trajetórias de vida de professores bacharéis egressos do Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para a Educação Profissional (PEG) a fim de investigar os processos formativos que levaram à construção da docência. A pesquisa em questão procurou dar visibilidade à pesquisa (auto)biográfica, utilizando como metodologia a investigação biográfico-narrativa e fazendo uso de entrevistas narrativas como instrumento para a produção das informações. O processo de análise foi pautado pela análise narrativa e produziu dois “movimentos”: o primeiro envolveu a reconstrução das trajetórias de vida como textos narrativos, compondo tramas; o segundo fez surgir a “imagem” do “tear biográfico”, um dispositivo que impulsionou o entrelaçamento de tramas, possibilitando a composição de tecituras que constroem a docência dos sujeitos da pesquisa. Os autores que embasaram o estudo foram: Abrahão (2004, 2006, 2010), Antunes (2004, 2007, 2010, 2011), Bolívar (2002, 2012a, 2012b, 2014), Bolívar, Domingo e Fernández (2001), Delory-Momberger (2008a, 2008b, 2012), Josso (1988, 2004, 2010a, 2010b), Souza (2006a, 2006b, 2016), Nóvoa (1988, 2000), García (1999, 2009, 2010) e Pimenta (2012). Nesse sentido, tenho por tese que a construção da docência não tem uma definição exata, sendo construída nos percursos vividos pelos sujeitos, nos modos de escritas de si e no entrelaçar das tramas, por meio do “tear biográfico”. Tramas que carregam histórias singulares, mas que, ao mesmo tempo, são atravessadas por uma pluralidade de contextos, memórias e identidades. Tramas que, ao serem entrelaçadas, produziram tecituras - representações, sentidos e saberes - que, neste trabalho, não são entendidas como aspectos fragmentados, mas sim como aspectos que se articulam no movimento de narrar a vida, definindo a docência de quatro professores bacharéis egressos do PEG.

Palavras-Chave: Formação de Professores Bacharéis. Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica. Pesquisa (Auto)biográfica.

RESUMEN

TEJER HISTORIAS... ENTRELAZANDO NARRATIVAS: TECITURAS QUE CONSTRUYEN LA DOCENCIA DE PROFESORES LICENCIADOS

AUTORA: Julia Bolssoni Dolwitsch
ORIENTADORA: Helenise Sangoi Antunes

Este estudio se inserta en la línea de investigación "Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional" del Programa de Postgrado en Educación de la Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Presentó como objetivo general comprender las trayectorias de vida de profesores licenciados egresados del Programa Especial de Graduación de Formación de Profesores para la Educación Profesional (PEG) con la finalidad de investigar los procesos formativos que llevaron a la construcción de la docencia. La investigación en cuestión buscó dar visibilidad a la investigación (auto) biográfica, utilizando como metodología la investigación biográfica-narrativa y haciendo uso de entrevistas narrativas como instrumento para la producción de las informaciones. El proceso de análisis fue pautado por el análisis narrativo y produjo dos "movimientos": el primer movimiento implicó la reconstrucción de las trayectorias de vida como textos narrativos, componiendo tramas; el segundo movimiento hizo surgir la "imagen" del "tear biográfico", un dispositivo que impulsó el entrelazamiento de tramas, que posibilita la composición de tecituras que construyen la docencia de los sujetos de la investigación. Los autores que basaron el estudio fueron: Abrahão (2004, 2006, 2010), Antunes (2004, 2007, 2010, 2011), Bolívar (2002, 2012a, 2012b, 2014), Bolívar, Domingo e Fernández (2001), Delory-Momberger (2008a, 2008b, 2012), Josso (1988, 2004, 2010a, 2010b), Souza (2006a, 2006b, 2016), Nóvoa (1988, 2000), García (1999, 2009, 2010) Y Pimenta (2012). En este sentido, tengo por tesis que la construcción de la docencia no tiene una definición exacta, siendo construida en los recorridos vividos por los sujetos, en los modos de escrituras de sí y en el entrelazamiento de las tramas, por medio del "tear biográfico". Tramas que cargan relatos singulares, pero que, al mismo tiempo, son atravesadas por una pluralidad de contextos, memorias e identidades. Tramas que, al ser entrelazadas, produjeron tecituras - representaciones, sentidos y saberes. - que, en este trabajo, no se entienden como aspectos fragmentados, sino como aspectos que se articulan en el movimiento de narrar la vida, definiendo la docencia de cuatro profesores licenciados y egresados del PEG.

Palabras clave: Formación de Profesores Licenciados. Formación de Profesores para la Educación Profesional y Tecnológica. Investigación (Auto)biográfica.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE – Centro de Educação
CEB – Câmara de Educação Básica
CEEMA – Centro de Estudos em Energia e Meio Ambiente
Cefets – Centros Federais de Educação Tecnológica
CENAFOR – Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional
CEP – Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria
CES – Câmara de Educação Superior
CCNE – Centro de Ciências Naturais e Exatas
CCR – Centro de Ciências Rurais
CFE – Conselho Federal de Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNH – Carteira Nacional de Habilitação
COPERVES – Comissão Permanente do Vestibular
CP – Conselho Pleno
CTISM – Colégio Técnico Industrial de Santa Maria
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EPT – Educação Profissional e Tecnológica
FAPERGS – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul
GEPFICA – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização
IFSP – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
IFSUL – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério de Educação
PEG – Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para a Educação Profissional
PET – Programa de Educação Tutorial
PNE – Plano Nacional de Educação
PPC – Projeto Pedagógico de Curso
PPGA – Programa de Pós-Graduação em Administração
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROGRAD – Pró-reitoria de Graduação
PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
SEB – Secretaria da Educação Básica

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SESu – Secretaria de Educação Superior

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UFPeI – Universidade Federal de Pelotas

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

ULBRA – Universidade Luterana do Brasil

UnB – Universidade de Brasília

UNIFRA – Centro Universitário Franciscano

UNISINOS – Universidade do Vale

URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

Utramig – Universidade do Trabalho de Minas Gerais

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Formas de conhecimento científico no estudo da ação humana, segundo Bruner	48
Quadro 2 – Contraste entre dois tipos de análise de dados narrativos	49
Quadro 3 – Disciplinas obrigatórias e sequência aconselhável para a realização do PEG	59
Quadro 4 – Teses e dissertações que se aproximam da temática do estudo a partir do descritor: “formação de professores para a educação profissional”	80
Quadro 5 – Teses e dissertações que se aproximam dos objetivos do estudo proposto a partir do descritor: “educação profissional e tecnológica”	81
Quadro 6 – Teses e dissertações que se aproximavam da temática do estudo a partir do descritor: “pesquisa (auto)biográfica”	87

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Percurso da análise	54
------------	---------------------------	----

SUMÁRIO

ESCREVER É PRECISO... COMEÇAR TAMBÉM	14
1 TECENDO OS PRIMEIROS FIOS... ALINHAVANDO OS PRIMEIROS TECIDOS	18
2 AMARRANDO OS FIOS: AS ESCOLHAS METODOLÓGICAS	32
2.1 A INVESTIGAÇÃO BIOGRÁFICO-NARRATIVA	34
2.2 PERCURSOS DA PESQUISA	37
2.2.1 Os fios da análise	46
2.3 TRAMANDO OS FIOS: APROXIMAÇÕES COM O CONTEXTO DA PESQUISA	55
2.3.1 Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para a Educação Profissional (PEG)	56
2.3.2 Formação de professores e Educação Profissional: aspectos históricos	65
2.3.3 Formação de professores e Educação Profissional: o que as pesquisas indicam?	75
2.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA	88
2.5 ASPECTOS ÉTICOS	89
3 NARRATIVA (AUTO)BIOGRÁFICA E FORMAÇÃO: POSSIBILIDADES PARA PENSAR A CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA	91
3.1 NARRATIVA (AUTO)BIOGRÁFICA: ENTRELACANDO FIOS COM A DOCÊNCIA	98
4 AS NARRATIVAS DE VIDA E OS FIOS QUE ATRAVESSAM A DOCÊNCIA: COMPODO AS TRAMAS	108
4.1 PROFESSOR G – “(...) NÃO ESTAMOS SOZINHOS, DEPENDEMOS DE MUITAS PESSOAS, E É LEGAL A GENTE TER ESSE PENSAMENTO, DE ESTARMOS NUMA SOCIEDADE”	112
4.1.1 O professor G e a sua história	114
4.2 PROFESSORA P – “(...) EU NÃO ESTOU PRONTA, NINGUÉM VAI ESTAR PRONTO (...) EU SOU UM PROCESSO EM CONTINUAÇÃO”	124
4.2.1 A professora P e a sua história	125
4.3 PROFESSOR S – “O PROFESSOR NÃO É IMPARCIAL (...) É UM FORMADOR DE OPINIÕES”	135
4.3.1 O professor S e a sua história.....	136
4.4 PROFESSOR B – “(...) EU ME PREOCUPO MUITO MAIS SE ELES ESTÃO APRENDENDO, DO QUE SE EU ESTOU ENSINANDO”	140
4.4.1 O professor B e a sua história	141
5 O “TEAR BIOGRÁFICO” E AS SUAS TRAMAS: TECITURAS QUE CONSTROEM A DOCÊNCIA DE PROFESSORES BACHARÉIS	151
5.1 TECITURAS... REPRESENTAÇÕES, SENTIDOS E SIGNIFICADOS CONSTRUÍDOS SOBRE A DOCÊNCIA	156
5.1.1 Ser e construir-se professor.....	164
5.2 TECITURAS... SABERES PRODUZIDOS SOBRE A DOCÊNCIA	184

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS – OS ÚLTIMOS FIOS	200
REFERÊNCIAS	207
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	222
APÊNDICE B – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE	224
APÊNDICE C – CEDÊNCIA DE USO	225
APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA NARRATIVA	226
APÊNDICE E – QUADROS SÍNTESES	227

“ESCREVER É PRECISO”... COMEÇAR TAMBÉM

“Escrever é iniciar uma aventura que não se sabe onde nos vai levar; ou melhor, que, depois de algum tempo, se saiba não ser mais possível abandonar. Enquanto não chegamos a isso de não conseguir mais deixar de escrever, não estamos ainda escrevendo para valer. Pesquisar também é isso”. (MARQUES, 2011, p. 93).

Como diz Mario Ozório Marques (2011) “Escrever é preciso”. Mesmo que não seja uma tarefa fácil é preciso escrever as primeiras frases, estruturar os primeiros parágrafos, organizar os primeiros capítulos, enfim, é preciso começar.

Estabelecer um tema de pesquisa implica ir além de uma determinação acadêmica, científica ou teórica, pois envolve “um campo específico de desejos e esforços por conhecer, por entender nosso mundo e sobre ele agir de maneira lúcida e consequente” (MARQUES, 2011, p. 94). Envolve um campo específico de sensações, limitações, desafios, modos de buscar, pesquisar, modos de inquietar – que são próprios de cada pesquisador. Algumas vezes escolher o tema de pesquisa torna-se um percurso instável, um caminhar tortuoso que nem sempre segue a mesma direção; outras vezes não escolhemos o tema de pesquisa e sim somos escolhidos por ele no decorrer dos nossos percursos.

Neste movimento de leituras e reflexões me vem à tona uma obra de Fischer (2005) – Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê - e com ela algumas indagações, que também se apresentam como inquietações da autora ao longo do texto: como nos deixamos tocar pelas produções que lemos? O que as aulas, as leituras, as palestras, as orientações produzem em nós e em nossos trabalhos? O que tudo isso tem a ver com a nossa pesquisa? Com as nossas escolhas? Com o percurso que aos poucos vamos traçando? “E o que tudo isso de fato tem a ver com nossa vida, com aquilo que amamos e que se faz carne viva em nós?” (p. 2). Inquietações e instabilidades como essas foram produzidas em mim ao longo do Curso de Doutorado em Educação, me fazendo perceber que a pesquisa precisa ser produzida dentro de nós, precisa fazer sentido para as nossas vidas, revelar os nossos percursos, as nossas escolhas, os sonhos que ainda não desbotaram na memória. Foi assim que o tema desta investigação surgiu. Não foi definido do dia para a noite, mas foi sendo construído no meu caminhar, nas minhas leituras, nas experiências percorridas ao longo da vida. Compreender a pesquisa e entender o que queremos com ela não é um movimento simples, pois produzir a investigação implica produzir a nós mesmos,

implica sair da zona de conforto para buscar novos rumos, delinear novos traçados. Exige um movimento de reflexão sobre aquilo que vivemos e sobre aquilo que foi formador na nossa trajetória de vida.

Mário Ozório Marques (2011, p. 94) escreve que o tema de pesquisa só será verdadeiro se estiver ancorado na estrutura subjetiva, corporal, do desejante; só será verdadeiro se for “prática do desejo, se tornar-se paixão, desejo trabalhado, construído pelo próprio pesquisador”. Será verdadeiro se fizer parte do percurso que vai sendo construído nas leituras, nas conversas, nas reflexões, no diálogo com os autores e no próprio processo de caminhar.

É nesse caminhar, com a vida e para a vida, que esta escrita vai ganhando contorno, que as leituras vão ganhando significado, que as reflexões vão fazendo sentido e, aos poucos, a pesquisa se reconstrói no próprio processo de pesquisar, conhecer, investigar. “Na pesquisa, como em toda obra de arte, a segurança se produz na incerteza dos caminhos”. “Se os caminhos se fazem andando [...]”, é no caminhar que a pesquisa se organiza, são os percursos incertos e inexplorados que guardam os maiores desafios, os medos, as angústias, mas também as possibilidades de repensar a pesquisa, os métodos, os caminhos que precisam ser percorridos. Não quero afirmar com isso que o pesquisar não envolve um processo de rigorosidade, de estudo, de escolhas, de opções teóricas e metodológicas que, em algum momento, precisam ser feitas. O pesquisador necessita sim “[...] de sua bússola e de saber o que procura. Não do saber as respostas, mas do saber perguntar ao que lhe vier pela frente” (MARQUES, 2011, p. 117-118).

No entendimento de Fischer (2005) um dos maiores desafios no trabalho do investigador é a atitude de abertura, de entrega ao desconhecido, ao estranho, ao inexplorado diante dos aspetos teóricos, conceituais e metodológicos que integram a produção de um trabalho acadêmico. “Até que ponto nos deixamos efetivamente transformar? Até que ponto aceitamos modificar nossas certezas consoladoras?” (p. 12). Até que ponto conseguimos ampliar os horizontes de leitura e perceber outras produções, outras escritas, outros modos de fazer pesquisa? Até que ponto conseguimos compreender nossa própria escrita e tecer outros fios, alinhavar outros tecidos?

São questionamentos como esses que me fazem pensar que o processo de pesquisa além de exigir uma atitude de abertura e compromisso com o cenário da investigação, possibilita que o pesquisador saia da sua zona de conforto para explorar

outros caminhos, conhecer outras experiências, buscar novos rumos. Foi assim que esta pesquisa surgiu, pelo desejo de pesquisar algo que estava presente no meu percurso profissional, algo que movimentou o caminhar dos meus dias e foi se constituindo pelos desafios, pelas decepções e pelas conquistas da minha prática. “Importa então ressaltar que o valor de nossas pesquisas depende do valor de nossas leituras. Não só das dos livros, também das do mundo, das da vida, de nossas conversas de uns com outros, de nossas prévias experiências (...)” (MARQUES, 2011, p. 115). Leituras que atravessam nossos percursos e permitem que as interpretações se transformem em indagações e questionamentos para a construção da pesquisa.

Foram as experiências vivenciadas por mim no percurso formativo enquanto pesquisadora e professora do Ensino Superior que encaminharam à temática desta pesquisa e delinearam algumas questões investigativas: como aconteceu o processo de construção da docência nas trajetórias de vida de professores bacharéis egressos do Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para a Educação Profissional (PEG)? De que forma estava organizada a proposta de formação pedagógica do PEG? Quais foram os caminhos nas trajetórias de vida dos professores bacharéis que os levaram a assumir a docência como atividade profissional? Como a inserção em um curso de formação pedagógica pode contribuir para a construção da docência de professores bacharéis?

Na tecitura do primeiro capítulo da tese vou tramando alguns fios e revelando experiências que dão contorno as minhas escolhas, as implicações como aluna, professora e pesquisadora que hoje fazem parte da minha trajetória e definem os temas de interesse desta pesquisa. Faço uma analogia à tecitura dos fios, ao processo de fiar, tecer, costurar, entrelaçar, compor, para dizer que o processo de formação é algo constante, permanente e inacabado. É algo que vai sendo construído ao longo da vida, no decorrer da caminhada e sendo atravessado pelos desafios e pelas possibilidades que constituem a docência.

O segundo capítulo “Amarrando os fios: as escolhas metodológicas”, apresenta a discussão e as escolhas teórico-metodológicas do trabalho. Nesse tópico são apresentados ainda o percurso da pesquisa, o caminho percorrido pela análise, o contexto, os participantes e os aspectos éticos que foram observados para o desenvolvimento da investigação.

O terceiro capítulo “Narrativa (auto)biográfica e formação: possibilidades para pensar a docência” apresenta o marco teórico da pesquisa. Inicialmente trago uma

discussão sobre narrativas e histórias de vida para problematizar a pesquisa (auto)biográfica como dispositivo de pesquisa e de formação; posteriormente trago uma problematização sobre os aspectos da formação e os entrelaçamentos com a constituição da docência.

O quarto capítulo está dedicado à apresentação das narrativas de vida dos professores bacharéis participantes do estudo, no que se refere aos seus percursos formativos, percursos profissionais e percursos da/na docência.

No quinto capítulo, faço uma analogia ao tear que nesta pesquisa configurou-se como “tear biográfico”. Este nos mostra que a construção da docência acontece pelo seu movimento, nos percursos vividos pelos sujeitos, nos modos de escrita de si e na [re]significação da vida por meio das narrativas, produzindo o entrelaçamento de tramas - individuais, coletivas, sociais e culturais - que gerou, no contexto desta pesquisa, algumas “teciturais” - representações, sentidos e saberes - que constroem a docência de professores bacharéis egressos do PEG.

Assim, fica organizada a estrutura deste trabalho, que pretende, além de dar conta das proposições apresentadas para a realização da pesquisa, instigar o leitor para a mobilização e o desenvolvimento de outras leituras, outros olhares, outros pensamentos que possam surgir no decorrer do processo de interação com minhas escritas.

1 TECENDO OS PRIMEIROS FIOS... ALINHAVANDO OS PRIMEIROS TECIDOS...

“Do novelo emaranhado da memória, da escuridão dos nós cegos, puxo um fio que me aparece solto. Devagar o liberto, de medo que se desfaça entre os dedos. É um fio longo, verde e azul, com cheiro de limos, e tem a macieza quente do lodo vivo. É um rio (...) não sei se as águas nascem de mim, ou para mim fluem” (Saramago, 2006, p. 14).

Ao iniciar a escrita deste capítulo considero importante apresentar a minha narrativa de vida e aos poucos ir puxando o fio que constitui o “novo emaranhado” da minha memória, pois acredito que aquilo que produzimos não pode estar fora de nós, das nossas experiências, das construções formativas que percorremos ao longo da vida.

A compreensão das implicações pessoais e das marcas construídas no decorrer da minha trajetória permite entender hoje quem eu sou, pois revelam a dimensão formadora das experiências percorridas, das aprendizagens tecidas e das reflexões que fui alinhavando para compor meus percursos.

A construção da narrativa de si potencializa no sujeito a aproximação com sua singularidade, com seus sentimentos, com sua interioridade, possibilitando adentrar em um processo de conhecimento de si. Na escrita da narrativa a “arte de lembrar” impulsiona aquele que narra a perceber a importância das representações sobre sua identidade, sobre as práticas formativas que viveu, sobre o sentido daquilo que foi formador na sua trajetória, sobre situações que marcaram as suas escolhas e sobre os caminhos que foram delineados no decorrer da vida (SOUZA, 2006a, p. 143).

Empreender uma escrita (auto)biográfica é percorrer um processo de conhecimento de si. É seguir o itinerário da viagem, os encontros, os acontecimentos, as explorações, os percursos que surgem no próprio caminhar. Caminhar para si é um processo que possibilita um constante recordar, (re)contar, refletir; é um processo que possibilita transformar a vida numa “obra inédita a construir”. “Em outras palavras, ir ao encontro de si visa à descoberta e à compreensão de que viagem e viajante são apenas um” (JOSSO, 2010a, p. 84).

Narrar as próprias experiências formadoras é, conforme Josso (2004, p. 48), “[...] contar a si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que é vivido na continuidade temporal do nosso ser psicossomático”. Desse modo, parece ser importante reconstruir os acontecimentos

anteriores que marcaram a minha vida para encontrar os sentidos das escolhas que fiz até aqui.

Narrar sobre o “tempo de infância” não é apenas contar sobre uma época que ficou para trás, mas sim rememorar lembranças que ainda permanecem vivas em nossas memórias. Da minha infância trago recordações marcantes, lembranças que me remetem às tardes ensolaradas à beira da piscina, às brincadeiras até tarde da noite na rua, aos piqueniques organizados de forma coletiva, às confecções das roupas das bonecas, às leituras, às histórias, enfim, às aprendizagens que só a infância pode deixar. Para Josso (2004, p. 43), as histórias da nossa infância revelam aprendizagens significativas ao longo da vida e sinalizam que ser humano é também criar as histórias que simbolizam a nossa compreensão sobre as coisas da vida.

Começo a minha escolarização aos 5 anos de idade na Abelhinhas. Lembro que gostava muito de ir para a escola, mas recordo, com bastante clareza, a expressão sempre séria da minha primeira professora: cabelos negros levemente ondulados, olhos escuros com cílios marcantes e estatura média. A primeira professora é quase sempre inesquecível na vida das pessoas, pois é ela que inicia o “ritual de passagem” (de uma vida não escolar para uma trajetória escolarizada) e faz surgir o encantamento para que a caminhada escolar continue.

No ano seguinte, meus pais resolveram matricular eu e minha irmã na escola Antônio Alves Ramos. Dessa escola tenho significativas lembranças, lembro com carinho o primeiro dia de aula na pré-escola, principalmente porque fomos recebidos com música e festa pela professora. Lembro-me de como estava ansiosa nesse dia e também de como fiquei feliz em ser bem recebida. A professora, muito carinhosa, fez uma rodinha no início da aula, para que cada criança falasse seu nome, depois brincamos com muitos brinquedos que tinham no tapete, a sala era colorida e as mesinhas bem pequenas.

No outro ano, com muita felicidade, fui para o primeiro ano do Ensino Fundamental, quando entrei na sala tudo era diferente, a sala era grande e o colorido das mesas e das paredes já não era como antes. Na minha memória, encontram-se vivos os trabalhos que realizávamos no primeiro ano de escolarização, dentre eles os que mais lembro foram aqueles que colávamos bolinhas de papel crepom em cima das letras.

No ano seguinte fui para o segundo ano do Ensino Fundamental, lembro que me sentia “gente grande”, principalmente porque sempre ia buscar minha irmã na

turma do primeiro ano ao final da aula. Também me recorro das brincadeiras no pátio, das correrias que fazíamos ao pensarmos que tinha um monstro na floresta da escola (um espaço amplo repleto de árvores bem fechadas). Nós ficávamos todo o recreio naquela função de tentar ver o tal monstro, lembro-me como se fosse hoje, dos gritos quando algum colega dizia que tinha visto o monstro, até eu, na minha profunda imaginação de criança, recordo-me de ter visto.

Uma das maiores tristezas foi quando precisei sair da escola, pois meus pais não tinham mais condições financeiras de pagar. Assim, a partir do segundo ano do Ensino Fundamental, prossegui meus estudos na Escola Municipal de Ensino Fundamental Duque de Caxias (onde concluí meu Ensino Fundamental). Nessa escola também vivi momentos importantes e inesquecíveis, cresci como aluna e principalmente como gente, como ser humano. Recordo-me que sempre estava envolvida com as festas que a escola organizava, eu ajudava a decorar a escola, ia ao mercado com a diretora, dava aula de dança para os pequenos e sempre amei interagir com os colegas, professores e funcionários daquele contexto.

Entender o significado exercido pela escola, no decorrer das trajetórias vividas, pode tornar-se, conforme Souza (2006b), um dispositivo importante para compreender as fertilidades que a escola e suas relações têm exercido sobre os sujeitos, “seja do ponto de vista histórico, didático-pedagógico, [...] das lembranças sobre a trajetória de escolarização e dos processos de formação vinculados às histórias dos sujeitos” (p. 140).

Os estudos propostos por Antunes (2004, 2007, 2010, 2011) apontam para a relevância das investigações sobre as lembranças escolares, principalmente porque permitem reconhecer a imagem do professor e repensar os processos formativos percorridos nas trajetórias de escolarização. As experiências dos anos de escolarização não são, muitas vezes, valorizadas nos cursos de formação ou em espaços formativos organizados pela instituição de ensino, no entanto são importantes no processo de construção da identidade docente.

O ingresso no Ensino Médio permitiu que eu entendesse os meus percursos a partir de outro ângulo: tudo passou a ser diferente, as brincadeiras acabaram, os colegas já não eram os mesmos e as responsabilidades só aumentavam. O primeiro e o segundo ano do Ensino Médio realizei na Escola Estadual de 2º Grau Cilon Rosa, o terceiro ano fiz no Colégio Politécnico da UFSM. Trocar de escola não foi um processo fácil, principalmente porque muitas amizades foram construídas na primeira

instituição. A mudança de escola aconteceu em função de um período de greve realizado pelos professores da Rede Estadual de Ensino.

Desse período da minha vida guardo momentos marcantes: lembro-me das aulas de Geografia que pareciam nunca ter fim, das provas de Matemática e da rigidez da professora, das instigantes aulas de Física que transmitiam a paixão do professor por ensinar, das aulas de Biologia que eram criativas e sempre permitiam aplicação prática e das aulas de Química do professor Rodrigo (do Colégio Politécnico) que desvendaram o meu encantamento por essa disciplina.

Ao concluir o Ensino Médio prestei vestibular para Enfermagem na UFSM. Tive muita insegurança ao escolher o curso, acredito que tomei essa decisão por influência da minha mãe que também é da área. Como não passei na UFSM, comecei a cursar enfermagem no Centro Universitário Franciscano (UNIFRA), gostava muito das aulas teóricas, principalmente das temidas aulas de Bioquímica, mas aos poucos fui descobrindo que a área da saúde me deixava vulnerável, mexia com meus sentimentos e com minhas emoções.

Minha segunda opção sempre foi Pedagogia, todo mundo dizia que eu tinha jeito para ser professora, e até eu me percebia assim. Lembro que aos dez anos eu organizava aulas na minha casa para algumas crianças da rua, utilizava um pequeno quadro negro para ensinar as letras, as vogais e as operações matemáticas. Mais tarde realizei um trabalho voluntário em uma escola perto de casa: trabalhava com quatro crianças que tinham dificuldade de aprendizagem, hoje elas passam por mim na rua e ainda me chamam de professora. Foram experiências como essas que me incentivaram a seguir o caminho da docência.

No segundo vestibular (no ano de 2008), com muita dedicação minha e do meu noivo Vagner que sempre esteve ao meu lado, me motivando, principalmente nas produções das redações e nos intermináveis exercícios de matemáticas, eu entrei no curso.

O Curso de Pedagogia da UFSM possibilitou-me diferentes leituras, sobre os textos, sobre os teóricos, sobre o mundo e sobre eu mesma. Permitiu espaços compartilhados, momentos colaborativos e, acima de tudo, a construção de uma postura crítica, ética e política sobre a minha própria profissão. No decorrer do curso também pude participar e viajar para eventos, pude interagir com alunos de diferentes cursos e ocupar outros espaços - iniciava o meu interesse pela pesquisa.

Em março de 2009 conheci o Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização (GEPFICA)¹, comecei a frequentar as reuniões e fui muito bem recebida, principalmente pela professora Helenise, hoje orientadora deste trabalho e uma pessoa muito importante na minha história de vida. Uma mulher inspiradora que, com a sua luta, nos faz acreditar no amor e na esperança como possibilidades para transformar o mundo.

Nesse mesmo ano participei e colaborei na II Edição do Curso de Formação de Profissionais da Educação: a escola que protege, realizada pelo GEPFICA, com financiamento da SECAD/MEC. Foi um evento que resultou do projeto de extensão, intitulado “Laboratório de Alfabetização: repensando a formação de professores”². Eu participei por um tempo (quase um ano) desse projeto, foi uma experiência significativa, pois me possibilitou trabalhar com crianças em situação de vulnerabilidade social que apresentavam dificuldade de aprendizagem. Até hoje lembro do olhar daquelas crianças, um olhar desconfiado que aos poucos ia dando lugar ao olhar curioso. Lembro dos abraços apertados recebidos sempre que chegávamos à escola. Lembro da alegria das crianças durante o tempo que ficávamos com elas. Certamente esse projeto me proporcionou uma aproximação com outros contextos, outras infâncias, outras histórias que não se pareciam com a minha. Pude conhecer a realidade dura vivenciada por muitas crianças, mas tenho certeza que de alguma forma fiz a diferença na vida delas.

Em março de 2010, resultado de uma trajetória iniciada com a entrada no Grupo de Pesquisa, tive a possibilidade de iniciar uma caminhada na pesquisa científica por meio de uma Bolsa de Iniciação Científica FAPERGS. Lembro que senti uma alegria sem fim, principalmente pelo fato de poder mergulhar em uma aventura importante na minha vida. A nova pesquisa, que foi financiada pelo Edital Universal 2008 do CNPq, “Memórias e relatos autobiográficos de alfabetizadoras: um estudo sobre as cartilhas de alfabetização nas escolas municipais rurais do Rio Grande do Sul/RS”³, já vinha

¹ O Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização é coordenado pela Professora Doutora Helenise Sangoi Antunes, desenvolvendo pesquisas na área de formação de professores, alfabetização, educação rural e (auto)biografia.

² Essa pesquisa tem como objetivo investigar novas metodologias para contribuir para a melhoria e qualificação das alunas em formação e dos professores alfabetizadores. Informação disponível em: <http://w3.ufsm.br/gepfica/historico.php>. Acesso em: 08 de janeiro de 2016.

³ Essa pesquisa foi elaborada com o objetivo de conhecer e realizar, através das memórias, relatos autobiográficos orais e escritos e as entrevistas semiestruturadas as memórias das professoras do meio rural, as cartilhas utilizadas para a alfabetização das escolas municipais rurais do Rio Grande do Sul/RS. Informação disponível em: <http://w3.ufsm.br/gepfica/historico.php>. Acesso em: 08 de janeiro de 2016.

sendo foco dos estudos e pesquisas sobre história de vida do GEPFICA. O referido projeto possibilitou-me o contato com a pesquisa sobre educação rural. Além disso, criou espaços para discussões em relação às compreensões e reflexões críticas quanto ao esquecimento que muitas escolas rurais percorreram e ainda percorrem ao longo da história.

O envolvimento com a iniciação científica me trouxe diversas oportunidades, dentre elas, a possibilidade de viajar para participar e apresentar trabalhos em eventos científicos de âmbito estadual e nacional, a oportunidade de participar da organização de eventos e cursos, trocando experiências com outros acadêmicos e com profissionais da área da educação.

Juntamente com as pesquisas realizadas pelo Grupo de Estudos, o Curso de Pedagogia possibilitou-me diversos desafios, talvez o maior deles a inserção no Estágio Supervisionado (concluído em dezembro de 2012). No início não foi nada fácil, foram muitas lágrimas, ansiedades, leituras, planejamentos, horas e horas escrevendo. No entanto, as dificuldades foram sendo superadas com apoio das colegas e da orientadora de estágio, professora Taciana Camera Segat, sempre atenciosa e dedicada a nos ouvir.

Realizei o meu estágio em uma pequena Escola Municipal de Educação Infantil⁴ perto da minha casa, apesar de pequena na sua estrutura, “guardava” grandes desafios e aprendizagens. A temática do meu estágio, intitulada “Itinerâncias Infantis: possibilidades de compartilharmos espaços, brinquedos, vivências, abraços... enfim de aprender com o outro” surgiu a partir das necessidades e demandas observadas na turma do Maternal II ao longo do processo de observação. Atentei meu olhar para o grupo como um todo, procurando perceber quais relações estavam sendo construídas naquele contexto: como as crianças se relacionavam umas com as outras, com o ambiente da sala de aula e com os adultos que habitavam aquele espaço, como se comunicavam, como brincavam, como manifestavam suas vontades, alegrias e decepções. Nesse momento surge o interesse em trabalhar com o conceito de grupo, de trabalho em equipe, de ser solidário, cooperativo, de dividir com o outro aquilo que tenho e que posso construir. Considerei importante discutir com as crianças da minha

⁴ O Estágio Supervisionado foi realizado apenas na Educação Infantil, pois no ano de realização do estágio existia a possibilidade, conforme autorização do Curso de Pedagogia, em optar pelo Estágio Supervisionado na Educação Infantil ou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (incluindo a modalidade EJA).

turma que interagir com determinados grupos, sejam eles: escola, colegas, família, vizinhos é criar possibilidades de troca, de aprendizado diante das relações que construímos todos os dias. Conviver com o outro é saber respeitá-lo, é saber compartilhar uma palavra de carinho e de zelo, é saber que um abraço conforta momentos e diz, muitas vezes, mais que palavras.

O meu estágio pode ser definido por momentos de desafios e emoções. Até hoje olho as fotografias com as crianças da turma do Maternal II e lembro com carinho de cada proposta realizada. Lembro que no final da tarde meu corpo ficava cansado das brincadeiras e interações realizadas, chegava em casa, registrava no meu caderno a aula e já começava a organizar os materiais para a aula do outro dia. Foi um período intenso, mas certamente muito gratificante, uma experiência única e singular no meu processo formativo como docente.

Eu penso que as itinerâncias da vida nos trazem ensinamentos profundos, ensinamentos que por vezes não aprendemos na academia, nem em casa, com nossos pais. Esses caminhos vividos precisam ser percebidos, interpretados por nós mesmos, mesmo que para isso seja preciso retornar ao passado, através das nossas lembranças. Nos autoconhecer, como aponta Josso (2004), pode repercutir num eu mais consciente, mais observador das práticas que passaram e que ainda estão por vir e assim, a partir do processo de conhecermos a nós mesmos, podemos olhar para o outro com maior humildade.

Ao concluir o Curso de Pedagogia, ingressei, em 2012, no Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional – LP1, tendo como orientadora a Profa Helenise Sangoi Antunes. A partir dos estudos dentro do Grupo de Pesquisa surge o meu interesse pela temática sobre formação de professores, mais especificamente sobre as pesquisas que discutem a formação a partir da abordagem (auto)biográfica de pesquisa como movimento de investigação-formação. A (auto)biografia é uma abordagem de pesquisa que possibilita aprofundar a compreensão dos percursos de formação, revelando-se como um instrumento de investigação, mas também, como um instrumento de formação (NÓVOA e FINGER, 1988).

Imersa em um dos projetos desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa, na Dissertação de Mestrado busquei compreender, por meio das narrativas (auto)biográficas, como a literatura infantil influenciou as trajetórias formativas de uma

professora de classe multisseriada a partir de sua participação no Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Pró-Letramento⁵. Nesse momento, tive a possibilidade de pensar e discutir a formação de professores pelo viés da História de Vida.

Ao finalizar a pesquisa pude me aproximar da trajetória de vida de uma alfabetizadora de classe multisseriada e perceber que o Pró-Letramento, por meio do intenso trabalho com a literatura infantil, tornou-se um importante mediador nos percursos formativos da professora, fazendo (re)surgir práticas e ações que estavam adormecidas na sua atuação pedagógica. Além disso, possibilitou o desenvolvimento de um trabalho pedagógico com maior consistência teórica e, ao mesmo tempo, impulsionou a criação de espaços compartilhados de formação entre os professores do ciclo de alfabetização do Município.

No ano de 2012 (a partir de agosto), iniciei ainda a minha atuação como tutora a distância no Curso de Pedagogia à Distância da Universidade Federal de Santa Maria em convênio com a Universidade Aberta do Brasil. A minha atuação como tutora me possibilitou construir novas parcerias, conhecer colegas e professores que transitavam em diferentes contextos no âmbito da educação e atuar em algumas disciplinas que já haviam sido percorridas por mim nos tempos de graduação (Pesquisa em educação IV: projeto – EAD, Educação e relações étnico raciais, Prática de ensino na educação básica: inserção e monitoria – EAD, Processos da leitura e escrita II – EAD, Currículo: teoria e história – EAD, Políticas públicas na educação básica – EAD). Foi uma experiência importante que me permitiu retomar algumas leituras e discussões teóricas com um olhar mais maduro.

A partir do ano de 2012, além do mestrado e da atuação como tutora, integrei a equipe de apoio que coordenou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)⁶ na Universidade Federal de Santa Maria (em dezembro de 2012), coordenado pela Profa. Dra. Helenise Sangoi Antunes, em convênio com o Ministério da Educação, participando de quatro edições do programa de Formação Continuada.

⁵ Programa financiado pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretária de Educação Básica (SEB) no período de 2010 a 2011. Teve como principal objetivo promover práticas de leitura e escrita entre professores, tornando-os indivíduos reflexivos e autônomos, a fim de que possam buscar subsídios para suas próprias construções metodológicas em ambientes formadores.

⁶ O Programa de formação continuada PNAIC foi instituído pelo Governo Federal no ano de 2012, como um dos objetivos para assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, de acordo com a Meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE).

A primeira edição iniciou suas atividades no final do ano de 2012 e início de 2013 com a área de Alfabetização e Linguagem; em 2014, a formação contemplou a área da Alfabetização Matemática; em 2015 deu-se início ao trabalho de Alfabetização e Interdisciplinaridade, com continuidade na edição 2016/2017. A participação nessa trajetória de formação de professores, por intermédio do PNAIC, também foi algo formador na minha caminhada acadêmica. Além de conhecer muitos professores de diferentes Municípios do Rio Grande do Sul, pude viajar e participar de reuniões na Secretaria da Educação Básica junto ao Ministério da Educação e na Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC).

Após a experiência inicial de pesquisadora, conquistei (no segundo semestre de 2014) dois grandes sonhos – que me acompanhavam desde a época da graduação – fui aprovada no Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria e no Processo Seletivo para Professor Substituto do Departamento de Metodologia do Ensino, área do conhecimento: Educação/Ensino Profissionalizante.

Nesse momento do percurso surge uma instabilidade – ser pesquisadora e professora do Ensino Superior – qual será a minha identidade? Encontrei-me nos versos do escritor Mia Couto:

Identidade

Preciso ser um outro
para ser eu mesmo
Sou grão de rocha
Sou o vento que a desgasta

Sou pólen sem inseto

Sou areia sustentando
o sexo das árvores

Existo onde me desconheço
aguardando pelo meu passado
ansiando a esperança do futuro

No mundo que combato morro
no mundo por que luto nasço.
(Mia Couto)

Foi exatamente assim, (des)conhecendo as possibilidades, que fui me constituindo pesquisadora e professora do Ensino Superior, em um processo constante e contínuo de aprendizagens e experiências percorridas ao longo da vida.

No decorrer do Curso de Doutorado em Educação vivenciei uma das melhores experiências da minha trajetória formativa: a participação nas disciplinas obrigatórias Seminário de Tese I, Seminário de Tese II e Seminário de Tese III. Nessas ocasiões tive a possibilidade de interagir e dialogar com colegas e professores maravilhosos, com pessoas que a partir do diálogo compartilhado, me fizeram repensar sobre a escrita de uma tese, sobre o que é uma tese e como podemos produzi-la dentro de nós, a partir do fio que trama e tece a nossa história, o nosso percurso, as nossas escolhas.

No processo que envolve a escrita de uma tese as escolhas são caminhos que precisamos percorrer, seja no momento de delinear a temática, desenhar a metodologia, escrever sobre a linha teórica. No meu movimento de escolhas, os caminhos delineados foram costurados pelas experiências vividas até aqui. “Da experiência antecedente, dos anteriores saberes vistos como insuficientes e limitantes nasce o desejo de conhecer mais e melhor [...]. Não podemos tudo querer ao mesmo tempo. Muito menos [...] querer o que não tem ligação com nossa própria vida, o que nela não se enraíza” (MARQUES, 2011, p. 94-95). Assim, os percursos desta investigação estão imbricados nos meus próprios desejos de pesquisadora.

No primeiro ano⁷ de atuação como professora substituta tive a possibilidade de retornar ao campo da formação inicial, trabalhando com os Cursos de Pedagogia Diurno e Noturno da UFSM. No segundo semestre de 2014 ministrei as disciplinas Estágio Supervisionado em Educação Infantil e Organização da Ação Pedagógica; no primeiro semestre de 2015 trabalhei com Didática, Organização da Ação Pedagógica, Prática de Ensino na Educação Básica: inserção e monitoria, PED III - Contextos e organização escolar e PED VII - Saberes e fazeres na educação básica. Nessa ocasião, fui muito bem acolhida pelo grupo de professores que já atuava nessas disciplinas, principalmente os professores que atuavam na disciplina de Estágio Supervisionado. Passei a integrar a Comissão de Estágios dos Cursos de Pedagogia Licenciatura Plena Diurno e Noturno, conforme Portaria Nº 042/2015.

⁷ O primeiro ano de atuação refere-se ao período de: julho de 2014 a julho de 2015.

No segundo ano⁸ como docente no Ensino Superior adentrei no Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para a Educação Profissional. No primeiro semestre de 2015 ministrei as disciplinas Metodologia do Ensino para a Educação Profissional e Tecnológica e Estágio Supervisionado I. No primeiro semestre de 2016 trabalhei com as disciplinas Metodologia do Ensino mediada por Tecnologias da Informação e Comunicação e Metodologia do Ensino para a Educação Profissional e Tecnológica.

Revivendo a sala de aula – no papel de professora – percebi aspectos da formação que antes não estavam tão claros, aspectos que envolvem o conhecimento específico da área pedagógica, mas também questões que envolvem a interação, o diálogo, a dinâmica de se relacionar e construir conhecimento junto ao aluno. Neste processo, a empolgação pela docência no Ensino Superior se costurava à insegurança frente ao novo, pois precisava buscar nos estudos teóricos e nas experiências percorridas ao longo da trajetória acadêmica algo que me amparasse nesta nova caminhada – o meu próprio percurso de construção da docência.

No ano de 2014, também passei a ser Professora Pesquisadora II do Curso de Pedagogia EAD da UFSM, integrando a Equipe de Estágio (coordenada pela Profa Dra Taciana Camera Segat) que é responsável pelas disciplinas: Organização da Ação Pedagógica - EAD, Prática na Educação Básica: inserção e monitoria - EAD, Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais - EAD e Estágio Supervisionado em Educação Infantil - EAD. Fiz parte dessa equipe de 2014 até o término do primeiro semestre de 2017, atuando em um certo período de forma colaborativa, pois passei a receber uma bolsa no Curso de Doutorado em Educação (PPGE/UFSM).

No ano de 2016, ainda atuando como professora substituta do Departamento de Metodologia do Ensino, pude participar da construção do projeto de extensão “As crianças e suas formas de habitar o mundo: problematizações acerca dos contextos escolares e não escolares”, vinculado ao Grupo de Pesquisa Docência, Infâncias e Formação (DOCINFOCA), coordenado pela Profa. Dra. Taciana Camera Segat. O projeto foi desenvolvido no Centro Social São Francisco (CSSF), na cidade de Santa Maria/RS e teve como objetivo principal investigar e interagir com as infâncias que habitam os diferentes contextos do município de Santa Maria - RS, a fim de compreendê-las e problematizá-las dentro da instituição escolar. O resultado desse

⁸ O segundo ano de atuação refere-se ao período de: julho de 2015 a julho de 2016.

trabalho foi algo marcante na minha trajetória, principalmente porque possibilitou a minha inserção em outro contexto – um contexto que inicialmente trouxe um certo espanto (talvez por eu nunca ter transitado naquela comunidade), mas certamente foi um contexto que me fez olhar diferente (para mim mesma e principalmente para o outro), que me modificou de alguma forma e me fez acreditar que enquanto houver sonho, haverá esperança.

Nos quatro anos de atuação como docente no Ensino Superior (ensino presencial e à distância) pude perceber que participar e auxiliar na construção da formação de professores é, em primeiro lugar, um compromisso ético extremamente importante, principalmente no cenário contemporâneo que estamos vivendo. Percebi que ser professor é compreender o outro no seu contexto, é compartilhar histórias, ouvir memórias, participar de um processo em construção que a meu ver não é finalizado. É ser um dos fios entre tantos que alinham e compõem o “tecido da vida”, os percursos formativos que empreendemos a cada nova caminhada. Penso que enquanto sujeitos que trabalham no âmbito da formação de professores, é necessário estar em um processo permanente de renovação e aprofundamento de conhecimentos, problematizando e construindo diferentes e novos saberes a fim de dar conta deste campo de transformações que a sociedade passa.

Foram as experiências como aluna, pesquisadora e principalmente como professora no Ensino Superior que me inquietaram e fizeram surgir algumas intenções de pesquisa. O estudo realizado teve por objetivo geral compreender as trajetórias de vida de professores bacharéis egressos do Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para a Educação Profissional (PEG) a fim de investigar os processos formativos que levaram à construção da docência. Os objetivos específicos foram: analisar como estava organizada a proposta de formação pedagógica do PEG; conhecer os caminhos nas trajetórias de vida dos professores bacharéis que os levaram a assumir a docência como atividade profissional; compreender como a inserção em um curso de formação pedagógica pode contribuir para a construção da docência de professores bacharéis.

Analisar a trajetória de vida e a construção da docência nos percursos formativos de alguém é também aproximar-se das singularidades, dos sentimentos e das ações que interagem com contextos sociais e culturais de uma história de vida, e, principalmente, com o modo como cada pessoa constrói a si próprio.

A compreensão da significação da profissão docente e a apreensão do processo de formação, por meio do trabalho (auto)biográfico, permitem perceber o significado que cada professor atribui a sua atividade docente, as suas construções teórico-práticas, ao seu modo de construir e pensar a profissão, visto que o sujeito se forma a partir das experiências e das aprendizagens construídas ao longo da vida (SOUZA, 2006b). Neste sentido, os deslocamentos produzidos pelo docente, enquanto protagonista do seu percurso formativo, configuram-se, conforme o autor, como um processo de conhecimento. Um conhecimento sobre si, a partir das suas significações, da sua história e do sentido que tem o ser professor na sua vida.

Moita (2000) faz uso dos estudos de Pineau e Marie-Michéle (1983), quando define que o processo de formação integra fontes diferentes de movimento, destacando que, ao compreender como cada pessoa se formou, podemos encontrar as relações entre as pluralidades⁹ que atravessam a vida de cada ser. O processo de formar-se professor não se dá no vazio, mas envolve uma série de trocas, experiências, aprendizagens, interações sociais e culturais. Neste sentido, “ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um *percurso* de formação” (MOITA, 2000, p. 115).

O “saber” que se procurou, nesta investigação, é um saber “compreensivo, hermenêutico, profundamente enraizado nos discursos dos narradores”, pois o conhecimento sobre os percursos de formação pertence, antes de qualquer coisa, àqueles que se formam. Assim, o foco deste trabalho não foi formular hipóteses a serem verificadas, nem mesmo realizar um trabalho de comparação entre as narrativas de vida, mas sim conhecer “cada história de vida, cada percurso, cada processo de formação” que é único e singular nas diferentes realidades implicadas nesta pesquisa (MOITA, 2000, p. 117).

Diante desse cenário, apresento como tese que a docência se constrói no decorrer dos percursos de vida e de formação, nos processos de escrita de si e no entrelaçamento das tramas (individuais, sociais, culturais) a partir dos movimentos produzidos pelo “tear biográfico”. Entrelaçamentos que, no contexto desta pesquisa,

⁹ O termo pluralidades é definido por Pineau e Marie-Michéle (1983) como: “*pluralidade sincrônica* de trocas incessantes e de múltiplas componentes internas e externas e de *pluralidade diacrônica* de diferentes momentos, de diferentes fases de transformação” (MOITA, 2000, p. 114).

possibilitaram tecituras – representações, sentidos e saberes que constroem a docência de quatro professores bacharéis egressos do PEG.

2 AMARRANDO OS FIOS: AS ESCOLHAS METODOLÓGICAS

“Assim são os inícios do escrever: precários e incertos, como os inícios das andanças em terras inexploradas. Em qualquer lugar haviam, é certo, desde antes, os caminhos por terra, abertos pelo caminhar. [...] Também é preciso andar por esses caminhos, os caminhos da história, tortuosos e entrecruzados, mas que todos levam a Roma como levam a qualquer lugar” (Mario Osório Marques, 2011, p. 35).

Antes mesmo de começar a escrever e a pesquisar algumas questões precisam ser definidas e planejadas, mas nem sempre seguem um caminho linear, por vezes precisam andar por “terras inexploradas” para que sejam compreendidas e problematizadas a partir do contexto da investigação. Mas o que representa considerar o contexto da investigação em um processo de pesquisa? O que significa pesquisar na área da educação?

Considerando o cenário epistemológico próprio das ciências humanas e sociais, pesquisar na área da educação não implica retornos rápidos, no sentido de unificar demandas a serem inseridas nos sistemas educacionais e nas práticas pedagógicas dos professores; as respostas prontas não existem, elas precisam ser construídas nos diferentes contextos em que são desenvolvidas. O impulso por conhecer e fazer pesquisa a partir da racionalidade moderna, faz parte da cultura da sociedade atual, no entanto por vezes limita o contato com outros tipos de conhecimentos, produzidos pelas práticas cotidianas, construídos por histórias passadas, experiências vividas, “mas também mobilizados por novos desafios em uma sociedade dinâmica, em constante mudança”. Esse movimento presente no cotidiano da educação exige processos com ritmos singulares, por meio de condições diferentes de tempo e de pesquisa (CAMPOS, 2009, p. 281).

André (2001) em seus estudos problematiza algumas questões em relação aos novos rumos da pesquisa em educação, destacando que nos últimos 20 anos os temas abordados passaram por algumas mudanças. Inicialmente (décadas de 60 e 70) os estudos tinham como foco a análise das variáveis de contexto e o seu impacto sobre o produto. Mais tarde, nos anos 80, surge uma preocupação maior com o processo, com a situação específica de cada investigação. “O exame de questões genéricas, quase universais, vai dando lugar a análises de problemáticas localizadas, cuja investigação é desenvolvida em seu contexto específico” (p. 53).

As abordagens metodológicas também acompanham as mudanças trazidas pelos anos 80 e 90, conforme problematizado por André (2001) no seu artigo “Pesquisa e Educação: buscando rigor e qualidade”. Nesse cenário de transformações os estudos chamados “qualitativos” ganham destaque, aqui recebem visibilidade a pesquisa etnográfica, participante, estudo de caso, estudo com narrativas, história de vida e história oral. Se anteriormente o interesse do pesquisador era o de se apropriar de situações conduzidas por um trabalho de experimentação em laboratório, nos últimos dez anos tem havido uma valorização da experiência, seja do próprio pesquisador ou do diálogo estabelecido com a colaboração dos participantes.

A diversidade de temáticas, métodos e contextos trouxe, ao longo da década de 90, problematizações de diferentes ordens para a pesquisa em educação, fazendo com que alguns conflitos sobre tendências metodológicas e diferenças nos pressupostos epistemológicos das abordagens fossem reduzidos. Nesse momento o cenário da pesquisa em educação estava preocupado em discutir questões como: “qual é, ou deve ser, o propósito da pesquisa?” Para que ou para quem devemos produzir conhecimentos? O que define uma boa pesquisa? Quais critérios estão sendo utilizados para avaliar a pesquisa em educação? Quem define esses critérios? (ANDRÉ, 2001, p. 55).

Estudos desenvolvidos por Gatti (2001) revelam uma tendência dos trabalhos da área educacional para um pragmatismo imediatista, tanto na escolha dos problemas de pesquisa quanto na preocupação com uma aplicabilidade direta dos resultados, sem considerar a análise detalhada de cada contexto. A relação “pesquisa-ação-mudança” parece estar sendo interpretada ainda de forma simplista por alguns pesquisadores. Embora reconhecendo a importância da origem social dos temas e problemas da pesquisa em educação e a relevância das questões que no imediato ficam carentes de análise e proposições, a autora nos alerta para a tendência do recorte excessivamente limitado em relação a alguns aspectos da pesquisa, deixando de lado questões que realmente são relevantes.

A mesma autora destaca a necessidade de nos voltarmos para os problemas concretos que emergem do nosso contexto, mas deixa claro que “a pesquisa não pode estar a serviço de solucionar pequenos impasses do dia a dia, porque ela, por sua natureza e processo de construção, parece não se prestar a isso (...)”, uma vez que o tempo da investigação científica, de modo geral, não se integra a necessidade de decisões mais rápidas (p. 71).

A emergência das narrativas autobiográficas em Educação situa-se a partir da “(...) sequência de um movimento histórico e cultural que considera o indivíduo como sujeito-ator-autor-em-devir, por oposição aos paradigmas dominantes à época (...), que tendiam a apagar o sujeito nas Ciências Sociais e Humanas” (p. 31). O reconhecimento da “validade objetiva” do trabalho com as autobiografias configura-se como um desafio para a pesquisa, para a formação e para a produção de conhecimento. “Mas, sobretudo, para os próprios indivíduos, que devem|desejam|podem escrever sua história e, por extensão, para a sociedade em geral, que fomenta e se apropria do conhecimento por ela e para ela produzido” (PASSEGI, ABRAHÃO e DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 32).

O giro narrativo, hermenêutico e interpretativo presente nas ciências humanas e sociais tem possibilitado modos próprios de procedimentos metodológicos dentro da abordagem (auto)biográfica, principalmente porque permite representar um conjunto de dimensões da experiência vivida que a investigação habitual muitas vezes não valoriza (BOLÍVAR, 2014). Desta forma, para compreender as trajetórias de vida e os processos de construção da docência dos professores bacharéis envolvidos na pesquisa, optei pelo método (auto)biográfico por meio da investigação biográfico-narrativa.

2.1 A INVESTIGAÇÃO BIOGRÁFICO-NARRATIVA

O enfoque biográfico-narrativo, conforme estudos de Bolívar e Domingo (2006), tem a pretensão de explorar os significados profundos das histórias de vida. Diante disso, não fica limitado a uma metodologia de recolha e análise dos dados, mas sim constitui-se dentro de uma perspectiva própria, como um processo investigativo que possibilita a construção do conhecimento nas pesquisas educacionais e sociais.

Para os autores esse enfoque pode ser caracterizado por cinco princípios básicos: narrativo – em que as percepções e os conhecimentos construídos ao longo da vida dificilmente são percebidos e transmitidos de outra forma que não seja pela narrativa; construtivista – permite pensar a história de vida a partir de um processo constante de (re)significação, reconstrução, reflexão, assimilação e superação; contextual – possibilita entender que as narrativas biográficas apenas terão sentido quando forem produzidas dentro dos contextos sociais, culturais, políticos que as constituem; interacionista – implica pensar que as biografias adquirem e alteram

sentidos à medida que interagem com outras vidas, histórias, contextos, acontecimentos, situações, e se constituem através da própria reorganização da narrativa; dinâmico – envolve pensar a narrativa num movimento contínuo de construção e reconstrução dentro de um componente temporal.

O marco biográfico, considerando suas implicações metodológicas e epistemológicas no processo de formação de adultos, tem como foco as investigações com fontes pessoais e busca documentar, a partir de experiências, acontecimentos e situações sociais, trajetórias de vida e de formação e questões identitárias. Segundo os autores, nesse marco estão inseridos

(...) todos los enfoques y vías de investigación cuya principal fuente de datos se extrae de biografías, material personal o fuentes orales, que dan sentido, explican o contestan preguntas vitales actuales, pasadas o futuras, a partir de las elaboraciones o posibles argumentos con los que se cuentan experiencias de vida o historias vividas desde la perspectiva de quien las narra (BOLÍVAR e DOMINGO, 2006, p. 4)¹⁰.

Assim, por meio dessa metodologia, o pesquisador não pode apenas estar preocupado em descrever ou verificar situações, mas sim em privilegiar os relatos de vida dos sujeitos envolvidos e com eles a dimensão emotiva da experiência, a complexidade das relações e das singularidades presentes em cada ação, considerando os fatores que influenciam as atitudes ao longo da vida (BOLÍVAR e DOMINGO, 2006).

Como forma de conhecimento, a narrativa de vida capta a riqueza e os detalhes dos significados dos assuntos humanos – as motivações, os sentimentos, as emoções, os desejos, as proposições que construímos ao longo do percurso de vida – que não podem ser anunciados em definições, expressados em declarações factuais ou proposições abstratas. O marco conceitual e metodológico da investigação biográfico-narrativa possibilita a construção de uma memória com experiências, saberes e competências profissionais, que pode ser repensada, reflexionada e reconstruída no momento da narração (BOLÍVAR e DOMINGO, 2006).

O campo teórico da investigação biográfica além de invadir a vida humana possibilita espaço para compartilhar e socializar modos próprios de narração,

¹⁰ (...) todas as abordagens e canais de pesquisa cuja principal fonte de dados é extraída de biografias, material pessoal ou fontes orais, que dão significado, explicam ou respondem questões vitais, passadas ou futuras, por meio das elaborações ou possíveis argumentos com os quais se contam experiências de vida ou histórias vividas a partir da perspectiva de quem as narra (BOLÍVAR e DOMINGO, 2006, p. 4, tradução minha).

considerando as diferentes formas de manifestação, de “apreensão de dimensões pessoais, sociais e cotidianas sobre a vida e o viver, face as suas transformações”. Desse modo, o enfoque biográfico é considerado um meio de investigação e um dispositivo de “pesquisa-ação-formação”; além de contribuir para entender questões sobre a identidade - pessoal e profissional - permite, através das experiências e do modo como narramos nossas histórias, identificar aquilo que foi “(de)formador” na nossa própria trajetória de vida (SOUZA, 2016, p. 72).

Assim, a pesquisa (auto)biográfica surge do indivíduo “mediante modos próprios de biografização” e possibilita acessar e apreender, de um outro lugar, as aprendizagens que foram construídas ao longo da vida e potencializá-las no percurso de formação. Neste movimento, em que a reflexão sobre as experiências percorridas ao longo da vida se torna um elemento potente, os professores têm a possibilidade de reverem e reavaliarem seu percurso pessoal e profissional. A partir disso, acontece um processo de compreensão, pois muitas práticas anteriormente não reconhecidas pelos docentes passam a ser reconstruídas por meio da rememoração (SOUZA, 2006a).

A abordagem (auto)biográfica de pesquisa – escrita entre parênteses – significa abarcar os conceitos de autobiografia e biografia. O primeiro representa, conforme Bolívar e Domingo (2006), narrativas produzidas pelos sujeitos sobre suas próprias vidas; já o segundo são narrativas em que o sujeito da narração não é o autor final da mesma. Neste sentido, o trabalho com as narrativas (auto)biográficas, produzidas no contexto desta pesquisa pela investigação biográfico-narrativa, possibilitou a compreensão de memórias e histórias de professores bacharéis que estão em processo de formação, potencializado o caráter hermenêutico da metodologia e permitindo significar as dimensões cognitivas, afetivas e de ação dos envolvidos na pesquisa. Diante disso, é importante salientar que o enfoque biográfico e narrativo marca a crise do positivismo¹¹, permitindo centrar o olhar para um trabalho reflexivo, de reconstrução de trajetórias e percursos (BOLÍVAR e DOMINGO, 2006).

As narrativas (auto)biográficas são compreendidas por Abrahão (2006), a partir de estudos e inspiração em Bolívar, Domingo e Fernández (2001), em seu tríptico

¹¹ No entender de Bolívar (2002) a investigação biográfico-narrativa surge justamente para negar o pressuposto positivista – que tem como foco estabelecer uma distância entre investigador e objeto pesquisado, correlacionando maior despersonalização com acréscimo de objetividade. Ao passo que na investigação narrativa os participantes falam de si mesmos, sem silenciar sua subjetividade.

aspecto: como fenômeno, como metodologia de investigação e como processo formativo de [re]significação do vivido. A narrativa como fenômeno envolve “o ato de narrar-se” em um encontro intencional e reflexivo entre narrador e pesquisador. Desse modo, a narrativa constitui-se por experiências em que se “desvelam trajetórias de vida” que são comunicadas ao investigador, “[...] não sem que, no justo momento da narração, se ressignifique os acontecimentos narrados” (p. 150). A narrativa como recurso metodológico caracteriza o percurso da pesquisa em “fazer surgir histórias de vida em planos históricos ricos de significado, em que aflorem, inclusive, e muito especialmente, aspectos de ordem subjetiva” (p. 154).

Com base no entendimento construído pela autora, é importante mencionar que o pesquisador é mais do que simples receptor de informações, a ele serão narradas histórias de cunho subjetivo, histórias que envolvem uma trajetória de vida implicada numa carreira formativa, única, individual e repleta de acontecimentos coletivos. Desse modo, o pesquisador que decide trabalhar com narrativas de vida precisa manter uma postura ética, estabelecendo uma relação dialógica e respeitosa com aquele que narra a sua história. Nesse processo de construção da narrativa e no movimento de interação entre pesquisador e participante, aquele que narra sua trajetória tem a possibilidade de “revelar o sentido da sua vida”, refletir sobre seu próprio percurso, analisar sua história e buscar a compreensão de si mesmo, mergulhando em um processo de (auto)conhecimento. É nesse ponto que a narrativa é compreendida como processo formativo de [re]significação do vivido.

No entendimento de Abrahão e Frison (2010), as narrativas (auto)biográficas possibilitam que as pessoas universalizem suas experiências, narrem suas ações, revelando influências que tiveram ou exerceram, tanto na atuação profissional como na trajetória da sua vida e como essas vivências, através de um processo autorreflexivo, intencional e crítico foram transformadas em experiências de formação. Nesse momento é importante destacar que o trabalho com narrativas (auto)biográficas pode constituir-se em um dispositivo formativo colaborativo, visto que permite às pessoas universalizarem e compartilharem suas experiências, suas trajetórias, suas culturas e seus contextos de vida, em determinados tempos e espaços de formação.

2.2 PERCURSOS DA PESQUISA

A investigação biográfico-narrativa, conforme Bolívar, Domingo e Fernández (2001), inclui, ao menos, quatro elementos: “Un *narrador*”, que compartilha as suas experiências de vida; “Un *intérprete*” (ou investigador), que “lê” estes relatos para elaborar um relatório de pesquisa; “*Textos*”, que recolhem tanto o que se tem narrado no campo, como o relatório posterior elaborado; e “*Lectores*”, que vão ler as versões publicadas da investigação narrativa. Deste modo, trabalhar com material narrativo requer a escuta dialógica de (ao menos) três vozes, segundo Lieblich et al (1998 apud BOLÍVAR, DOMINGO e FERNÁNDEZ, 2001): a voz do narrador, representada no texto ou no registro; um referencial teórico, que forneça subsídios para pensar sobre os conceitos e instrumentos para interpretação; e a própria leitura e interpretação das narrativas. Assim, a investigação narrativa é um processo complexo e reflexivo, em que o investigador recria os textos (constrói uma nova trama a partir dos relatos), de modo que o leitor possa vivenciar as experiências narradas.

Na compreensão de Bolívar, Domingo e Fernández (2001), um número significativo de temas educativos pode ser estudado biográfico-narrativamente. Principalmente temas e questões que envolvem o contexto do trabalho docente, a identidade profissional, a vida dos professores e alunos, os ciclos de vida, entre outros. Segundo os autores, normalmente pretendemos contribuir ou buscar soluções, no lugar de narrar, pensar e reconstruir o que tem sido as experiências de vida dos professores e como essas experiências têm influenciado suas escolhas, seus percursos e suas carreiras profissionais.

Para recolher informações biográficas, é preciso pensar em possibilidades metodológicas que sejam sensíveis ao caráter polifônico do discurso narrativo, à sua complexidade e sequência temporal e às diferentes vozes, histórias e contextos que a narrativa pode revelar. O modo de recolher informação (auto)biográfica é variado, existem muitos instrumentos para a produção de “dados biográficos”: relatos, observações, escritos autobiográficos, questionários, entre outros. No entanto, dentro dos instrumentos interativos para usar na investigação biográfica, os autores ressaltam que a entrevista (em suas diversas variantes e formatos) ainda se constitui a base da metodologia biográfica (BOLÍVAR, DOMINGO e FERNÁNDEZ, 2001).

Um enfoque biográfico-narrativo requer que o investigador planeje e organize um protocolo guia para a realização das entrevistas, compreendendo essas como um importante espaço para a construção conjunta de significados, um ato comunicativo, em que o entrevistador também é um dos atores, pois precisa preparar a sua atuação,

no lugar de improvisar. Nesse sentido, a entrevista não se configura apenas como um instrumento para a produção de informações; “através do diálogo se desenvolve um *significado compartilhado e se constrói o sentido sobre o assunto*”. O informante vai compondo o significado de sua vida com o entrevistador (BOLÍVAR, DOMINGO e FERNÁNDEZ, 2001, p. 150, grifo do autor, tradução minha). Mesmo tendo um roteiro a ser seguido, é importante que a entrevista seja um espaço de diálogo aberto, que permita que o participante possa narrar a sua vida com tranquilidade e liberdade, sem estar preocupado, a todo momento, em dar conta das temáticas (ou tópicos) propostos pelo pesquisador.

A entrevista dentro da perspectiva biográfica consiste, segundo Bolívar, Domingo e Fernández (2001), em um processo dialógico que resulta em uma coprodução entre pesquisador e participante. O entrevistado ou narrador é induzido a reconstruir sua história de vida, mediante um conjunto de questões temáticas, de modo que possa ser estabelecida uma certa ordem de coerência para os relatos. Essa reconstrução narrativa, segundo Bolívar (2012a), não deve permanecer como uma soma de dados soltos, visto que é uma oportunidade para dar sentido à vida e elaborar uma identidade narrativa. Este percurso supõe um processo reflexivo de “autodescobrimento” dos significados e das experiências que marcam a vida. Assim, na medida em que o entrevistado é convidado a construir a própria narração da sua vida, podemos definir também a **entrevista como narrativa**.

Tanto a identidade como a história de vida se configuram no relato narrativo. A reflexão que um sujeito faz sobre os cenários percorridos ao longo da vida para definir a unidade de sua história, constitui sua identidade narrativa. Ao organizar a vida para si mesmo (ao colocar a sua vida em cena por meio da narração), vai revelando e constituindo a sua identidade narrativa. Neste sentido, a partir de um enfoque biográfico-narrativo, as identidades se constroem como uma narração, que mudam e se reconfiguram com o tempo dentro de um processo de socialização (BOLÍVAR, 2016).

Bolívar (2016), com amparo teórico em Ricoeur, destaca que essa identidade vai unida ao relato narrativo, geralmente como uma história de vida que para si mesmo e para o outro, narramos. Conforme Ricoeur (1996, p. 147):

La persona, entendida como personaje de relato, no es una identidad distinta de 'sus' experiencias. Muy al contrario: comparte el régimen de la identidad dinámica propia de la historia narrada. El relato construye la identidad del

personaje, que podemos llamar su identidad narrativa, al construir la de la historia narrada. Es la identidad de la historia la que hace la identidad del personaje¹².

As pessoas constroem sua identidade individual fazendo um autorrelato, que não se configura apenas uma lembrança do passado, mas um modo de recriá-lo na tentativa de descobrir um significado e inventar o eu, que pode ser socialmente reconhecível. A autobiografia, mais do que um relato fiel da própria vida (que está sempre em projeto de vir a ser) é um processo de construção e configuração da própria identidade. Essa autointerpretação da própria vida permite que ela seja inteligível e significativa (BOLÍVAR, 2012b).

Deste modo, considerando os aspectos teóricos discutidos até o momento, as narrativas dos professores bacharéis envolvidos na pesquisa foram produzidas por meio de entrevistas narrativas organizadas a partir de tópicos guia (BAUER e GASKELL, 2011), com tópicos que guiaram a entrevista possibilitando que os participantes trouxessem à tona suas histórias com maior liberdade a partir de pontos mais específicos da investigação¹³. Também utilizei como instrumento metodológico um Diário de Campo em que pude descrever como as entrevistas foram acontecendo e registrar as linguagens não verbais que se apresentavam no diálogo com os participantes. Bolívar, Domingo e Fernández (2001), ressaltam que as notas de campo não são registros passivos do investigador, mas reconstruções ativas dos eventos, que vão registrando os percursos, os sentidos e as reações da investigação.

Para a produção das narrativas foram seguidas as fases propostas por Jovchelovitch e Bauer (2011)¹⁴: preparação, iniciação, narração central, fase de perguntas, fala conclusiva.

O primeiro passo envolveu a preparação para a realização da entrevista narrativa, nesse momento é importante que o pesquisador crie uma certa familiaridade com o campo de estudo, realizando investigações preliminares¹⁵. Nesta primeira fase

¹² A pessoa, entendida como personagem da história, não é uma identidade distinta de suas experiências. Muito pelo contrário: compartilha o regime da identidade dinâmica própria da narrativa. A história constrói a identidade do personagem, que podemos chamar de sua identidade narrativa, construindo a história narrada. É a identidade da história que faz a identidade do personagem (RICOEUR, 1996, p. 147, tradução minha).

¹³ O roteiro da Entrevista Narrativa está disponível no Apêndice A.

¹⁴ Conforme mencionado pelos autores as fases que organizam a produção da entrevista narrativa são uma mistura da proposta de Schütze e da elaboração pessoal dos autores.

¹⁵ Para os autores a investigação preliminar implica: "ler documentos, tomar nota dos boatos e relatos informais de algum acontecimento específico" (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2011, p. 97).

a aproximação com o campo investigado deu-se por intermédio da minha atuação como professora substituta na UFSM. Ao longo das aulas foi possível construir uma certa familiaridade com os participantes, conhecer e perceber um pouco de cada um e se aproximar de alguma forma das experiências construídas nos seus percursos.

O próximo passo consistiu em explicar aos entrevistados o contexto da investigação¹⁶, estabelecer, como nos diz Bolívar (2012a), uma espécie de “contrato narrativo”: foi o momento de apresentar o objetivo da pesquisa, os procedimentos para a realização da entrevista e os tópicos que compunham o protocolo de perguntas, bem como definir o anonimato dos participantes (ficou definido o emprego das letras iniciais dos nomes) e solicitar a gravação das entrevistas. Esse momento aconteceu de forma individual com cada participante antes de iniciar o processo de entrevista. Foram conversas agradáveis, aconchegantes e engraçadas, que fortaleceram ainda mais os laços de respeito e amizade.

As entrevistas foram realizadas individualmente, geralmente em local calmo nas dependências do Centro de Educação da UFSM, com horários e dias previamente agendados com os participantes do estudo e com duração que variou de uma a duas horas por entrevista. A intenção era realizar a entrevista em duas fases com cada participante, cada fase com duração de aproximadamente uma hora e preferencialmente em dias diferentes. Como não há uma entrevista igual a outra, e o fator pessoal do entrevistado influencia bastante na definição da quantidade e do tempo de duração das entrevistas, cabe mencionar que com dois participantes (professor G e professora P) a entrevista foi realizada em duas fases e com os outros dois (professor S e professor B) em apenas uma.

Antes de iniciar cada entrevista eu sentia um certo nervosismo, ficava imaginado como seria esse processo, como cada participante iria reagir ao relatar a sua trajetória para mim. Ao iniciar a entrevista tudo ficava mais leve, como se estivéssemos em uma roda de amigos ouvindo e contando histórias. Em muitos momentos não foi possível conter as lágrimas e as emoções produzidas pelos relatos dos participantes.

Conforme Jovchelovitch e Bauer (2011), o primeiro tópico da entrevista precisa funcionar como um disparador no processo de narração. Nesse contexto, é relevante atentar para algumas orientações na elaboração do tópico inicial: é necessário que o

¹⁶ É importante ressaltar que a pesquisa já havia sido apresentada aos participantes no processo de seleção.

tópico faça parte da experiência do entrevistado, para garantir o seu interesse e uma narrativa rica em detalhes; deve ser de significância pessoal, social ou comunitária; o interesse do informante no tópico não deve ser mencionado, para evitar que se tomem posições ou se assumam papéis desde o início; o tópico precisa ser amplo para permitir que o narrador desenvolva uma história longa, passando por situações iniciais, acontecimentos passados, que levem à situação atual; e por fim é preciso evitar formulações ordenadas, ou seja, não referir datas, nomes ou lugares, os quais devem ser trazidos apenas pelo entrevistado, como parte de sua estrutura relevante.

Iniciei as entrevistas apresentando os primeiros tópicos aos participantes, que envolvia falar sobre a gênese (quando nasceu, onde nasceu, constituição familiar), lembranças significativas da escola e sobre os percursos formativos acadêmicos. Cada participante foi construindo a sua narrativa de forma individual e única, alguns com mais facilidade para se expressar, outros com dificuldade para narrar sobre determinados momentos do percurso, outros ainda narrando a sua trajetória com muita tranquilidade, como se estivessem (re)vivendo novamente aqueles momentos. Percebi os detalhes de cada narrativa, o brilho no olho, o braço arrepiado, o gesto tímido, expressões que revelava a alegria, o espanto, a tristeza e a saudade de um tempo que ainda permanece vivo na memória. Em muitos momentos não foi necessário que eu intervisse para anunciar o novo tópico, pois um foi sendo costurado no outro, naturalmente, na sequência da história que estava sendo narrada¹⁷.

Na fase da narração central procurei fazer o mínimo de interferência possível, demonstrando, principalmente por meio de expressões, que eu estava atenta. Em alguns momentos no decorrer das entrevistas fiz interferências no sentido de construir um diálogo com os participantes, manifestando minhas inquietações e experiências que foram ativadas justamente pelo processo de narração. Conforme Bolívar (2012a), é relevante que no processo de investigação narrativa o investigador compartilhe a vida com aquele que está sendo entrevistado, envolvendo ambas vozes no relato. “No se trata sólo de que los narradores cuenten su vida, sino que – al ponerla en escena – encuentren el sentido de su trayectoria” (p. 83). Assim, a especificidade da investigação narrativa não estaria tão focada na sua orientação antipositivista, mas no modo de compreender a relação entre investigador e tema/sujeito da pesquisa. Nesse

¹⁷ Os acontecimentos produzidos em cada entrevista foram registrados no meu Diário de Campo e serão apresentados posteriormente em outro capítulo da tese.

processo procurei ainda tomar nota de algumas questões que considerei importante, para realizar perguntas posteriores.

A fase de questionamento tem como finalidade “fazer surgir” material novo e adicional além da autogeração da história, nesse momento o pesquisador tem a possibilidade de traduzir as questões exmanentes em imanentes¹⁸, para completar as lacunas que possam ter ficado no decorrer da narrativa.

A fase conclusiva acontece no final da entrevista. Nessa etapa surgem comentários informais interessantes que podem gerar uma conversa descontraída – “importante para a interpretação dos dados, e pode ser crucial para a interpretação contextual das narrativas do informante” (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2011, p. 100). Desse modo, é aconselhável que o pesquisador tenha um diário de campo - um instrumento em que ele possa registrar as conversas, percepções e comentários informais.

Na etapa de conclusão, já com o gravador desligado, conversei bastante com os participantes em quase todas as entrevistas, não foram em todas, pois em alguns momentos os participantes tinham outros compromissos. Esse foi o momento de relembrar algumas experiências, falar sobre as nossas vidas e/ou continuar o diálogo sobre algum tópico que foi discutido na entrevista. Também foi o momento de trocar abraços, sorrisos e de agradecer a disponibilidade dos professores pela participação na pesquisa.

Neste momento, cabe destacar que o interesse pelo estudo com narrativas está relacionado, conforme Jovchelovitch e Bauer (2011), com “a crescente consciência do papel que o contar histórias desempenha na conformação de fenômenos sociais” (p. 90). Por meio da narrativa, as pessoas lembram sua história, colocam as experiências em uma sequência de acontecimentos, relembram e ressignificam o vivido, mas tudo isso acontece dentro de um contexto social e cultural. Diante disso, os autores destacam o importante papel do enredo para a estruturação de uma narrativa, pois é por meio dele que as histórias contadas adquirem sentido e ampliam o contexto dos acontecimentos presentes no processo de narração.

¹⁸ Conforme Jovchelovitch e Bauer (2011), questões exmanentes refletem às questões da pesquisa ou os interesses do pesquisador e surgem a partir da aproximação com o tema do estudo. As questões imanentes são temas, tópicos, relatos trazidos pelo informante durante a narração, elas podem ou não coincidir com as questões exmanentes.

Deste modo, “compreender uma narrativa não é apenas seguir a sequência cronológica dos acontecimentos que são apresentados pelo contador de histórias: é também reconhecer sua dimensão não cronológica, expressa pelas funções e sentidos do enredo” (p. 93). A narrativa não é apenas uma listagem de acontecimentos, vivências e experiências, a história contada por aquele que narra vem repleta de significações, sentidos e emoções, que se entrelaçam com o contexto social, cultural e histórico ao longo da narração.

Assim, a entrevista narrativa é considerada uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas, se diferenciando da maioria das entrevistas, movidas pelo modo pergunta-resposta, pois buscam empregar um tipo específico de “comunicação cotidiana, o contar e escutar história, para conseguir este objetivo” (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2011, p. 95). No sentido de obter uma versão menos imposta, no processo de investigação construído a partir da entrevista narrativa, a influência do entrevistador deve ser mínima, deixando o narrador bastante à vontade para contar sua história. Cabe ao pesquisador o trabalho criterioso de interpretação das narrativas, que expressam sentidos e significados singulares para aquele que narra.

O contar histórias segue um esquema autogerador com três principais características: textura detalhada - nesse processo o narrador procura fornecer tantos detalhes dos acontecimentos quantos forem necessários para tornar a transição dos acontecimentos plausíveis; fixação da relevância - o narrador conta os aspectos do acontecimento que são relevantes conforme a sua perspectiva de mundo, assim a narrativa privilegia a realidade do que é vivenciado pelo narrador; fechamento da *gestalt* - um acontecimento central mencionado na narrativa precisa ser contado em sua totalidade, com um começo, meio e fim (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2011, p. 94).

Souza (2016), com amparo teórico em estudos de Delory-Momberger (2012a), destaca que os aspectos construídos no processo de partilha entre experiências e percursos biográficos (no momento da interação entre pesquisador e participante), permitem entender o papel da subjetividade, das experiências constitutivas da individualidade, da formação, da compreensão e das marcas biográficas construídas ao longo da vida. Para Souza (2011), as pesquisas produzidas a partir de entrevistas narrativas trabalham dentro de uma perspectiva colaborativa, superando o princípio da racionalidade técnica como único modelo de formação, pois possibilitam, a partir

de um contexto formativo, aprendizagens e teorizações sobre as práticas dos professores – percursos narrativos que nos ajudam a compreender as trajetórias dos diferentes sujeitos vinculados à projetos de formação.

A construção da narrativa, conforme Souza (2006a), incorpora experiências diversas, através das escolhas de quem narra, das dinâmicas e singularidades de cada vida, possibilitando que o docente em formação reviva o passado e, a partir disso, viva um processo de autotransformação. Desse modo, a produção da narrativa possibilita refletir e avaliar a importância das representações sobre a construção da identidade, sobre as práticas formativas percorridas ao longo de uma trajetória de vida, sobre situações que marcaram escolhas e questionamentos em relação às aprendizagens. O momento da rememoração, produzido quando narramos a nossa história, permite rever e reavaliar alguns passos, refletir sobre as ações e os acontecimentos que compreendem nosso cotidiano. As lembranças e as recordações sobre nossas experiências, buscam trazer para a narrativa, episódios que marcaram escolhas e que fizeram sentido para nossa história.

Nesse percurso de narrar-se, existe uma relação entre memória e esquecimento, entre aquilo que será dito nas histórias individuais e coletivas e aquilo que não será dito. Essa relação marca dimensões formativas entre vivências e lembranças que constituem identidades e subjetividades, potencializando apreensões sobre as práticas formadoras. Conforme Souza (2008, p. 97), “o não-dito vincula-se às recordações e não significa, necessariamente, o esquecimento de um conteúdo ou de uma experiência”. Nem sempre o não dito vincula-se ao esquecimento e sim às recordações menos significativas ou que marcaram aspectos negativos na vida do narrador. Por esse motivo, o trabalho com narrativas exige do pesquisador um projeto investigativo, um olhar cuidadoso e mútuo com os envolvidos no processo. O pesquisador precisa dialogar com a subjetividade daquele que narra, percebendo sentimentos e concepções revelados nas entrelinhas, nos gestos, olhares, silêncios, suspiros, dentro de uma dinâmica que vai além da palavra dita, mas permite que o sujeito se aproprie da sua história no momento da enunciação.

O sujeito identifica as experiências significativas e formadoras que marcaram a sua história de vida, buscando uma compreensão sobre si, e remete a narrativa para uma incompletude, pois a entrada da escrita não tenciona abraçar a totalidade das vivências e aprendizagens formadoras do sujeito, mas sim, aquilo que cada um elegeu

como conhecimento de si e como formador na sua vivência pessoal e social (SOUZA, 2006a).

2.2.1 Os fios da análise

Ao trabalhar com metodologia e fontes (auto)biográficas, o pesquisador aprofunda-se em “[...] uma realidade social multifacetária, complexa, socialmente construída por seres humanos que vivenciam a experiência de modo holístico e interrelacionado, em que as pessoas estão em constante processo de autoconhecimento”. Desse modo, a pesquisa (auto)biográfica utiliza-se de diversas fontes de investigação: narrativas, história oral, fotografias, vídeos, filmes, documentos, memoriais, diários, acima de tudo utiliza-se do exercício da rememoração, por excelência. É a partir do movimento da rememoração que o narrador tem a possibilidade de (re)construir sua subjetividade, ressignificar sua vida e suas construções pessoais e profissionais que envolvem a sua trajetória. A rememoração é um componente essencial no trabalho do pesquisador, é a partir desse processo que o pesquisador pode interpretar e compreender os elementos importantes para a análise das narrativas dentro da investigação (ABRAHÃO, 2004, p. 203).

Em relação à interpretação das informações que surgem por meio das narrativas autobiográficas, Souza (2006a) contribui dizendo que a abordagem biográfica se aproxima das identidades e das subjetividades das histórias de vida. Desse modo, cuidados metodológicos são necessários para o recolhimento das fontes. Isso implica pensar sobre o modo de intervenção do pesquisador, pois a compreensão dos sentidos e das experiências vividas pela sujeito-narrador surgem das suas próprias vivências, sejam elas individuais ou coletivas. É importante ressaltar que o trabalho com narrativas de vida envolve aspectos de ordem emocionais, sociais e histórico-culturais da vida de alguém, aspectos que não podem ser traduzidos em dados exatos e acabados, mas sim interpretados a partir da escuta sensível, da confiança, da reciprocidade, de uma análise cuidadosa e um envolvimento ético-profissional.

Souza (2006a, p. 141) com amparo teórico em Poirier et al (1999), entende o trabalho a partir da abordagem (auto)biográfica como possibilidade de diálogo no processo da pesquisa e como construção de espaços formativos colaborativos, que

ganham novas dimensões e contornos quando são potencializados na interação com as narrativas dos envolvidos no processo de investigação. Desse modo, existe uma “superação dos pressupostos de objetividade e de verificação de hipóteses no trabalho com histórias de vida”, pois não constituem um espaço investigativo com o intuito de verificar leis, provar hipóteses ou verdades, mas sim apresentam como função recolher, elucidar e descrever acontecimentos vividos.

A investigação biográfico-narrativa nas pesquisas em educação está pautada em um “giro hermenêutico” produzido nos anos setenta nas ciências sociais; da visão positivista se passa a uma perspectiva interpretativa, na qual o significado narrado pelos atores se converte no foco central da investigação. O enfoque biográfico e narrativo entende os fenômenos sociais e o processo de ensino como “texto”, cujo significado é dado pela autointerpretação hermenêutica dos próprios atores. Assim, supera o contraste estabelecido entre objetividade e subjetividade, para pautar-se nas evidências originárias do mundo da vida. A narração biográfica possibilita um marco conceitual e metodológico para analisar aspectos sociais ou de uma profissão no tempo de uma pessoa, marcando suas linhas pessoais e expectativas de desenvolvimento. Desse modo, a narrativa não expressa somente dimensões importantes sobre a experiência vivida, mas torna-se mediadora da própria experiência permitindo a construção social da realidade¹⁹ (BOLÍVAR, 2002).

Jerome Bruner tem sido um dos autores que mais tem contribuído para construir um estatuto epistemológico ao modo narrativo de conhecimento. Bolívar (2012b) destaca que Bruner (1988) propõe, além do “pensamento paradigmático”, um outro modo de conhecimento, “o pensamento narrativo” – por ele os seres humanos dão sentido as suas vidas. Cada modo tem suas próprias formas para ordenar a experiência, construir a realidade e entender o mundo. Representam duas formas de compreender a realidade, uma não se reduz a outra e as formas de julgar a validade da pesquisa também diferem.

Como forma de ampliar a discussão, trago, a seguir, um quadro ilustrativo organizado por Bolívar, Domingo e Fernández (2001), que apresenta as duas formas de conhecimento científico no estudo da ação humana, conforme Bruner (1988).

¹⁹ Em relação a isso Bolívar (2002), amparado teoricamente por estudos de Bruner (1988), nos diz que a narrativa não é apenas uma opção metodológica, mas uma forma de construir realidade, apropriar-se dela e dos significados particulares e coletivos expressos no ato de narrar, é outra forma de construir conhecimento.

	Paradigmático (Lógico-científico)	Narrativo (Literario-histórico)
Caracteres	Estudio <i>científico</i> de la conducta humana. Proposicional.	<i>Saber popular</i> , construido al modo hermenéutico-narrativo.
Métodos de verificación	<i>Argumento</i> : procedimientos estandarizados y métodos convencionalmente establecidos por la tradición positivista.	Relato: hermenéuticos, interpretativos, biográficos, narrativos, etc.
Discursos	<i>Discurso de la investigación</i> : enunciados objetivos, no valoración, abstracto.	<i>Discurso de la práctica</i> : expresado en intenciones, deseos, acciones, historias particulares.
Tipos de conocimiento	Conocimiento <i>formal</i> , explicativo por causas-efectos, certidumbre, predecible.	Conocimiento <i>práctico</i> , que representa intenciones y significados, verosímil, no transferible.
Formas	<i>Proposicional</i> : categorías, reglas, principios. Desaparece la voz del investigador.	<i>Narrativo</i> : particular, concreto y temporal, metáforas, imágenes. Están representadas las voces de actores e investigador.

Quadro 1: formas de conhecimento científico no estudo da ação humana, segundo Bruner.
Fonte: Bolívar, Domingo e Fernández (2001).

O modo paradigmático de conhecer e pensar se aproxima, segundo Bolívar, Domingo e Fernández (2001, p. 104), de uma forma de pensamento abstrato e formal, pois sua verdade independe do contexto. Como conhecimento proposicional se expressa, normalmente, em regras ou princípios prescritivos. “Este modo paradigmático no se identifica estrictamente con el positivismo clásico, aunque lo comprende”. Por outro lado, o modo narrativo (emergente) é caracterizado por apresentar a experiência humana concreta (a experiência prática repleta de

intenções), mediante uma sequência de eventos, tempos e lugares, onde os relatos biográficos-narrativos são os meios privilegiados de conhecimento e investigação.

No entender de Bolívar, Domingo e Fernández (2001), o enfoque narrativo possibilita “dar voz” aos docentes, superando os modelos habituais de compreender e investigar as dimensões sociais da vida. Nesse contexto, permite estudos sobre a vida dos professores, possibilitando conhecer o processo educativo e o modo como os docentes reflexionam suas vidas profissionais, para apropriar-se da experiência vivida e adquirir novas compreensões deles mesmos, em um processo de desenvolvimento pessoal e profissional.

Com o objetivo de compreender as trajetórias de vida de bacharéis egressos do PEG a fim de investigar os processos formativos que levaram a construção da docência, optei pela análise narrativa como possibilidade metodológica para a interpretação das informações. A intenção do processo de análise, nesta pesquisa, não foi aspirar um trabalho de generalização, mas valorizar as narrativas particulares de cada participante. “Aquí no buscamos elementos comunes, sino elementos singulares que configuran la historia” (BOLÍVAR, 2002, p. 52)²⁰.

Para uma melhor visualização trago um quadro ilustrativo com o contraste entre dois tipos de análise de dados narrativos propostos por Bolívar (2002, p. 52)²¹:

(continua)

	Análisis paradigmático	Análisis narrativo
Modos de análisis	Tipologías, categorías, normalmente establecidas de modo inductivo.	Conjuntar datos y voces en una historia o trama, configurando un nuevo relato narrativo.
Interés	Temas comunes, agrupaciones conceptuales, que facilitan la comparación entre casos. Generalización.	Elementos distintivos y específicos. Revelar el carácter único y propio de cada caso. Singularidad.

²⁰ “Aquí não procuramos elementos comuns, mas elementos singulares que compõem a história” (BOLÍVAR, 2002, p. 52, tradução minha).

²¹ Esse quadro foi produzido pelo autor com base nos modos de conhecimento (paradigmático e narrativo) construídos por Bruner (1988) e nos estudos propostos por Polkinghorne (1995).

(conclusão)

Criterios	Comunidad científica establecida: tratamiento formal y categorial.	Autenticidad, coherencia, comprensible, carácter único.
Resultados	Informe “objetivo”: análisis comparativo. Las voces como ilustración.	Generar una nueva historia narrativa conjuntada – a partir de las distintas voces – por el investigador.
Ejemplos	Análisis de contenido convencional, “teoría fundamentada”.	Informes antropológicos, buenos reportajes periodísticos o televisivos.

Quadro 2: contraste entre dois tipos de análise de dados narrativos.
Fonte: Bolívar (2002).

Em contraste com a proposta paradigmática, a análise narrativa possibilita que o investigador configure os elementos que dão sentido e significado a uma história, com o intuito de expressar o modo autêntico da vida individual, sem manipular a voz dos participantes. Nesse processo de análise é importante que o pesquisador consiga desenvolver uma trama²² com o propósito de “unir temporal ou tematicamente os elementos”, para isso é necessário que se construa uma resposta compreensiva no sentido de justificar como as coisas foram acontecendo. O objetivo final dessa proposta de análise revela o caráter único de um percurso individual e permite a compreensão da complexidade particular presente em cada enunciação (BOLÍVAR, 2002, p. 52).

Se no modo paradigmático existe uma valorização dos procedimentos de racionalidade, em que o conhecimento formal precisa estabelecer relações de causa e efeito, e a verificação das informações acontece de forma fragmentada; o modo narrativo apresenta aspectos qualitativos distintos, ao centra-se nos sentimentos, nas vivências e nas ações que acontecem em contextos específicos, em práticas e histórias particulares. O *modo narrativo de conhecimento*²³ parte do princípio que as

²² O conceito de trama é problematizado por Bolívar, Domingo e Fernández (2001, p. 91) com base em Ricoeur (1995), sendo uma operação configurada pela qual fatos específicos e alguns eventos adquirem a forma de história ou narração. Do mesmo modo que acontece na narrativa histórica ou de ficção, diferentes tramas podem ser compostas em relação ao mesmo evento, pois, conforme Ricoeur (1995), é sempre possível tecer sobre a sua própria vida tramas diferentes.

²³ Conceito problematizado por Bolívar (2002) com base teórica em Bruner (1988).

ações humanas são únicas, dessa forma, a riqueza de tonalidades presente em cada vida e em cada acontecimento não pode ser definida em categorias ou proposições abstratas. O conhecimento narrativo direciona mais o seu olhar para as intenções humanas e seus significados, mais pela coerência e compreensão em relação a lógica, o controle e a previsão. Por esse motivo a preocupação não é identificar os casos dentro de categorias, mas valorizar os sentidos singulares atribuídos pelos participantes na construção da sua narrativa (do seu relato de vida) (BOLÍVAR, 2002).

A investigação narrativa, na compreensão do autor anteriormente citado, apresenta como ponto forte o aspecto de não violar as vozes dos participantes da pesquisa; por outro lado apresenta como fragilidade a proposta de respeitar em excesso o discurso dos interpretados, impossibilitando a explicação comparativa, generalizada ou teórica, importante para construir o processo de análise. A partir disso o autor não quer dizer que a narrativa produzida no processo de pesquisa precisa passar por uma análise formalista ou ser fragmentada em elementos codificáveis sem contextualização. No entanto, uma excessiva “fidelidade” ao próprio discurso poderia limitar esse processo.

A tarefa do investigador além de “(...) decifrar significativamente los componentes y dimensiones relevantes de las vidas de los sujetos” (p. 54)²⁴, precisa ser a de situar os relatos narrativos dentro de um contexto que possibilite fornecer uma estrutura em que tome um sentido micro e macrossocial. Para que **os relatos sejam significativos, considerando os propósitos da investigação, precisam ser reconstruídos de acordo com determinados modos paradigmáticos aceitos para analisar as informações** (BOLÍVAR, 2002, grifos meus). Assim, é importante compreender as possibilidades que os dois tipos de análise oferecem, optando, de forma clara e coerente, por uma mescla da análise narrativa e paradigmática, já que, conforme menciona Elbaz (1997)²⁵, podem existir interesses legítimos na investigação, que não cheguem a ser cobertos apenas pela análise narrativa.

Nesse caso, se, por um lado, é interessante agrupar os dados coletados em uma trama significativa para a compreensão do tema, por outro, não se pode negar que a observação de tendências nos discursos não desperte, também, o interesse, podendo auxiliar, inclusive, a alinhar os fios que possibilitarão a constituição da trama narrativa (FORTES, 2012, p. 29).

²⁴ “(...) decifrar significativamente os componentes e dimensões relevantes da vida dos sujeitos” (BOLÍVAR, 2002, p. 54, tradução minha).

²⁵ Citado por Bolívar (2002).

A organização metodológica a partir do enfoque narrativo constitui-se em um processo complexo e reflexivo, em que o investigador recria os textos de modo que o leitor possa “vivenciar” os acontecimentos narrados. Assim, o resultado não é um informe objetivo e neutro, nem mesmo uma simples transcrição de dados, consiste em construir uma trama, um enredo, para atribuir sentido às informações narradas, a partir de diferentes contextos, cenários, rupturas; diferentes formas e modos de representar e manifestar a vida que está sendo contada (BOLÍVAR, 2002).

Para a construção das tramas, após a realização das entrevistas, iniciei o trabalho de transcrição das informações, nesse processo percebi que o envolvimento do pesquisador é algo muito relevante, principalmente porque é uma forma de aproximar-se ainda mais do modo como cada participante constrói o seu relato (auto)biográfico. Não foi um trabalho fácil, nem mesmo rápido, mas quando eu sentava na cadeira e colocava o fone de ouvido, eu viajava para outro lugar, eu ficava imaginando as pessoas, os lugares, os fios que teciam as tramas das histórias de vida.

Após a transcrição das entrevistas realizei a leitura integral do material produzido, destacando alguns elementos que considerei importante para atender os objetivos da pesquisa. Posteriormente agrupei esses elementos a partir da construção de um quadro síntese²⁶ (um quadro para cada participante), que serviu como base²⁷ para a reconstrução das trajetórias de vida individuais. O quadro foi construído a partir de algumas orientações para a produção de biogramas propostos por Bolívar, Domingo e Fernández (2001). Para os autores o biograma é uma estrutura gráfica e cronológica dos acontecimentos que estruturam a vida e a carreira. Se trata de representar a estrutura básica do relato por meio de um esquema - que pode ser um mapa da trajetória ou uma forma de análise vertical dos suportes que estruturam cada relato, como fazem os autores. A construção do quadro para sintetizar as informações produzidas pelas entrevistas, não teve a intenção de organizar os dados de acordo com um conjunto específico de categorias comuns, mas auxiliar a organização temporal e temática para a construção da trajetória de cada participante.

A construção do quadro também foi uma solicitação dos participantes que, ao receberem o relato transcrito, solicitaram que eu fizesse uma sistematização das

²⁶ Os quadros sínteses estão disponíveis no Apêndice E.

²⁷ É importante salientar que o quadro síntese serviu **como base** para a construção das trajetórias, não sendo utilizado de modo exclusivo, pois a todo o momento eu procurei voltar às narrativas transcritas, com o propósito de ficar atenta aos detalhes e aos aspectos temporais, argumentais e narrativos dos relatos.

informações, no sentido de facilitar a leitura e a análise das narrativas. Deste modo, a construção do quadro foi um trabalho colaborativo entre pesquisador e participantes e aconteceu por meio de trocas de e-mails. Nestas ocasiões os participantes inseriram dados cronológicos que não apareceram no relato original, inseriram alguns elementos que consideraram importante, ajustaram e corrigiram os vícios de linguagens nos excertos que foram destacados e retiraram algumas informações que causaram certo desconforto.

É importante lembrar, conforme Bolívar, Domingo e Fernández (2001, p. 110), que o processo de análise narrativa implica sintetizar um agregado de dados em um conjunto coerente, no lugar de separá-los por categorias. O resultado desta integração narrativa é uma compreensão em retrospectiva dos fatos passados, segundo uma sequência temporal contínua, para chegar a um determinado fim. “Aquí el proceso recursivo se mueve de los datos obtenidos a la emergencia de una determinada trama argumental”²⁸. Esta trama é que vai determinar que dados devem ser incluídos, com qual ordem e com que finalidade.

Optando pela investigação biográfico-narrativa de casos individuais, não tive a intenção de chegar a generalizações e nem identificar casos dentro de categorias, mas conferir importância e valorizar as experiências implicadas nas trajetórias de cada professor participante desta pesquisa. **Assim organizei a análise a partir de dois movimentos.**

O **primeiro movimento** envolveu a reconstrução das trajetórias de vida como textos narrativos, compondo tramas. Essas trajetórias foram reconstruídas com o auxílio do quadro síntese, a partir de alguns “fios biográficos” que conduziram a análise: “percursos formativos” (gênese, lembranças de infância, adolescência e vida adulta, percurso formativo acadêmico); “percursos profissionais” (experiências profissionais e acontecimentos que antecederam a docência); e “percursos na/da docência” (inserção na docência, exigências e desafios, aprendizagens, momentos marcantes, experiências de aula, organização e planejamento das aulas, contribuições do PEG, compreensão sobre o ser professor)²⁹.

Para compreender a construção da docência de bacharéis egressos do PEG, empreendi um **segundo movimento**, fazendo analogia ao tear – artefato ou máquina

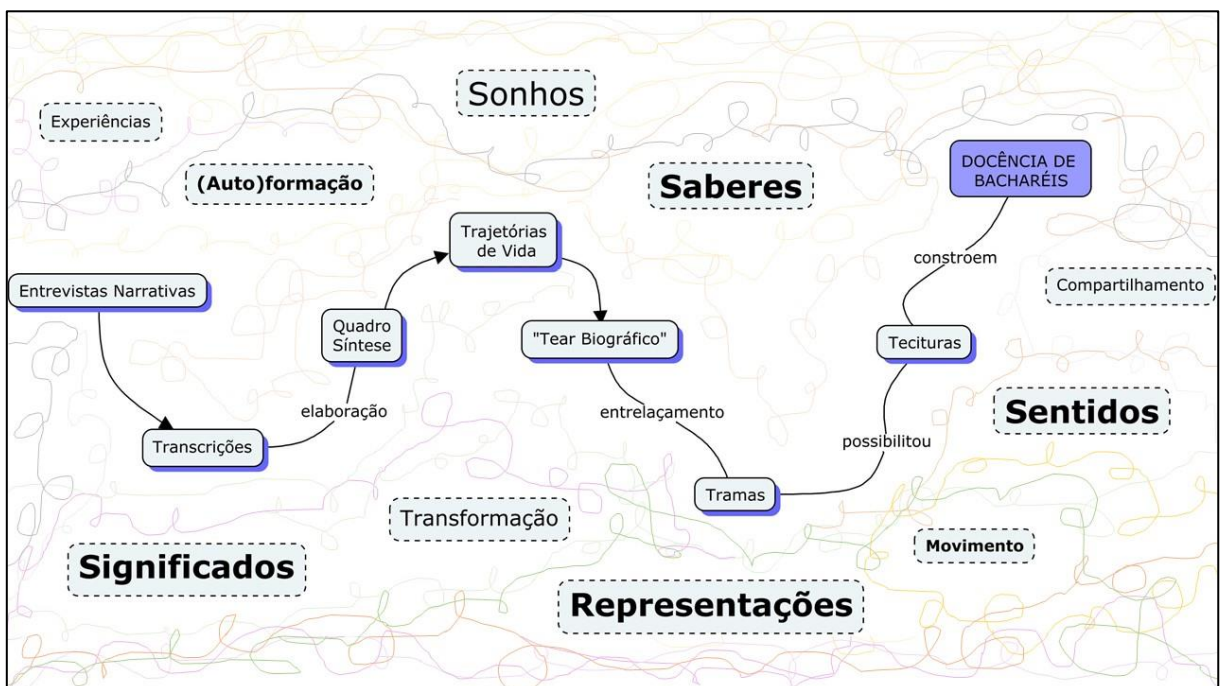
²⁸ “Aquí o processo recursivo se move dos dados obtidos para o surgimento de uma certa história” (BOLÍVAR, DOMINGO e FERNÁNDEZ, 2001, p. 110, tradução minha).

²⁹ Resultou no capítulo 4: “Narrativas de vida e os fios que atravessam docência: compondo as tramas”.

que permite que os fios se entrelacem para compor o tecido. Mas não um tear qualquer, nesta pesquisa faço referência ao “tear biográfico” que são as próprias narrativas de vida repletas de sentidos e significados, que, ao serem lembradas, produzem movimentos (similares aos do tear) e [re]significações. “Tear biográfico” como um dispositivo que impulsionou, no contexto desta investigação, o entrelaçamento de tramas que carregam marcas pessoais, culturais, históricas e sociais, possibilitando a composição de tecituras - representações, sentidos e saberes - que constroem a docência de bacharéis egressos do PEG³⁰.

Cabe destacar que o entrelaçamento das tramas não aconteceu por meio de instrumentos de categorização de dados, mas foi realizado por mim, à medida que fui construindo as trajetórias individuais. Foi como construir os tecidos por meio do tear, a partir dos “fios biográficos” elaborei as tramas e a partir das tramas fui entrelaçando, fui percebendo como cada participante, nos seus percursos de vida, constrói a docência. Até chegar na composição das tecituras - das representações, dos sentidos e dos saberes que marcam, de certa forma, o modo de ser e constituir-se professor, um processo que começa e nunca será concluído (FREIRE, 1987).

Diante do exposto, o percurso da análise foi sintetizado na Figura 1 que segue:



Fonte: elaborada pela autora.

³⁰ Resultou no capítulo 5: “O ‘tear biográfico’ e as suas tramas: tecituras que constroem a docência de professores bacharéis”.

Cabe ressaltar que a intenção não foi silenciar a voz dos participantes e do investigador, nem mesmo trazer apenas a mera transcrição de dados, mas construir uma trama narrativa que consistiu em dar sentido às informações e representar o significado no contexto em que ocorreu. Busquei realizar, como menciona Bolívar (2002), uma espécie de “visão binocular”, uma “dupla descrição”, que envolve pensar: se por um lado, é preciso “um retrato” da realidade interna do informante; por outro é preciso registrar o contexto externo que contribua para dar sentido e significado a realidade vivida pelo informante. “Hay que situar las experiencias narradas en el discurso dentro de un conjunto de regularidades y pautas explicables sociohistóricamente, pensando que el relato de vida responde a una realidad socialmente construida”³¹ (p. 56), apesar de ser completamente único e singular.

O raciocínio narrativo, segundo o autor, funciona por meio de uma coleção de casos individuais em que de um se passa a outro, e não de um caso a uma generalização. A preocupação maior não é identificar a trajetória individual dentro de uma categoria geral, o conhecimento procede por analogia, em que uma trajetória pode ou não ser similar à outra. Assim, o mais importante são as experiências vividas pelos sujeitos e os sentidos singulares que expressam por meio das narrativas e da lógica particular de argumentação.

2.3 TRAMANDO OS FIOS: APROXIMAÇÕES COM O CONTEXTO DA PESQUISA

O contexto da investigação foi a Universidade Federal de Santa Maria mais especificamente o Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para a Educação Profissional (PEG)³². Por que o PEG? Principalmente em função da minha inserção como professora substituta no Curso, em meados de 2015. Algo que se traduziu em uma experiência muito significativa, mas acima de tudo, desafiadora, especialmente porque eu estava saindo, de certa forma, da minha zona de conforto³³. Não quero dizer com isso que a minha atuação como docente no Curso de Pedagogia

³¹ “Temos que situar as experiências narradas no discurso dentro de um conjunto de regularidades e padrões que podem ser explicados sócio-historicamente, pensando que a história de vida responde a uma realidade socialmente construída” (BOLÍVAR, 2002, p. 56, tradução minha).

³² A contextualização do Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para a Educação Profissional foi construída tendo como base informações disponíveis no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e no site <http://w3.ufsm.br/peg/index.php/2016-04-12-20-26-49/historico> Acesso em: 13 de junho de 2016.

³³ Considerando que a minha formação inicial foi no Curso de Pedagogia Licenciatura Plena.

foi fácil ou pouco desafiadora, a meu ver, nunca é fácil. Entendo que é um processo permanente e inacabado que, muitas vezes, “produz dor”, pois exige reflexão, [re]significação, criação, (auto)conhecimento, enfim, uma pluralidade de saberes. Cabe aqui trazer o que escreve Rubem Alves (2008) – “Ostra feliz não faz pérola”, para fazer a pérola a ostra precisa ter dentro de si um grão de areia que a faça sofrer. “O ato criador, seja na ciência ou na arte, surge sempre de uma dor. Não é preciso que seja uma dor doída... Por vezes a dor aparece como aquela coceira que tem o nome de curiosidade”³⁴.

O meu percurso no PEG também produziu algumas “dores”, inquietações e reflexões, principalmente pelo fato de adentrar em um contexto que eu tinha pouca familiaridade. Percebi, nesse momento, o quanto as experiências vividas nos “tempos de aluna” (no processo de estágio, em trabalhos voluntários, em projetos de pesquisa e extensão, nas aulas da graduação e da pós-graduação) são significativas no percurso de construir-se docente. Apesar dos desafios, conquistei o meu espaço. Não posso dizer que acertei tudo, pois sempre é possível fazer melhor, mas posso dizer que gostei da experiência vivida no PEG, me senti feliz, reconhecida, acolhida pelos colegas da área e pelos alunos.

No decorrer das aulas, fiquei impressionada com a participação dos alunos, especialmente os que atuavam na docência (alunos/professores). Em muitos momentos eles traziam as suas experiências e articulavam com as problematizações teóricas empreendidas. As falas, as experiências e as estratégias que utilizavam para trabalhar com diferentes cursos (superiores e técnicos), foram me encantando e me instigando a querer saber mais. Assim, foi neste contexto de diálogo e interações que surgiu o meu interesse em escolher o PEG como cenário da pesquisa.

2.3.1 Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para a Educação Profissional (PEG)

O PEG, na modalidade presencial, foi criado em 2009 e é uma proposta articulada entre os Centros de Ensino da UFSM – Centro de Educação (CE), Centro de Ciências Rurais (CCR), Colégio Técnico Industrial (CTISM) e Colégio Politécnico da UFSM. Essa parceria surge das demandas apresentadas nas trajetórias formativas

³⁴ Excerto extraído da contracapa da obra – ALVES, R. **Ostra feliz não faz pérola**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008.

dos profissionais da educação que atuam na Educação Profissional Técnica de Nível Médio e da necessidade firmada no Artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) de que a formação de professores para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena. Conforme essa Lei, em seu Artigo 63, inciso II, está prevista a criação de “programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica”.

O Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para a Educação Profissional possibilita uma formação pedagógica³⁵ para os profissionais portadores de diploma de graduação (bacharéis ou tecnólogos) que atuam, ou pretendem atuar, como professores na Educação Profissional, principalmente Técnica de Nível Médio. Em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013) o Curso possibilita uma formação educacional, pedagógica, metodológica e prática, com o objetivo de permitir que os alunos percorram experiências nos processos educativos, mobilizando os conhecimentos técnicos necessários ao desenvolvimento das suas ações pedagógicas no campo específico do conhecimento docente. O objetivo geral do Curso é formar professores em nível superior para atuar no ensino, pesquisa e extensão na modalidade de Educação Profissional, capacitados para docência no ensino técnico de nível médio³⁶.

Considerando esse contexto, no Projeto Pedagógico de Curso (2015) está descrito alguns aspectos importantes para pensar o perfil profissional do egresso: capacidade de atuar com ética e compromisso pensando na construção de uma sociedade justa e igualitária; competência para utilizar diferentes metodologias, tecnologias, estratégias e outros materiais de apoio; comprometimento com aspectos qualitativos na aprendizagem dos alunos; utilização da pesquisa para fundamentar questões pedagógicas em sua prática docente; ser um mediador nas relações colaborativas entre instituição educativa, família e comunidade; ter capacidade para apropriar-se de saberes e concepções pedagógicas necessárias para a prática na docência.

³⁵ O acadêmico do PEG receberá o grau equivalente à licenciatura, na forma de apostilamento no diploma de bacharelado ou tecnologia, para atuação profissional no magistério da Educação Básica Profissional (PPC, 2015, p. 33).

³⁶ Conforme Lei nº 11.741/2008, que altera dispositivos da Lei 9.394/96, a Educação Profissional e Tecnológica abrange os cursos de: formação inicial e continuada ou qualificação profissional, educação profissional técnica de nível médio, educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

A Educação Profissional não pode ser concebida como simples instrumento de política assistencialista ou apenas como uma peça linear para ajustar o mercado de trabalho, mas sim como estratégia para que as pessoas tenham acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade. Desse modo, é importante que exista uma superação do modelo tradicional na formação profissional do trabalhador preocupado apenas no treino e na preparação de tarefas a serem executadas. A educação profissional requer, além de um preparo operacional, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão de saberes necessários à tomada de decisões no mundo do trabalho. As mudanças sociais e a revolução científica e tecnológica, têm exigido profissionais no mundo do trabalho cada vez mais atuantes, que saibam tomar decisões, resolver problemas, criar soluções, que tenham autonomia intelectual, pensamento crítico e que saibam assumir com ética e responsabilidade as suas ações (BRASIL, 2013).

Para que a formação desses profissionais consiga dialogar com o atual cenário social, cultural, político e econômico que vivemos, as ações educacionais precisam ir além da aprendizagem imediata do conteúdo. É necessário que o espaço formativo, construído nas relações presentes no âmbito educacional, possibilite uma abertura para ler o mundo, para intervir de forma crítica e consciente sobre as questões que permeiam a nossa sociedade. É preciso que os participantes do processo educativo, principalmente aqueles que estão em formação, possam refletir sobre suas ações cotidianas e possam relacionar os conceitos apreendidos às aprendizagens construídas ao longo da vida. Paulo Freire (2011, p. 55) destaca a importância de uma formação técnica ao trabalhador, no entanto uma formação que não fique limitada a capacitar um “especialista estreito e alienante”. E sim uma formação que permita a compreensão do ato produtivo em sua complexidade, da cultura, do seu papel enquanto cidadão na constante (re)construção da sociedade. Para que esse cenário de transformações continue crescendo é preciso que a Educação Profissional e os profissionais que nela atuam sejam valorizados e possam continuar traçando estratégias para pensar em uma formação de qualidade.

No contexto do PEG a proposta apresentada no Projeto Pedagógico de Curso (PPC, 2015) vai ao encontro das discussões trazidas até o momento, enfatizando a necessidade de formar um profissional da educação comprometido com as diferentes realidades que vai encontrar no espaço da docência e que dê respaldo às demandas

reais e formativas vivenciadas pelos alunos que futuramente poderão atuar no mercado de trabalho.

O PPC do PEG enfatiza ainda a diversidade do público com que os futuros professores irão trabalhar, já que a Educação Profissional, considerando os cursos Técnicos de Nível Médio, poderá ser desenvolvida nas formas articulada e subsequente ao ensino médio. A forma articulada é desenvolvida de maneira integrada e concomitante³⁷ e a subsequente é desenvolvida em cursos destinados exclusivamente a quem já tenha concluído o Ensino Médio. Nesse contexto existe ainda a Educação de Jovens e Adultos que deve acontecer de forma *articulada*, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, com a Educação Profissional e Tecnológica no sentido de possibilitar a qualificação profissional, por meio da formação técnica e o aumento dos níveis de escolaridade dos trabalhadores, no caso da formação inicial e continuada³⁸.

A matriz curricular do Curso possui uma organização de 855 horas, distribuídas em três semestres letivos e funcionando por meio de regime semestral. No quadro 3 que segue trago a disposição das disciplinas e suas respectivas cargas horárias organizadas a partir de uma sequência aconselhada por semestre letivo:

(continua)

1º Semestre		
N	Nome da Disciplina	CHS
01	Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	45
02	Metodologia do Ensino para a Educação Profissional e Tecnológica	45
03	Políticas Públicas e Educação Profissional	45
04	Trabalho e Educação	45

³⁷ Conforme artigo 7º da Resolução CNE/CEB nº 6/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a oferta integrada é destinada somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, de modo a conduzir o estudante à habilitação profissional técnica de nível médio ao mesmo tempo em que conclui a última etapa da Educação Básica; a oferta concomitante destina-se a quem ingressa no Ensino Médio ou já o esteja cursando, mediante matrículas distintas para cada curso, seja em unidades de ensino da mesma instituição ou em instituições diferentes. A oferta é concomitante na forma, “uma vez que é desenvolvida simultaneamente em distintas instituições educacionais, mas integrada no conteúdo, mediante a ação de convênio ou acordo de intercomplementaridade, para a execução de projeto pedagógico unificado” (p. 3).

³⁸ Conforme Decreto nº 5.840/2006 que institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), os cursos e programas do PROEJA poderão ser articulados ao ensino fundamental e médio (abrangendo a formação inicial e continuada de trabalhadores) e ao ensino médio, de forma integrada ou concomitante (abrangendo a educação profissional técnica de nível médio).

(conclusão)

05	Estágio Supervisionado I	105
2º Semestre		
06	Organização Curricular para a Educação Profissional e Tecnológica	30
07	Metodologia do Ensino mediada por Tecnologias da Informação e Comunicação	45
08	Teorias da Educação	45
09	Gestão de Instituições de Educação Profissional e Tecnológica	30
10	Pesquisa em Educação Profissional e Tecnológica	30
11	Estágio Supervisionado II	105
3º Semestre		
12	Relações Humanas no Trabalho	30
13	Libras “E”	45
14	Educação Inclusiva	45
15	Práticas de Investigação no Ensino como Princípio Educativo	30
16	Estágio Supervisionado III	105
17	Seminário Temático	30

Quadro 3 – disciplinas obrigatórias e sequência aconselhável para a realização do PEG.

Fonte: elaborada pela autora com base nas informações disponíveis no Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

Para o cumprimento dessa matriz a oferta das disciplinas integrantes do currículo segue a modalidade semipresencial, com o limite de até 20% (vinte por cento) do total de integralização do Curso³⁹.

O Estágio Curricular Supervisionado, conforme informações disponíveis no Projeto Pedagógico de Curso (2015), é dividido em três etapas de 105 horas (uma etapa por semestre), com a intenção de possibilitar a inserção e atuação do acadêmico no espaço da docência desde o primeiro semestre do curso. O ideal seria que o acadêmico conseguisse realizar os três estágios na mesma instituição, considerando o nível crescente de envolvimento com as atividades docentes, no entanto isso nem sempre se torna possível em função da disponibilidade da instituição ou do aluno.

³⁹ Conforme informações disponíveis no Projeto Pedagógico de Curso (2015) a oferta semipresencial tem respaldo no artigo 81 da Lei nº 9394/96 e no disposto pela Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004.

O Estágio Supervisionado I envolve conhecimentos teórico-práticos referentes à prática pedagógica, habilidades, atitudes e competências em situações de ensino considerando os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Profissional das respectivas áreas⁴⁰. Nesta etapa os alunos realizam 8 horas de estágio, com atividades de entrevistas e observações com a gestão pedagógica da instituição e do curso em que estão fazendo a inserção. Esse primeiro contato permite que o acadêmico em processo de formação se aproxime do campo de estágio, conhecendo a estrutura e o funcionamento da instituição: organização administrativa e pedagógica, organização e distribuição dos espaços físicos e recursos, concepção de educação, aspectos metodológicos que orientam a prática pedagógica, concepções de avaliação adotadas pela instituição, relações com a comunidade (parcerias, projetos, convênios); e também a organização do curso, considerando a área de formação do estagiário: estrutura curricular do curso, relação entre currículo e prática pedagógica, desenvolvimento de projetos interdisciplinares, perfil e competências do egresso, convênios e parcerias que permitem a inserção do educando no mercado de trabalho.

O Estágio Supervisionado II, segundo PPC (2015), contempla o desenvolvimento de observações participantes em sala de aula, contabilizando um total de 15 horas. Nesta etapa os acadêmicos percorrem conhecimentos referentes à construção dos saberes docentes, ao processo de avaliação e à organização didático-pedagógica do ensino-aprendizagem, com o objetivo de estruturar o Projeto de Ensino que será implementado no próximo Estágio.

No Estágio Supervisionado III os estagiários precisam planejar e ministrar, no mínimo, 30 horas-aula, em espaços formais e não-formais de ensino. No decorrer desse estágio o aluno precisa ser acompanhado pelo professor orientador da UFSM e pelo professor regente da turma, que também avaliará o processo de docência, para a qual será disponibilizado um formulário contendo os itens a serem avaliados. Desse modo, o acompanhamento do desempenho do estagiário é de responsabilidade do professor orientador sendo subsidiado pelo professor regente.

No decorrer das etapas para a realização do estágio existe ainda uma organização dos procedimentos necessários para formalização legal. A UFSM, por

⁴⁰ Agropecuária, Artes, Comércio, Comunicação, Construção Civil, Design, Geomática, Gestão, Imagem Pessoal, Indústria, Informática, Lazer e Desenvolvimento Social, Meio Ambiente, Mineração, Química, Recursos Pesqueiros, Saúde, Telecomunicações, Transportes, Turismo e Hospitalidade.

meio das orientações legais da Pró-Reitoria de Planejamento, formaliza os estágios curriculares através do Termo de Convênio de Estágio⁴¹.

O Projeto Pedagógico de Curso do PEG destaca ainda a sua preocupação e responsabilidade com questões ambientais, que passam a ser problematizadas principalmente na disciplina de Seminário Temático. Aspectos em relação ao Multiculturalismo e à Educação Inclusiva também são foco de discussões, abordando questões sobre a diversidade, relações étnico-raciais, sociais e pedagógicas estabelecidas no contexto da docência.

Os princípios e diretrizes que orientam o PPC do Curso vão ao encontro da concepção de Avaliação Institucional Participativa, considerando essa “como processo construído por etapas, com ampla participação dos diferentes segmentos internos e externos, legando, com isso, um processo permanente, criativo e de autocrítica da UFSM, do Centro de Educação e do Curso” (p. 109). Dessa forma, demonstra a importância da autoavaliação para que as ações qualitativas dentro da universidade permaneçam.

Em relação a avaliação da aprendizagem os princípios que orientam a organização no âmbito do PEG consideram esse processo como sistemático, continuado e cumulativo, procurando sempre incentivar o aluno para o desenvolvimento de suas potencialidades dentro de um percurso qualitativo (PPC, 2015).

A forma de ingresso no Curso se dá por meio de processo seletivo, mediante edital público elaborado pela Comissão Permanente do Vestibular (COPERVES). A oferta do curso é semestral (150 vagas por semestre) e atende a existência de campo de estágio supervisionado (que precisa ser condizente com a área de formação do acadêmico). As turmas são ofertadas nas sextas-feiras (nos turnos tarde e noite) e no sábado pela manhã, facilitando o acesso e a permanência dos alunos (bacharéis ou tecnólogos) que muitas vezes realizam o Curso de forma concomitante com atividades de docência, profissionais ou em Programas de Pós-Graduação.

No que dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica para docentes, considerando o contexto do PEG, a regulamentação encontra respaldo

⁴¹ São Convênios firmados entre a Instituição de ensino e a unidade concedente, que proporcionará estágio profissional a alunos regularmente matriculados na Universidade e que venham frequentando, efetivamente, cursos ligados a qualquer das áreas de ensino da Instituição. O instrumento a ser firmado será de acordo com a legislação vigente, nos termos da Lei n. 11.788/08. Informações disponíveis em: <http://w3.ufsm.br/proplan/index.php/conceitos> Acesso em: 21 de junho de 2016.

legal nos seguintes documentos: Resolução CNE/CEB nº 2/97, Resolução CNE/CES nº 1 de 27 de janeiro de 1999, Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002, Lei nº 11.741 de 16 de julho de 2008, Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004, Decreto nº 5.662 de 19 de dezembro de 2005, Parecer CNE/CP nº 05/2006, Parecer nº 9/2007.

A Resolução CNE/CEB nº 2, de 26 de junho de 1997, dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica para docentes enfatizando, no artigo 1º, que a formação de professores em nível superior para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio, será feita em cursos regulares de licenciatura, em cursos regulares para portadores de diplomas de educação superior e em programas especiais de formação pedagógica.

A Resolução CNE/CES nº 1 de 27 de janeiro de 1999 dispõe sobre os cursos sequenciais de educação superior, considerando o artigo 44 da Lei 9.394/96. Os cursos sequenciais por campos de saber estarão abertos para candidatos que atendam aos requisitos previstos pelas instituições de ensino e sejam portadores de certificados de nível médio. Conforme mencionado no artigo 2º da presente Resolução esses cursos destinam-se à obtenção ou atualização de qualificação técnica, profissional ou acadêmica ou de horizonte intelectual considerando o campo das ciências, das humanidades e das artes. O artigo 3º menciona que os cursos sequenciais podem ser ainda de dois tipos: I - cursos superiores de formação específica, com destinação coletiva, conduzindo a diploma; II - cursos superiores de complementação de estudos, com destinação coletiva ou individual, conduzindo a certificado.

A Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002 institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena. Conforme disposto no artigo 1º da Resolução citada as Diretrizes são um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na reorganização curricular e institucional de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as modalidades da educação básica.

A Lei 11.741, de 16 de julho de 2008 altera dispositivos da Lei nº 9.394/96 para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional e Tecnológica.

Considerando esse contexto é importante mencionar ainda a Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015⁴² que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica. Conforme artigo 1º fica definido, por meio da presente Resolução, “princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação” (p. 2), bem como na forma de organizar o planejamento, os processos de avaliação e o regulamento das instituições de educação que as ofertam. As Diretrizes, estabelecidas pela Resolução em questão, aplicam-se, por meio do artigo 2º, à formação de professores para atuar na docência na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e nas respectivas modalidades de educação (dentre elas está a Educação Profissional e Tecnológica).

Conforme disposto no artigo 9º da Resolução CNE/CP nº 2/ 2015 “Os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica, em nível superior, compreendem” (p.8): cursos de graduação de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados (contexto do PEG) e cursos de segunda licenciatura.

Fica definido, por meio do artigo 14 da presente Resolução, que os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados⁴³ são de caráter emergencial e provisório e devem ter carga horária mínima variável de 1.000 a 1.400 horas de efetivo trabalho acadêmico, com carga horária de estágio curricular supervisionado de 300 horas. Os cursos de formação precisam garantir ainda nos seus currículos conteúdos que envolvam os fundamentos da educação, conhecimentos interdisciplinares, metodologias, formação na área das políticas públicas e gestão da educação, direitos humanos, diversidades de gênero, étnico-racial, sexual, religiosa, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, segundo inciso 7º do artigo já citado, passarão por

⁴² Conforme artigo 25 esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação revogando as Resoluções: CNE/CP nº 2, de 26 de junho de 1997, CNE/CP nº 1, de 30 de setembro de 1999, CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 e suas alterações, CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002 e suas alterações, a Resolução CNE/CP nº 1, de 11 de fevereiro de 2009, e a Resolução nº 3, de 7 de dezembro de 2012.

⁴³ Conforme artigo 14 da Resolução CNE/CP nº 2/2015 esses cursos são ofertados a portadores de diplomas de curso superior formados em cursos relacionados à habilitação pretendida com sólida base de conhecimentos na área estudada.

uma avaliação no prazo máximo de 5 (cinco) anos, cabendo ao Ministério da Educação (em articulação com sistemas e fóruns de apoio à formação docente) definir prazos para a extinção desses cursos. Os cursos de formação de professores que se encontram em andamento precisam se adaptar a Resolução CNE/CP nº 2/2015 no prazo de 2 (dois) anos, a contar da data de sua publicação, conforme definido pelo artigo 22.

Deste modo, considerando as colocações trazidas até o momento, cabe mencionar a importância da intervenção do Estado em definições cada vez mais concretas para pensar a formação de professores, principalmente no sentido de considerar essa formação como processo complexo e dinâmico, como percurso permanente, como articulador de ações que podem transformar a qualidade social da educação.

2.3.2 Formação de professores e Educação Profissional: aspectos históricos

As iniciativas teóricas e políticas em relação a formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil vêm crescendo ao longo dos séculos, em decorrência das necessidades geradas pelo crescente processo de industrialização. Desse modo, já existe uma demanda de propostas nacionais que problematizam a questão da formação para os profissionais que atuam na docência nessa modalidade de ensino, apesar dessa temática ainda aparecer como “uma ilustre desconhecida” (URBANETZ, 2012).

Sandra Terezinha Urbanetz (2012) discute em seus estudos a pouca produção acadêmica sobre esse tema, principalmente em decorrência de uma política de formação instável e indefinida para os profissionais que atuam nessa modalidade de ensino. A autora realizou um levantamento das produções a respeito da temática formação de professores para a educação profissional a partir de pesquisas no âmbito da formação de professores. A busca foi realizada no site da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e da Anped (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) e refere-se ao período de 2000 a 2009.

Os dados encontrados pela autora, no levantamento realizado no Banco de Teses da Capes, revelam apenas 4 trabalhos de pesquisa em nível de mestrado e doutorado a partir do descritor formação de professores para a educação profissional, no período já mencionado, ao mesmo tempo sobre o descritor formação de

professores foram encontradas 4.695 pesquisas. A autora realizou ainda uma busca utilizando o descritor educação profissional com o propósito de localizar algum trabalho que fizesse relação com a temática da formação de professores. Após a análise dos resumos pela autora, foram encontrados 58 trabalhos que discutiam a formação de professores para a educação profissional, no entanto a temática não era foco principal do estudo e sim secundário.

Nos anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), os trabalhos sobre formação de professores em geral também superam os trabalhos sobre a formação de professores para a educação profissional. Em relação a primeira temática foram encontrados, considerando o período de 2000 a 2009, 214 trabalhos; já considerando as temáticas: "Educação e Trabalho"/"Formação de Professores" – 10 publicações, "Educação e Trabalho" e "Educação Profissional" – uma publicação, "Educação e Trabalho" e "Formação de Professores para a Educação Profissional" – três (03) produções (URBANETZ, 2012, p. 869).

O levantamento realizado pela autora demonstra a pouca produção de conhecimento sobre a temática da formação de professores no contexto da Educação Profissional, mesmo considerando essa temática importante diante do papel que a Educação Profissional assume no cenário nacional. Desta forma, o objetivo neste momento é fazer uma breve retomada histórica para analisar alguns dispositivos legais que direcionam limites e possibilidades para esta modalidade de ensino e problematizar aspectos importantes em relação a formação de professores a partir da Educação Profissional.

O começo destas iniciativas se deu com a criação de uma escola para a formação de professores especializados - a "Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás" - em 1917, no antigo Distrito Federal, fechada pouco tempo depois principalmente pela falta de professores especializados. Conforme estudos de Machado (2008a) a Escola foi criada com o objetivo de formar professores para as escolas profissionais e professores para trabalhos manuais nas escolas primárias.

Posteriormente, em 1942, as políticas de formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica tiveram sua demanda acentuada com a Lei Orgânica do Ensino Industrial que no seu artigo 53, "[...] previa que a formação de professores de disciplinas de cultura geral, de cultura técnica ou de cultura pedagógica, e de práticas educativas deveria ser feita em cursos apropriados"

(MACHADO, 2008b, p. 68-69). É importante destacar que a criação dessa Lei foi o primeiro indício de inclusão do assunto sobre formação de professores para a educação profissional na legislação educacional, no entanto não gerou iniciativas concretas visando à regulamentação de políticas públicas para essa modalidade. Além disso, Machado (2008b) destaca que sempre existiu a tendência de adjetivar os cursos de formação de professores para a EPT, a Lei Orgânica do Ensino Industrial já mencionava a ideia de que a formação deveria acontecer em cursos apropriados, além de apropriados, aparecerão, ao longo dessa discussão, termos como especial e emergencial.

Segundo Machado (2008b) o exercício do magistério na área da educação profissional passou a ser regulado pelo Ministério da Educação a partir dos anos 60. A partir da primeira Portaria Ministerial nº 141/61 que estabelecia normas específicas para o registro de professores do ensino industrial muitas outras foram criadas, constituindo assim, “[...] uma fonte documental de pesquisa interessante, tendo em vista verificar, em cada momento, as exigências que o MEC estabeleceu para ser professor de educação profissional e técnica” (MACHADO, 2008b, p. 69-70).

No ano de 1961 foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/1961, artigo 59, e com ela foram estabelecidos dois caminhos distintos para a formação de professores: os professores do ensino médio seriam formados em Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e os professores do ensino técnico em Cursos Especiais de Educação Técnica. Essa iniciativa legal inspirou a criação, em 1965, da Universidade do Trabalho de Minas Gerais (Utramig) que tinha dentre seus objetivos a formação de instrutores e professores de disciplinas específicas do ensino técnico industrial.

No entanto, conforme Machado (2008a), somente em 1967 o Conselho Federal de Educação (CFE) manifesta, por meio do Parecer CFE nº 12/1967, o primeiro dispositivo de regulamentação dos Cursos Especiais de Educação Técnica previstos pela LDB nº 4.024/61, que teve como objetivo esclarecer a finalidade desses cursos. Com base neste Parecer, a Portaria Ministerial nº 111/68 esclareceu que os cursos especiais seriam destinados à formação docente para disciplinas específicas e poderiam ser cursados por diplomados em nível superior ou em nível técnico. Estes últimos deveriam ter em seu currículo de formação as disciplinas escolhidas para lecionar. Definiu, ainda, que os cursos especiais tivessem, no mínimo, 720 horas-aula e os cursos reservados a formar instrutores teriam, pelo menos, 200 horas-aula.

Em 1968, surge a Reforma Universitária (Lei nº 5.540/68) e com ela uma exigência que logo em seguida foi flexibilizada: determinou que a formação de todos os professores do ensino de nível médio geral e técnico, tanto para disciplinas gerais quanto técnicas, deveria se dar em nível superior. Contudo normas complementares (Art. 16 do Decreto-lei nº 464/69) argumentaram que se não houvesse professores e especialistas formados em nível superior, a habilitação para a docência no ensino técnico poderia ser feita mediante exame de suficiência realizado em instituições oficiais de Ensino Superior indicadas pelo Conselho Federal de Educação. Tal Decreto-lei estabelecia, contudo, um prazo de cinco anos para a regularização da situação dos não diplomados em nível superior que, na data da publicação da Lei nº 5.540/68, ministravam disciplinas específicas no ensino técnico ou exerciam funções de administração e de especialistas no ensino primário, exigência que não foi, entretanto, atendida (MACHADO, 2008a).

O pequeno número de professores de ensino técnico habilitados em nível superior, levou o Ministério da Educação (MEC), a organizar, em 1969, cursos superiores de formação de professores para o ensino técnico agrícola, comercial e industrial. Nessa época a legislação para a Educação Profissional ainda se dividia por área profissional (agrícola, industrial e comercial), em função de também existir essa divisão nas diretorias de ensino do MEC, posteriormente essas áreas foram unificadas. Para a organização desses cursos foi criado no Ministério da Educação o Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (CENAFOR), que tinha como função supervisionar os planos de execução de cursos dos Centros de Educação Técnica em diferentes regiões do país. O Conselho Federal de Educação (CFE) emitiu algumas orientações, por meio de pareceres, para a concretização de cursos emergenciais para complementação pedagógica, denominados Esquema I (destinados aos portadores de diploma em nível superior) e Esquema II (para técnicos diplomados). O Esquema II incluía as disciplinas pedagógicas do Esquema I e as de conteúdo técnico específico (MACHADO, 2008a).

Essas orientações legais buscavam, sobretudo, dar unidade às ações dos diversos centros regionais e da própria CENAFOR. Segundo Machado (2008b), os cursos de complementação pedagógica ficaram bastante conhecidos em função da necessária urgência de atender a grande demanda que se formou, de professores capacitados para atuar no ensino de segundo grau, obrigatoriamente profissionalizante a partir da Lei nº 5.692/71.

Em 1970 houve a intenção de se planejar a formação de professores para a Educação Profissional, com a aprovação do parecer nº 151/71 que tratava de um plano para formação de professores para as disciplinas profissionais do ensino técnico industrial, pelo Conselho Federal de Educação (CFE). Em 1971, o CFE aprovou o Parecer nº 111/71 sobre a formação de professores para disciplinas especializadas, mas direcionado para o ensino médio em geral no sentido de atender a Lei nº 5.692/71. Em função da urgência de contemplar esta lei, o MEC estabeleceu normas adicionais aos Cursos Superiores de Formação de Professores de Disciplinas Especializadas no Ensino de 2º grau (Esquemas I e II), conforme Portaria Ministerial nº 432/71. Nessa mesma época o CFE, por meio do Parecer nº 1.073/1972, estabeleceu tratativas sobre o currículo mínimo para a formação de professores para disciplinas correspondentes às áreas econômicas primárias, secundárias e terciárias.

Em 1977 ficou instituída pela Resolução nº 3 do Conselho Federal de Educação a criação de uma licenciatura plena para a parte de formação especial no 2º grau. A referida resolução fixou o currículo mínimo para essa graduação e determinou um prazo de três anos para que os cursos de Esquemas I e II fizessem suas adaptações e se transformassem em licenciaturas. “Novamente, houve flexibilização do prazo dado, bastava comprovar a falta de recursos materiais e humanos que possibilitassem a implantação da licenciatura” (MACHADO, 2008a, p. 6).

A transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), conforme cumprimento da Lei nº 6.545/78, trouxe a expectativa de uma política mais específica para a formação de professores no contexto da EPT, pois um de seus objetivos era oferecer cursos de graduação e pós-graduação, nas modalidades de licenciatura plena e curta, com a intenção de formar professores e especialistas para as disciplinas especializadas do ensino de 2º grau e dos cursos de formação de tecnólogos. A implantação dessa licenciatura enfrentou diversas dificuldades, pois manteve a tradicional política de ensino técnico, levando a Secretaria de Educação Superior (SESu) emitir o Parecer (nº 47/79), que instituiu um Plano de Curso Emergencial para formação de professores de disciplinas especializadas nos termos da Portaria Ministerial nº 396/77.

Na década de 1980, surgiram diversas legislações pertinentes no contexto educacional produzido pela Lei nº 5.692/71, que enfatizava a demanda por formação de professores para as disciplinas especializadas. Em 1981, foram estabelecidas pelo

Conselho Federal de Educação disposições sobre a adaptação dos cursos de formação de professores para as disciplinas especializadas. Em 1982 a Portaria nº 299/82 do MEC, surgiu para tratar das questões relacionadas a organização e o funcionamento desses cursos (MACHADO, 2008b).

Oliveira (2011) comenta que mesmo com inúmeras discussões e pareceres, nos anos de 1980, a formação de professores no cenário da Educação Profissional ainda carecia de políticas públicas estruturadas e definidas. Pelo contrário, em 1968, mais instabilidade, foram extintos os órgãos⁴⁴ que se dedicavam à formação docente para o ensino técnico ligados ao MEC. As responsabilidades assumidas por esses órgãos foram vinculadas ao MEC, por meio da Secretaria de Ensino de Segundo Grau (SESG), que organizou um grupo de trabalho destinado a elaborar propostas “de cursos regulares de licenciatura plena em matérias específicas do ensino técnico industrial de 2º grau” (MACHADO, 2008a, p. 13).

Na década de 1990 a LDB nº 9394/96 trouxe discussões gerais para a formação dos profissionais da educação, no sentido de atender as expectativas dos diferentes níveis e modalidades de ensino, destacando em seu art. 62 que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal (BRASIL, 1996, p. 20).

A legislação em questão trouxe ainda discussões para pensar a identidade do Ensino Médio, a formação de professores para atuar em nível superior⁴⁵, e “a educação profissional integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia”, conduzindo um permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva, no entanto não traz referências específicas sobre a formação do docente da Educação Profissional.

O Decreto nº 2.208/97, que surge com o objetivo de regulamentar os artigos da nova LDB sobre a Educação Profissional, traz “que as disciplinas no ensino técnico poderiam ser ministradas não apenas por professores, mas por instrutores e

⁴⁴ Coordenação Nacional do Ensino Agrícola (COAGRI) e Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (CENAFOR) (MACHADO, 2008a, p. 13).

⁴⁵ “Art. 66 A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996, p. 21).

monitores”, e que a seleção destes deveria ser dar pela experiência profissional (MACHADO, 2008a, p. 13). Previa que a preparação para o magistério se daria em serviço e manteve a aprovação de programas especiais de formação pedagógica, mediante Resolução CNE nº 2/97⁴⁶.

Para Machado (2008b), essa regulamentação representa um retrocesso em relação às definições anteriores sobre formação de professores para a educação profissional, pois surge aqui a intenção de valorizar apenas a dimensão prática da formação, os saberes construídos pela experiência, desvalorizando a formação teórica e pedagógica que também são dimensões fundamentais para pensar à docência em todos os níveis de ensino.

Na minha avaliação, esse viés é o que se constituiu com predominante na formação docente para a educação profissional. O entendimento de que experiência prática é mais importante ou até suficiente para ser professor desta área pode ser visto como um fator explicativo da enorme evasão dos matriculados na Escola Wenceslau Braz e das flexibilizações de prazos para o atendimento à legislação. É também explicativo da penetração da pedagogia condutivista na educação profissional, baseada no método demonstrativo (MACHADO, 2008b, p. 8).

Pimenta (2012) enfatiza a necessidade de conduzir o trabalho docente e investir na formação de professores considerando uma sociedade contemporânea, em que cada vez mais se torna necessário um trabalho de mediação e intervenção nos processos que constituem a cidadania. A autora evidenciou em seus estudos uma posição contrária às correntes e às concepções de desvalorização profissional do professor, “que o consideram como simples técnico reproduzidor de conhecimentos e/ou monitor de programas pré-estabelecidos” (p. 15). Repensar a formação de professores, em evidência neste trabalho os docentes que atuam no contexto da Educação Profissional, significa ir além de uma representação condutivista e mecânica, entendida a partir de teorias da reprodução, que, segundo Pimenta (2012), nos anos 1970 e 1980 colaboraram para explicar a reprodução das desigualdades sociais. Discutir essa formação no cenário da educação profissional implica um amadurecimento do olhar, implica entender que a docência precisa ser compreendida

⁴⁶ A Resolução prevê que esses “cursos especiais são destinados aos diplomados em cursos superiores, e devem se relacionar à habilitação pretendida, enfatizar a metodologia de ensino específica a ela, concedendo direitos a certificado e registro profissional equivalentes à licenciatura plena; tudo isso em pelo menos 540 horas, incluindo a parte teórica e prática, esta com duração mínima de 300 horas. A parte teórica se reduziu ao mínimo de 240 horas, podendo ser, ainda, oferecida na modalidade a distância” (MACHADO, 2008a, p. 14).

a partir de trajetórias individuais, que carregam histórias, memórias e representações e ao mesmo tempo trajetórias coletivas que ao serem compartilhadas podem ser ressignificadas dentro de um processo formativo.

No ano de 2002 é importante destacar duas Resoluções: CNE/CP nº 01/2002 e CNE/CP nº 02/2002. A primeira institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena, com o propósito de definir alguns princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na reorganização curricular e institucional de cada estabelecimento de ensino. A segunda institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena e de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

Em 2004, o Decreto nº 2.208/97 foi revogado pelo Decreto nº 5.154/04, voltando haver uma instabilidade para definir os caminhos da formação de professores para a educação profissional, “se o primeiro definiu a obrigatoriedade de formação pedagógica para os professores da Educação Profissional, o segundo se omite nessa definição, desprezando a questão da formação desse docente” (OLIVEIRA, 2015, p. 92).

No ano de 2006, foi aprovado o Parecer CNE/CP nº 5/06⁴⁷ sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica. No entanto, passaram a ser considerados como profissionais da educação também os portadores de diploma de ensino técnico ou superior em área pedagógica ou afim, conforme promulgação da Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009, que definiu como um dos fundamentos da formação profissional a interlocução entre teoria e prática, mediante estágio supervisionado e capacitação em serviço.

A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) que menciona o cenário da educação profissional nas suas metas 10⁴⁸ e 11⁴⁹, enfatizando a importância de possibilitar a expansão da educação articulada com a

⁴⁷ Conforme Machado (2008a, p. 14) o parecer estabelece que “os cursos de licenciatura destinados à formação de professores para os anos finais do ensino fundamental, o ensino médio e a educação profissional de nível médio serão organizados em habilitações especializadas por componente curricular ou abrangentes por campo de conhecimento, conforme indicado nas diretrizes curriculares pertinentes”.

⁴⁸ Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional (PNE, 2014, p. 37).

⁴⁹ Meta 11: triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público (PNE, 2014, p. 39).

educação de jovens e adultos e a ampliação das matrículas em cursos técnicos de nível médio, no entanto não menciona a qualificação formativa dos professores que certamente precisarão atuar neste cenário para que essas metas sejam alcançadas.

Em 2015 foi aprovada a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica. Desse modo, essas Diretrizes aplicam-se à:

formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar (BRASIL, 2015, p. 3).

Esse documento, compreende a docência como processo educativo e intencional, entendendo que o exercício para a profissão precisa ser permeado por dimensões que envolvem um processo concreto e permanente de formação. Nesse sentido, os cursos de formação inicial para os profissionais que atuam no magistério na educação básica, em nível superior, conforme art. 9, compreendem: cursos de graduação em licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, cursos de segunda licenciatura.

No entanto já anuncia em seu art. 14 que os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados são de caráter emergencial e provisório, cabendo ao Ministério de Educação em parceria com os sistemas de ensino e com os fóruns estaduais que apoiam a formação docente, no prazo máximo de cinco anos, fazer uma avaliação no desenvolvimento desses cursos, definindo prazos para sua extinção (BRASIL, 2015).

Em relação a isso compreendo que são de caráter emergencial e provisório, justamente para que possa ser efetivada uma política de formação “mais sólida” para os graduados não licenciados que irão atuar na educação básica, especialmente no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. Quando me refiro à construção de uma política mais sólida quero dizer uma política concreta, estável, que não seja provisória apenas para cumprir metas do Plano Nacional de Educação (PNE). Uma possibilidade, o que já existe em alguns contextos, seria o investimento dentro das próprias instituições formadoras, especialmente nos Institutos Federais, em Cursos de

Formação Pedagógica para os professores que atuam na EPT e não têm licenciatura. A meu ver as próprias instituições, com amparo legal, político e financeiro do Ministério da Educação, poderiam investir nesta formação e, além disso, pensar em estratégias para que os profissionais já atuantes compreendam a importância dessa formação para a qualificação profissional, esse é o grande desafio.

Na compreensão de Machado (2008a) a falta de investimento para a qualificação docente na educação profissional constitui-se como um dos pontos decisivos que afetam uma expansão qualitativa dessa modalidade de ensino no Brasil. A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica⁵⁰ está vivenciando em sua história uma acentuada expansão das escolas técnicas no país. São 38 Institutos Federais presentes nos estados, possibilitando a oferta de cursos de qualificação, ensino médio integrado, cursos superiores de tecnologia, bacharelados e licenciaturas⁵¹. Ampliação e expansão que vai ao encontro de algumas metas e estratégias definidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE). Desse modo, é possível entender que a Educação Profissional e Tecnológica envolve processos educativos e investigativos de fundamental importância para o desenvolvimento nacional e o atendimento de demandas sociais e regionais. No entanto, para que o acesso e a permanência à educação aconteçam de forma qualificada e articulada com o contexto histórico, social, cultural e político em que vivemos, a formação dos professores dessa modalidade de ensino precisa estar amparada por políticas públicas definidas que valorizem os processos formativos e a complexidade do mundo do trabalho. Atualmente, existem ofertas de formação para os docentes que atuam na educação profissional: cursos de formação pedagógica, cursos de pós-graduação, formação em serviço e formação a distância; no entanto, poucas são as iniciativas para a definição de uma política nacional ampla de valorização desses profissionais.

As licenciaturas têm sido mencionadas como importantes e essenciais para pensar a formação inicial desses docentes, principalmente porque possibilitam um espaço de reflexão sobre o que é ser professor, sobre o desenvolvimento de estratégias e metodologias adequadas às especificidades da educação profissional,

⁵⁰ A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica começou sua história em 1909, com a criação das escolas de Aprendizes e Artífices que, posteriormente, deram origem aos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (Cefets). Essas informações foram coletadas em <http://institutofederal.mec.gov.br/index.php> e foram acessadas em 22 de Abril de 2016.

⁵¹ Informações disponíveis em: <http://institutofederal.mec.gov.br/index.php> Acesso em: 22 de Abril de 2016.

sobre a prática docente nesse contexto, possibilitam a construção de um espaço compartilhado, em que pode acontecer a troca de experiências e o fortalecimento do tripé ensino – pesquisa – extensão (MACHADO, 2008a).

Deste modo, é relevante que faça parte da formação pedagógica dos docentes que irão atuar nessa modalidade de ensino conteúdos que abordem temáticas sobre a educação brasileira, a história da educação profissional, as relações dessa modalidade de ensino com o contexto micro e macrosocial, discussões sobre a produção de saberes no, e sobre o, trabalho; a valorização dos sujeitos e dos diferentes saberes; mudanças no mundo do trabalho, principalmente com a inserção das tecnologias, e suas interferências no contexto educacional, social e político; políticas e legislação da educação profissional; conceitos e paradigmas sobre currículo, cultura, tecnologia e sociedade; didática, organização e planejamento da prática pedagógica; avaliação do processo de ensino-aprendizagem e constituição da docência na educação profissional (MACHADO, 2008a).

Pensar essa formação pedagógica implica reconhecer que a docência vai além de uma mera transmissão de conteúdo. Ser professor implica construir-se docente todos os dias, nas relações que estabelece consigo e com o outro, com os diferentes saberes, com os desafios, com as teorias, com as possibilidades de repensar, reorganizar e reviver as suas práticas. Pensar a formação no âmbito da educação profissional implica aproximar as questões que movem a vida das pessoas, com as situações de ensino; implica trazer à tona, no decorrer do processo formativo do aluno, questões que estimulem a ler o mundo, a pensar a sociedade a partir de sua complexidade, com seus desafios e suas contradições, de modo que possam fazer interferências e transformações (MOSE, 2013).

2.3.3 Formação de professores e Educação Profissional: o que as pesquisas indicam?

Neste momento apresento o estado do conhecimento das teses e dissertações construído na ocasião do projeto de tese, a partir dos descritores “formação de professores para a educação profissional”, “educação profissional e tecnológica” e “pesquisa (auto)biográfica”. O levantamento foi discutido e analisado, com o intuito de realizar aproximações entre as pesquisas em nível de mestrado e doutorado e a proposta inicial desenvolvida no projeto de pesquisa. Optei por manter esse

levantamento, principalmente, porque a maioria dos participantes da pesquisa atua como docente na Educação Profissional e Tecnológica.

As pesquisas conhecidas pela denominação estado do conhecimento são definidas, conforme Ferreira (2002), como de caráter bibliográfico, pois procuram mapear e discutir uma certa produção de pesquisas em diferentes campos do conhecimento, apresentam como foco problematizar alguns aspectos e dimensões que “[...] vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários” (p. 258).

O desafio de realizar esse trabalho parece simples, mas não é, pois envolve uma série de cuidados e definições que precisam ser estabelecidas no processo da busca pelas pesquisas já realizadas, não ficando limitado apenas a identificação da produção, mas sim mobilizando conhecimentos de análise, interpretação e categorização das informações.

Considerando que as pesquisas definidas como estado do conhecimento possibilitam um panorama das produções acadêmicas em nível de mestrado e doutorado e movida pelo desafio de conhecer o já produzido sobre a formação de professores para a educação profissional, optei por realizar a busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, utilizando como referência as produções publicadas no período de 2011 a 2016. A opção pela busca dos últimos cinco anos de produção foi delimitada devido ao fato dos concursos e processos seletivos definirem esse período. Já a escolha pela Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, foi definida por agregar um número maior de trabalhos em relação ao Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), considerando que a BDTD tem como objetivo integrar os sistemas de informação de teses e dissertações existentes no país, assim como disponibilizar em todo o mundo, via internet, o catálogo nacional de teses e dissertações em texto integral. A BDTD integra, atualmente, produções de 122 instituições, sendo 97.001 teses de doutorado e 261.481 dissertações de mestrado⁵².

⁵² Informações disponíveis em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/> Acesso em: 13 de março de 2016.

Para realizar a pesquisa foram definidos inicialmente os descritores⁵³. Posterior à definição dos descritores, o estudo se organizou a partir das seguintes etapas propostas por Romanowski (2002): busca individual de cada descritor; refinamento dos dados definindo área do conhecimento: educação e programa: educação; identificação e organização das publicações científicas geradas a partir dos descritores; seleção das dissertações e teses que se aproximavam de alguma forma da temática do projeto de tese; organização dos dados em uma tabela considerando o título, o autor, o ano e a instituição, o objetivo, a metodologia e as conclusões; seleção das dissertações e teses para análise; análise qualitativa e elaboração das considerações preliminares.

A partir da busca realizada com o descritor **“formação de professores para a educação profissional”** foram encontrados **três (3) trabalhos** dentro de Programas de Pós-Graduação em Educação, sendo duas (2) dissertações e uma (1) tese. Ao ler os resumos desses trabalhos, constatei que os três (3) trabalhos encontrados se aproximavam de alguma forma da temática: formação de professores para a educação profissional, abordando temas como: políticas de formação de professores, especificidade docente no PROEJA e a construção da identidade profissional do professor.

É importante ressaltar que foi incluída nessa análise e no Quadro 3 a Tese de Doutorado: “A constituição docente para a educação profissional” de autoria de Urbanetz (2011), pois, embora ela não contasse na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), fez parte das minhas leituras para a constituição do estudo.

A seguir, serão descritos, de forma breve, os três (3) trabalhos que foram verificados no levantamento dos dados e um (1) trabalho que foi incluído por decisão da pesquisadora.

O primeiro trabalho “Políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica: cenários contemporâneos” de autoria de Costa (2012) constitui-se como uma tese de doutorado e tem como objetivo principal refletir sobre as políticas de formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica. A tese que orientou a pesquisa de Costa (2012) foi a inexistência de políticas de formação de professores para a EPT. Assim, as análises documentais e os levantamentos bibliográficos possibilitaram a compreensão de que, ao longo de sua

⁵³ “Formação de Professores para a Educação Profissional”, “Educação Profissional e Tecnológica” e “Pesquisa (Auto)biográfica”.

história, as políticas para essa área ainda não se firmaram como políticas de Estado, mas sim como programas de governo que visam a facilitar e a regulamentar o acesso de profissionais (não professores) às salas de aula dos cursos técnicos de nível médio.

O segundo trabalho é uma dissertação de mestrado defendida por Heckler (2012) e tem como foco investigar conceitualmente aspectos que envolvem a especificidade da docência no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) no contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, campus Sapucaia do Sul/RS. A abordagem metodológica é de cunho qualitativo, numa bricolagem metodológica que une a coleta de dados entre o método documentário de interpretação e o referencial na perspectiva da pesquisa-formação. A autora concluiu que os docentes reconhecem a especificidade da EJA e procuram considerar essa modalidade nas suas práticas docentes. Também evidenciou a pouca participação dos docentes no curso de especialização em PROEJA, no IFSUL, considerando como fator de impedimento às experiências formadoras nas trajetórias dos docentes bem como os posicionamentos político-pedagógicos dos professores. A escolha desse trabalho justifica-se pelo fato de investigar as especificidades docentes em um programa que integra a Educação Profissional.

O trabalho “Ad-mirando o professor de formação técnica: o fazer-se docente no encontro com o PROEJA em dois campi do IFSUL”, é uma Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), no ano de 2011. O objetivo proposto por Silva (2011) é investigar a forma como o professor de formação técnica se faz docente em sua atuação nos cursos oferecidos no âmbito do PROEJA em dois campi do IFSUL – Instituto Federal Sul-rio-grandense: Campus Sapucaia do Sul e Campus Charqueadas. Os objetivos específicos buscam conhecer as trajetórias profissionais e formativas dos docentes envolvidos na pesquisa, identificar quais saberes são mobilizados na atuação da prática docente, perceber o espaço da formação continuada nas trajetórias desses docentes e “analisar se há e quais são as características específicas da atuação nos cursos do PROEJA em relação a outros em que atua” (p.15). Para a realização da pesquisa a autora optou, dentro de uma abordagem qualitativa, pelo método estudo de caso. As informações foram produzidas a partir de entrevistas semiestruturadas com seis docentes que não cursaram licenciatura ou cursos de pós-graduação e educação. Os dados foram analisados a

partir do método da análise do conteúdo. As opções metodológicas feitas por Silva (2011) se distanciam em alguns momentos das propostas metodológicas apresentadas nesse trabalho. A autora traz como conclusões que a construção da identidade profissional se dá na convergência, no encontro de diferentes movimentos: sociais, pessoais, profissionais. Entre os achados destaca-se ainda a especificidade da docência para atuar no PROEJA, a importância de propostas de formação continuada baseadas na experiência e contexto real de trabalho dos professores e a aprendizagem da profissão através do aperfeiçoamento, na prática diária da sala de aula, dos saberes trazidos das experiências discentes. Os objetivos do trabalho de Silva (2011) se aproximam, de alguma forma, dos objetivos propostos neste estudo. Por mais que o contexto do trabalho investigado seja o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA), o fazer-se docente dialoga com a proposta de pensar a construção da docência no cenário da Educação Profissional.

Na tese de Sandra Terezinha Urbanetz (2011) o objetivo foi investigar a trajetória pedagógica de engenheiros que se tornaram professores na educação profissional, para perceber como esses se constituem docentes. Para a realização da pesquisa a autora optou, dentro de uma abordagem qualitativa e segundo as categorias do materialismo histórico, em trabalhar com pesquisa exploratória a partir do estudo de caso comparado. Pensamento na perspectiva da educação profissional a autora afirma que a formação do professor se dá por meio do trabalho implicando a análise de duas dimensões: a constituição de professor da educação profissional pelo trabalho específico e a constituição do professor pelo trabalho pedagógico. Desse modo, a pesquisa realizada por Urbanetz (2011), mostrou que esses professores têm se formado no cotidiano da sala de aula, com poucos espaços de formação pedagógica. A formação ocorre eventualmente em cursos, na troca de experiências com os colegas e, principalmente, pela repetição dos modelos de bons professores que percorreram as trajetórias formativas dos investigados.

A tese em questão se aproxima dos objetivos propostos nesta pesquisa, uma vez que aborda o contexto da educação profissional considerando as características dessa modalidade de ensino e parte da investigação das trajetórias pedagógicas de bacharéis (no caso da pesquisa de Urbanetz (2011) apenas Engenheiros Elétricos) que se tornaram professores, para entender como esses se constituem docentes da educação profissional.

Trago a seguir, no Quadro 4, a sistematização dos quatro (4) trabalhos que apresentaram uma aproximação com a temática do estudo.

Título	Autor	Instituição	Ano	Nível
Políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica: cenários contemporâneos	Maria Adélia da Costa	UFU	2012	Tese
A especificidade do trabalho docente no PROEJA: um estudo sobre a experiência do instituto federal de educação, ciência e tecnologia sul-rio-grandense campus sapucaia do sul/RS.	Gisele Lopes Heckler	UNISINOS	2012	Dissertação
Ad-mirando o professor de formação técnica: o fazer-se docente no encontro com o PROEJA em dois campi do IFSUL	Carla Odete Balestro Silva	UFRGS	2011	Dissertação
A constituição do docente para a educação profissional	Sandra Terezinha Urbanetz	UFPR	2011	Tese

Quadro 4: teses e dissertações que se aproximam da temática do estudo a partir do descritor: “formação de professores para a educação profissional”.

Fonte: organizado pela autora a partir dos dados da BDTD no período de 2011 a 2016.

Levando em conta o pequeno número de trabalhos encontrados com o descritor “formação de professores para a educação profissional” que, de alguma forma, aborda temáticas importantes como: a formação de professores, a constituição da docência e a especificidade do trabalho docente no contexto dessa modalidade de ensino, considerei pertinente ampliar a busca a partir do descritor **“Educação Profissional e Tecnológica”**.

Com esse descritor foram encontrados **62 trabalhos** defendidos em Programas de Pós-Graduação em Educação, sendo 46 dissertações e 16 teses. Contudo, ao ler

os resumos dos registros encontrados, verifiquei que 44 trabalhos não diziam respeito à temáticas que se aproximam de alguma forma da proposta de tese aqui apresentada, mas sim abordavam temas como, inserção de indígenas da EPT, relações de gênero da EPT, políticas de inclusão na EPT, evasão escolar na EPT, avaliação institucional da EPT, práticas de leitura na cultura digital, institucionalização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, entre outros. Portanto, ao final da análise, constatei que 18 trabalhos se aproximavam, de alguma forma, da temática do estudo. Cabe mencionar que dos 18 trabalhos selecionados, dois (2) já foram analisados no descritor “formação de professores para a educação profissional”⁵⁴.

Levando em consideração o número de trabalhos encontrados que se aproximam da temática do estudo e por entender que esses trabalhos dialogam de forma mais efetiva com a proposta da pesquisa, optei por discutir três (3) trabalhos. Essas produções estão organizadas no quadro 5 que segue.

(continua)

Título	Autor	Instituição	Ano	Tese/Dissertação
Entrelaçamentos de vidas: a constituição da docência na educação profissional e tecnológica	Fortes, Maria Carolina	PUCRS	2012	Tese
A profissionalidade do bacharel docente da educação profissional e tecnológica no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro - Campus Paracatu	Oliveira, Joselene Elias de	UnB	2015	Dissertação
O processo de construção da profissionalidade docente no instituto federal de educação,	Ester Almeida Helmer	UFSCAR	2012	Tese

⁵⁴ Tese de Doutorado “Políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica: cenários contemporâneos” e Dissertação de Mestrado “Ad-mirando o professor de formação técnica: o fazer-se docente no encontro com o PROEJA em dois campi do IFSUL”.

				(conclusão)
ciência e tecnologia de São Paulo				

Quadro 5: teses e dissertações que se aproximam dos objetivos do estudo proposto a partir do descritor: “educação profissional e tecnológica”.

Fonte: organizado pela autora a partir dos dados da BDTD no período de 2011 a 2016.

O primeiro trabalho constitui-se como uma tese de doutorado, defendida por Maria Carolina Fortes (2012) no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). A pesquisa apresenta como contexto de estudo o Instituto Federal Sul – Campus Passo Fundo e tem como objetivo compreender como a docência se constitui nas trajetórias de vida de seis professores que atuam na educação profissional e tecnológica, levando em conta percursos entre a escolarização na infância e adolescência, com os processos de escolha profissional e, posteriormente, na docência, como reconfiguração desta escolha, na perspectiva de visualizar as experiências de vida, expressas nas trajetórias individuais, como produtoras de sentidos constitutivos da docência. Para a realização da pesquisa a autora encontra amparo teórico-metodológico nas Redes de Significações e nos estudos (Auto)biográficos, desenvolvendo o estudo através das narrativas de vida dos professores e utilizando estratégias como: análise documental, processo de observação e entrevistas narrativas, que constituíram o modo de apreensão e análise. A análise documental se deu pela análise das fichas funcionais dos professores do cenário investigado, considerando critérios e caminhos traçados pela pesquisadora. O processo de observação ocorreu em diferentes encontros – reuniões pedagógicas, conselhos de classe, sala dos professores, corredores e salas de aula, em distintos “momentos interativos”, assim denominado pela autora. As entrevistas foram realizadas individualmente nas dependências do IFSul – Campus Passo Fundo, com tempo suficiente para um diálogo, uma “conversa desarmada”, conforme a autora. Com o objetivo de compreender os processos constitutivos da docência de uma forma mais ampla, levando em consideração os diferentes espaços formativos, representações, sentidos e saberes, a autora menciona que os processos de formação docente, dentro da modalidade de ensino pesquisada, precisam ser olhados em outras perspectivas. Perspectivas que considerem os professores como sujeitos sociais e, como tais, sujeitos de seus processos formativos, considerando as relações que estabelecem consigo e com o mundo.

A dissertação de Oliveira (2015) tem como foco principal investigar o processo de constituição da profissionalidade dos bacharéis docentes que atuam na Educação Profissional e Tecnológica. O estudo foi realizado pautado na perspectiva quanti-qualitativa a partir do materialismo histórico dialético e do estudo de caso. Para apreender a realidade concreta que se refere o objeto da pesquisa, foi realizada a coleta por meio de pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, questionário e entrevista, considerando três momentos distintos. No primeiro momento a autora fez um levantamento, a partir dos registros da instituição, para identificar os docentes bacharéis e licenciados. No segundo momento a proposta foi analisar o perfil pessoal, acadêmico, formativo e profissional do bacharel docente do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro - Campus Paracatu, por meio de questionário de perguntas objetivas e abertas. O terceiro momento constituiu-se a partir de entrevista narrativa com o objetivo de identificar algumas concepções educacionais que configuram o ser professor do bacharel docente da Educação Profissional. Os resultados da pesquisa apontam para um número significativo de professores bacharéis sem formação pedagógica, porém eles reconhecem a necessidade de formação permanente para qualificar a prática em sala de aula. Conforme Oliveira (2015) um agravante nesse processo é a concepção de formação materializada por meio da legislação e da própria instituição pesquisada, pela qual, para ser docente, é preciso apenas o domínio dos saberes específicos de sua área de formação.

Concordo com as ideias da autora quando menciona que é importante possibilitar aos docentes bacharéis espaços de formação, momentos em que possam compartilhar experiências, fazer reflexões sobre a prática, sobre as teorias pedagógicas, ressignificando, dessa forma, o percurso formativo e a atuação na docência.

A tese defendida por Helmer (2012) se propõe a compreender o processo de constituição da profissionalidade de professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) em um contexto de construção identitária vivenciado atualmente pela instituição. A investigação compreende os aspectos da profissionalidade docente como um processo dinâmico que exige uma série de atuações, conhecimentos, atitudes e valores que constituem os saberes específicos do ser professor. Para a autora esses saberes são construídos pelo professor ao longo da sua trajetória pessoal e profissional, no decorrer do exercício docente e, não menos

importante, por meio de conhecimentos teóricos da profissão que fundamentam a pesquisa e a prática reflexiva. O estudo foi desenvolvido a partir da abordagem quanti-qualitativa e assim como o trabalho desenvolvido por Oliveira (2015) também se estruturou em três momentos: o primeiro momento teve como propósito fazer uma análise sobre o perfil pessoal, acadêmico, formativo e profissional do corpo docente do IFSP; o segundo momento foi mediado pela aplicação de um questionário de perguntas abertas, no sentido de aprofundar as discussões sobre a escolha da carreira, os conhecimentos necessários para ser professor, os desafios encontrados no magistério, a organização da aula, a relação com os alunos e as vivências na profissão docente desenvolvidas no IFSP e no terceiro e último momento da investigação, foi utilizada a entrevista narrativa para identificar algumas concepções educacionais que configuram o ser professor da Educação Profissional e Tecnológica. Os achados da pesquisa apontam que as dificuldades vivenciadas pelos professores da Educação Profissional e Tecnológica se aproximam das constatações advindas de produções científicas realizadas na área da Educação Superior, principalmente porque em ambas as modalidades de ensino o professor ingressa na docência com a formação inicial e/ou a pós-graduação na sua área específica, sem percorrer um caminho dentro da formação pedagógica. Essas aproximações envolvem discussões e aspectos a respeito da identidade docente, da aprendizagem para a docência, do percurso formativo e da necessária mudança de paradigma.

Quanto ao descritor “**pesquisa (auto)biográfica**” foram encontrados **10 trabalhos** referentes ao período de 2011 a 2016 e localizados dentro de programas em educação, sendo quatro (4) dissertações e seis (6) teses. Após fazer uma análise dos resumos dos trabalhos verifiquei que quatro (4) pesquisas possuem alguma relação com a proposta de tese aqui apresentada.

O primeiro trabalho é uma Tese de Doutorado defendida por Câmara (2012), no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. A pesquisa tem como foco o estudo dos memoriais autobiográficos e busca descrever o percurso histórico do memorial como uma tradição acadêmica do Ensino Superior no Brasil. O trabalho foi desenvolvido a partir da pesquisa (auto)biográfica em Educação e dos estudos sociolinguísticos sobre os gêneros do discurso e as tradições discursivas, através da análise de 40 memoriais autobiográficos - sendo 23 memoriais acadêmicos e 17 memoriais de formação - produzidos em diferentes períodos históricos. A análise dos memoriais, a partir dos

estudos de Câmara (2012), permitiu reconstituir a imagem do professor ao longo de 80 anos na universidade pública brasileira.

Gaspar (2012) foca em sua tese o trabalho com memoriais de formação e tem como objeto de estudo o acompanhamento da escrita de memoriais de formação, elaborados como trabalho de conclusão do curso de graduação em Pedagogia. Participaram da pesquisa duas professoras (formadoras) e um grupo de sete alunas (formandas). Como fontes de pesquisa foram utilizados: dois ensaios autobiográficos escritos pelas professoras formadoras e seus diários de acompanhamento das alunas elaborados durante o ano letivo de 2011. A autora concluiu que as dimensões da autoformação, heteroformação e ecoformação estão imbricadas no acompanhamento do processo de biografização e confirmam que o acompanhamento é uma prática de aprendizagens mútuas e complexas que põe em diálogo a subjetividade das pessoas envolvidas, sem deixar de atentar para os elementos contextuais e institucionais nos quais estão inseridos.

As pesquisas de Câmara (2012) e Gaspar (2012)⁵⁵ foram selecionadas para essa análise qualitativa, pelo fato de explorarem o trabalho com memoriais autobiográficos. No caso da pesquisa de Câmara (2012) são abordados dois tipos de memoriais: memoriais acadêmicos, escritos por professores ou profissionais para fins de avaliação em concursos, ou provas de seleção; e memoriais de formação, são escritos por profissionais em situação de formação, com o propósito de reflexão e/ou de certificação. Essa diferenciação, mencionada pela autora, está amparada por estudos de Passegi (2008) que define os memoriais autobiográficos como um conjunto de memoriais escritos para responder uma demanda institucional. Já na pesquisa de Gaspar (2012) o foco é apenas nos memoriais de formação, que transitam na pesquisa como narrativa autobiográfica exigida como trabalho de conclusão de curso. A autora, define, a partir de estudos de Passegi (2010), que o memorial de formação é uma escrita reflexiva que se diferencia por ser uma narrativa escrita, geralmente durante o processo de formação inicial ou continuada, acompanhada por um professor formador.

Natascha Sokolovicz (2015) foi autora da dissertação de mestrado que teve como objetivo analisar os processos que influenciam a constituição docente,

⁵⁵ As duas pesquisas constituem-se como Teses de Doutorado e foram orientadas pela Professora Doutora Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari Passegi, estudiosa na área das narrativas autobiográficas e as escritas de si como método de pesquisa e dispositivos de formação.

considerando o contexto social, cultural e pedagógico de trajetórias e formação, a partir da narrativa de vida de seis professores atuantes no Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino do Estado do Paraná. A autora trabalhou dentro de uma abordagem qualitativa a partir da pesquisa (auto)biográfica em educação, desenvolvida através de um curso de extensão, realizado no ano de 2013, no Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. A elaboração e desenvolvimento do curso foram inspirados nos trabalhos desenvolvidos por Delory-Momberger (2006) na forma de Ateliês Biográficos de Projeto. Essa metodologia, conforme Delory-Momberger (2006), mobiliza a reflexão que impulsiona os participantes a reconhecerem os processos vivenciados e a formularem suas vivências enquanto experiências de apropriação. As conclusões indicam que as histórias de vida dos professores influenciam de forma significativa na escolha e desenvolvimento profissional, incidindo sobre as concepções, atitudes e práticas docentes. A autora evidenciou o potencial da abordagem biográfica, como metodologia que, ao possibilitar o processo narrativo e reflexivo sobre as trajetórias de vida, contribui para ampliar a compreensão dos limites e possibilidades dos processos de atuação e formação docente no contexto atual.

Os achados na pesquisa de Sokolovicz (2015) se constituem como dados importantes e se aproximam, de alguma forma, dos achados desta pesquisa, mesmo levando em consideração a diferença do público alvo envolvido e o desenvolvimento metodológico percorrido por cada trabalho.

A tese de Araújo (2014) tem como foco de estudo a percepção de professores da infância sobre seus percursos de formação e projetos de inserção institucional, e como objetivo analisar como os participantes da pesquisa articulam, narrativamente, seus percursos de formação e projetos de atuação profissional com vistas à inserção institucional em um Colégio de Aplicação. O corpus da investigação adota princípios da pesquisa (auto)biográfica e constitui-se por dez memoriais acadêmicos, dez projetos de atuação profissional; a transcrição de entrevistas realizadas em um grupo de discussão e o diário de campo da pesquisadora. Os resultados da pesquisa permitiram compreender que o processo de biografização no memorial e no projeto de atuação profissional compõe uma dupla função: constituem-se como instrumento de avaliação e como dispositivo de formação, possibilitando aos professores a reflexão sobre particularidades do processo de biografização, no contexto de injunção

institucional e a tomada de consciência de potencialidades de seus percursos de formação.

A tese de Araújo (2014) se aproxima de investigação aqui apresentada pelo fato de possibilitar aos participantes da pesquisa realizar um movimento de reflexão sobre as particularidades formativas do processo de biografização.

Nesse contexto, é importante mencionar que com o descritor “pesquisa (auto)biográfica” não foram encontradas produções que envolvem a temática da educação profissional e tecnológica.

A seguir trago a sistematização no Quadro 6 das pesquisas que apresentaram uma aproximação com a temática do estudo a partir do descritor “pesquisa (auto)biográfica”.

Título	Autor	Instituição	Ano	Tese/Dissertação
O memorial autobiográfico: uma tradição acadêmica do ensino superior no Brasil	Câmara, Sandra Cristinne Xavier da	UFRN	2012	Tese
Acompanhamento do memorial de formação: entre formar e formar-se	Gaspar, Mônica Maria Gadêlha de Souza	UFRN	2014	Tese
Narrativas (auto)biográficas de professores(as) de São José dos Pinhais: influências e sentidos na construção da profissão docente	Sokolovicz, Natascha	UFPR	2015	Dissertação
Contar no caminho: escritas de si, percursos de formação e inserção institucional de professores da infância	Araújo, Maria de Fátima	UFRN	2014	Tese

Quadro 6: teses e dissertações que se aproximavam da temática do estudo a partir do descritor: “pesquisa (auto)biográfica”.

Fonte: organizado pela autora a partir dos dados da BDTD no período de 2011 a 2016.

Desse modo, ao finalizar a pesquisa bibliográfica realizada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), compreendendo os anos de 2011 a 2016, conclui que ainda são poucas as dissertações e as teses que tiveram como foco compreender a construção da docência do professor que atua na educação profissional, mais especificamente o docente que possui apenas a formação em bacharelado. Essa constatação reitera a importância de desenvolver novas pesquisas nessa área, no sentido de contribuir para dar visibilidade à construção da docência de docente bacharéis.

Outro dado importante de ser mencionado, é que das 75 produções pesquisadas na área de educação, apenas uma tese de doutorado englobou a constituição da docência no contexto da educação profissional pelo viés da pesquisa (auto)biográfica, no entanto não utilizou como metodologia a investigação biográfico-narrativa e sim optou pelo trabalho com as Redes de Significações.

Assim, constatei que é importante o desenvolvimento de novas pesquisas que envolvam os descritores analisados, uma vez que houve apenas uma produção que aproximou os três descritores.

2.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes desta investigação são professores bacharéis egressos do PEG e foram selecionados considerando os aspectos que seguem:

- professores bacharéis que ingressaram no PEG, como alunos, no primeiro semestre de 2016;
- professores bacharéis que atuam/atuaram⁵⁶ na docência no contexto da Educação Profissional e Tecnológica e/ou do Ensino Superior;
- professores bacharéis que atuam/atuaram 1 (um) ano ou mais como docentes.

As questões que se referem à especificidade do curso de atuação e de formação dos professores bacharéis, bem como se os cargos ocupados são

⁵⁶ Utilizo a expressão atuam/atuaram, porque, no contexto desta pesquisa, dois participantes ocupavam cargos provisórios (como professores substitutos) no momento da coleta de informações.

provisórios ou efetivos, não foram levadas em consideração. Além dos critérios acima mencionados foi levado em conta a disponibilidade dos professores para participar da pesquisa.

Na ocasião da qualificação do projeto apresentei um levantamento realizado para selecionar os participantes deste estudo. A partir da pesquisa realizada, por meio da aplicação de um formulário⁵⁷, foi possível constatar que dos 123 alunos ingressantes no PEG no primeiro semestre de 2016, 36 responderam à pesquisa, sendo nove (09) os acadêmicos que cumpriram os requisitos mencionados acima. Deste conjunto, obtive o retorno e a disponibilidade de participação no estudo de quatro (04) docentes: Professora P, que tem experiência de 17 anos no Ensino Superior; Professor G, que tem experiência de dois (02) anos na Educação Profissional Técnica de Nível Médio; Professor S, que tem experiência de dois anos na Educação Profissional e Tecnológica, atuando nos Cursos Superiores e Técnicos; e Professor B, com experiência de três (03) anos no Ensino Superior e quatro (04) anos na Educação Profissional e Tecnológica, atuando nos Cursos Superiores e Técnicos.

Inicialmente a proposta era trabalhar com professores bacharéis com foco na Educação Profissional e Tecnológica. No entanto, no período de realização das entrevistas a professora P salientou que a sua experiência docente foi construída, principalmente, em instituição de Ensino Superior. A atuação na Educação Profissional e Tecnológica deu-se apenas com a realização do Estágio Supervisionado no PEG. Deste modo, optei, juntamente com a minha orientadora, em alterar o critério que mantinha a exclusividade para a Educação Profissional e Tecnológica, com o intuito de valorizar e acolher a trajetória desta professora.

2.5 ASPECTOS ÉTICOS

No que se refere as considerações éticas para a realização desta investigação, foram seguidas as orientações disponibilizadas pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria⁵⁸. A submissão ao CEP, por meio da Plataforma

⁵⁷ Essa pesquisa foi realizada utilizando uma ferramenta do pacote corporativo do Google Drive - o Google Docs, sendo bastante utilizada para diagnósticos de opiniões em pesquisas *survey*.

⁵⁸ As orientações estão disponíveis em: <http://nucleodecomites.ufsm.br/index.php/cep/orientacoes-gerais>. Acesso em: 28 de junho de 2016.

Brasil, foi realizada após o processo de qualificação e foi organizada a partir de documentos como: autorização institucional para a realização da pesquisa, termo de confidencialidade e termo de consentimento livre e esclarecido, folha de rosto gerada pela Plataforma Brasil e registro da pesquisa no Gabinete de Projetos do Centro de Educação.

A partir da assinatura dos termos, enfatizando a livre iniciativa de participar do estudo, foram agendadas as entrevistas em horários e locais de acordo com a disponibilidade dos participantes. No decorrer do processo da pesquisa houve uma atenção especial ao retorno dos resultados, de modo que os participantes puderam ter acesso aos materiais transcritos para fazer a leitura e decidir quais informações seriam disponibilizadas. Também houve um cuidado adicional para garantir a confidencialidade e o anonimato dos professores envolvidos na pesquisa⁵⁹.

As informações produzidas no percurso da investigação foram utilizadas para esta pesquisa e poderão ser utilizadas ainda para fins científicos (artigos acadêmicos que podem ser publicados em eventos na área da educação ou em periódicos), ficando sob minha responsabilidade e da minha orientadora preservá-las.

⁵⁹ Em relação a isso, é importante salientar que os participantes permitiram a divulgação dos nomes das instituições em que atuaram ou atuam.

3 NARRATIVA (AUTO)BIOGRÁFICA E FORMAÇÃO: POSSIBILIDADES PARA PENSAR A CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA

Toda a biografia é um percurso de formação, no sentido em que ela organiza temporal e estruturalmente os episódios e as experiências da vida no quadro de uma história (Delory-Momberger, 2008b, p. 10).

Neste momento proponho analisar os aspectos teóricos da pesquisa (auto)biográfica e suas implicações como dispositivo para a formação de professores, ao destacar o sentido e a permanência da narrativa (auto)biográfica como possibilidade para pensar a construção da docência no decorrer dos percursos formativos que acontecem ao longo da vida.

Para Josso (2006), o trabalho com histórias de vida⁶⁰ tem aberto novos rumos e visões tanto em discussões acerca das práticas de formação, quanto na pesquisa de novos saberes. “O paradigma do conhecimento subjetivo e o paradigma do conhecimento experiencial impõem-se como uma realidade tangível e cada vez mais indispensável nas sociedades que se desconhecem” (p. 27). Sociedades geograficamente próximas, mas com “fronteiras” e culturas distantes; sociedades que não se relacionam, não conversam, não compartilham entre si, histórias, costumes e memórias; sociedades que acolhem povos semelhantes e ao mesmo tempo tão diferentes; sociedades que se desconhecem e que pouco aprendem na interação com o outro.

Para a autora, a descoberta desses paradigmas fez-se ao longo desses últimos vinte anos, em decorrência de trabalhos de pesquisa apresentados em diversos congressos, em teses, dissertações, trabalhos de conclusão de curso e publicações em livros e revistas. Assim, o caráter extremamente heterogêneo que movimenta os relatos das histórias de vida, motiva necessidades e desejos que dinamizam o investimento de estudantes adultos e profissionais em um constante processo de formação.

⁶⁰ Utilizo esse termo com base em Abrahão (2016) que faz uma diferenciação entre história de vida ou trajetória de vida e História de Vida. Para a autora história ou trajetória de vida configura-se como conjunto de fatos, acontecimentos que informam uma História de Vida. História de Vida (escrita em maiúsculo) refere-se a uma das metodologias do método (auto)biográfico (no estudo aqui proposto optei pela metodologia Biográfico-Narrativa) e, também, o produto de um estudo que emprega essa metodologia.

Os trabalhos desenvolvidos através da abordagem (auto)biográfica de pesquisa possibilitam contribuições importantes no que se refere ao estudo com professores, principalmente, estudos que envolvem trajetórias de vida e de formação, memórias e lembranças pessoais e profissionais. Guedes-Pinto (2002) enfatiza o importante papel que a investigação pautada nas histórias de vida tem na formação de professores, pois no momento em que o docente narra a sua trajetória tem a possibilidade de vivenciar um processo de retomada de suas práticas e reflexão sobre seu percurso formativo. Do mesmo modo, os estudos desenvolvidos por Abrahão (2004, 2006, 2016), Antunes (2004, 2007, 2010, 2011), Delory-Momberger (2008a, 2008b, 2012a, 2012b), Josso (2004, 2010a, 2010b), Dominicé (2010a), Pineau (1983), Bolívar (2014), Nóvoa (1988, 2000), Souza (2006a, 2006b, 2008, 2016) mostram o quanto a pesquisa com narrativas (auto)biográficas é formadora, na medida em que possibilita um olhar reflexivo às representações construídas ao longo da vida.

No que se refere a proposta de educação e formação de adultos por histórias de vida é importante destacar a Universidade de Genebra com a equipe de Pierre Dominicé (2010a) que embasa os seus estudos utilizando a “biografia educativa”⁶¹ tanto como metodologia de investigação, como de formação, articulando experiência vivida, reflexão e aspectos formativos. Josso (2004), Finger (1988) e Dominicé (2010a) buscam novos horizontes teóricos no campo da educação de adultos por meio de uma abordagem de formação centrada no sujeito e na mobilização da subjetividade como um modo de produção do conhecimento.

Integrado a esse movimento de pensar a formação de adultos, cabe destacar ainda os estudos realizados por Pineau (1983), no começo dos anos 80, que marcaram o início da utilização do método (auto)biográfico na formação de adultos e constituíram uma rede de investigadores considerando a problemática da educação permanente e da autoformação.

Nesta mesma proposta, de pensar a formação de professores como possibilidade de construção e de reflexão da própria formação, Nóvoa (2000) e Nóvoa e Finger (1988) contribuem, segundo Bolívar (2014), para pensar uma nova proposta teórica e metodológica para a construção profissional docente, mais especificamente

⁶¹ A Biografia Educativa, segundo Josso (1988, p. 39-40), é fruto de um processo de reflexão que aparece parcialmente numa narrativa escrita e é construída no decurso de três etapas reflexivas. “Só uma destas etapas está centrada na elaboração de uma narrativa oral e depois escrita, pois as outras duas giram em torno da compreensão do processo de formação e, para alguns, do processo de conhecimento”.

a partir das publicações: “Vida de professores” e “O método (auto)biográfico e a formação”. A abordagem biográfica, a partir do trabalho com narrativas, constitui no percurso da formação um processo de conhecimento, pois permite que a pessoa se forme através da compreensão que elabora da própria trajetória de vida.

Pensando em uma nova epistemologia da formação, por meio de experiências em torno das histórias de vida e do método (auto)biográfico, Nóvoa (1988) propõe uma teoria sobre essa questão a partir de uma concepção que permite o indivíduo pensar na ação, construindo a sua própria formação com base num “balanço de vida”, partindo de um processo reflexivo sobre a trajetória de vida e indo além da preocupação apenas com o seu desenvolvimento docente futuro.

As histórias de vida e o método (auto)biográfico integram-se no movimento actual que procura repensar as questões de formação, acentuando a ideia que “ninguém forma ninguém” e que “a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida” (p. 116)⁶².

Para Nóvoa (1988) a implicação do sujeito no seu próprio processo de formação é algo marcante no trabalho com a abordagem biográfica, na medida em que o indivíduo constrói a compreensão sobre seu percurso, faz uma retrospectiva sobre os acontecimentos que marcaram a sua história e torna-se, assim, ator da sua formação pessoal e profissional.

As experiências e os estudos (auto)biográficos desenvolvidos no campo da profissão docente ilustram um movimento de aproximação com o cotidiano e a realidade educativa dos professores. A diversidade presente nos diferentes modos de ser e constituir-se docente possibilita a produção de um outro conhecimento sobre os professores e sobre a profissão. Um conhecimento, que faz os docentes reaparecer face às estruturas e aos sistemas instituídos, que permite a compreensão da trajetória pessoal e profissional, que mobiliza às dimensões formativas a partir das experiências percorridas nos percursos da vida (NÓVOA, 2000).

Nos estudos de Bolívar (2014), o enfoque (auto)biográfico e narrativo presente nas histórias de vida têm se constituído em possibilidades para construir novas metodologias e práticas de formação, pois partem da valorização das experiências adquiridas, que se transformam em aprendizagens, por meio de um processo de autoformação. Assim, é importante discutir a formação de professores como um

⁶² Nóvoa (1988) constrói esse argumento com base em Alain Bercovitz (1981).

processo de apropriação pessoal, de modo a integrar a formação externa (“recebida” por uma instituição) às experiências construídas no decorrer da vida – no lugar de formar ou ser formado, “formar-se” (CANÁRIO, 1999).

A utilização das narrativas (auto)biográficas, como dispositivo formativo no trabalho com professores e em especial nesta pesquisa como possibilidade para problematizar a trajetória formativa e a construção da docência de bacharéis, está relacionada com as aprendizagens experienciais construídas no “itinerário escolar”, nas marcas deixadas pela prática docente, pelos saberes da profissão e sobre a profissão que foram sendo constituídos no decorrer dos percursos de vida (SOUZA, 2006b). O conceito de formação, nessa perspectiva, vincula-se a uma construção de sentido de si próprio, como uma possibilidade de autoformação, pois permite colocar o sujeito como protagonista do processo formativo que acontece no percurso da vida (PINEAU, 1988).

Josso (2010b) em seu livro “Caminhar para si” apresenta algumas variações para o conceito de formação e realiza uma revisão teórica sobre a temática abordando três perspectivas⁶³. A primeira compreende a formação com foco na “ação educativa”, enfatizando a aprendizagem de competências e conhecimentos. A segunda amplia a concepção de formação entendendo-a como um “processo de aprendizagem e conhecimento”. A terceira interpreta a formação como uma concepção centrada no sujeito e como um “projeto, produção de sua vida e de seu sentido”, inscrevendo-se assim na abordagem biográfica.

Conforme sistematizado por Souza (2006b), a formação tem caminhado em dois sentidos: um centrado na racionalidade técnica, com tempos e espaços definidos e ritualizados e outro com foco no sujeito, na sua historicidade, nas subjetividades e experiências construídas no processo de vida e de formação. Concordo com as ideias do autor quando coloca que a formação enquanto processo precisa superar a ambiguidade construída entre a ação de formar e formar-se e ampliar a capacidade de autonomia, iniciativa, reflexibilidade e criatividade daquele que percorre esse processo.

A abordagem biográfica configura-se como um movimento de investigação-formação, pois permite “um caminhar para si” (JOSSO, 2004), articulando conhecimento e formação vinculados a um exercício de tomada de consciência, a

⁶³ Busquei amparo teórico em Josso (2010b) e Souza (2006b).

partir das aprendizagens construídas nas experiências formadoras daquele que produz a narrativa. Nesse sentido, um dos aspectos importantes presentes nessa abordagem reside na implicação e no papel definido “ao sujeito enquanto aprendiz, através dos itinerários construídos no percurso de sua vida/formação ao longo da sua existência” (SOUZA, 2006b, p. 87). Além disso, se constitui como uma possibilidade para superar a hegemonia de pesquisas centradas na causalidade, no pragmatismo e no determinismo positivista.

As narrativas ganham sentido e potencializam-se como processo de formação e de conhecimento porque tem na experiência sua base existencial. “Desta forma, as narrativas constituem-se como singulares num projeto formativo, porque se assentam na transação entre diversas experiências e aprendizagens individual/coletiva” (SOUZA, 2012, p. 40). A pesquisa com narrativas (auto)biográficas, ou de formação, inscreve-se em um espaço onde o ator parte da experiência de si, inquieta-se com suas vivências, questiona os sentidos das suas aprendizagens e das suas trajetórias pessoais e profissionais. Nesse percurso de questionar-se e inquietar-se com suas experiências o professor vivencia uma trama de conhecimentos e aprendizagens, e ao mesmo tempo constrói caminhos que os levam a conhecer a si mesmo, a percorrer um processo de autoformação.

Para Antunes (2011), o desenvolvimento de uma postura reflexiva na trajetória formativa dos professores passa também pela busca de produção de saberes e de valores comprometidos com os princípios éticos da profissão, principalmente porque fortalecem a autonomia presente nas diversas dimensões que fazem parte da existência humana. Visto que, “(...) ao mesmo tempo em que sociedade constrói significações em torno do professor, ele também produz significados em relação a si mesmo e a seu exercício profissional” (p. 30).

No entendimento de Catani et al (1997) a formação acontece no percurso da vida, vincula-se a processos que antecedem a escolarização e não se esgota com a finalização de um curso, percorre a entrada na profissão e prolonga-se ao longo da vida pessoa e profissional.

as práticas docentes não se formam a partir do momento em que os alunos e professores entram em contato com as teorias pedagógicas, mas encontram-se enraizadas em contextos e histórias individuais que antecedem, até mesmo, a entrada deles na escola, estendendo-se a partir daí por todo o percurso da vida escolar profissional (p. 34).

Para o autor o trabalho com memória, autobiografia e história de vida tem evidenciado, nas pesquisas educacionais e nos estudos que envolvem a formação, a construção de uma “contramemória”, pois permitem, através das narrativas (auto)biográficas, [re]significar imagens e representações sobre a prática docente, muitas vezes disseminada e idealizada pelas políticas de formação e pela literatura que estrutura o trabalho docente. A partir das narrativas dos professores é possível desconstruir representações instituídas e aproximar-se das práticas e experiências que são construídas pelos próprios docentes no cotidiano escolar.

Comarú e Azevedo (2002) com amparo teórico em Goodson (1995), colocam que as histórias de vida contribuem para que seja produzido um pensamento pedagógico, e não apenas histórico, psicológico, antropológico, sociológico sobre a construção da profissão professor, pois permite, por meio de uma compreensão retrospectiva sobre a vida e sobre os caminhos de formação, entender como cada pessoa adentra em um processo de transformação.

García (1999) compreende a formação como um fenômeno que potencializa a democratização do acesso à cultura, à informação e ao trabalho, principalmente se essa formação envolver “uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta face a outras concepções eminentemente técnicas” (p.21-22). Além disso, o autor relaciona o conceito de formação com a vontade de formar-se, ou seja, o indivíduo é responsável pela sua formação e pelo desenvolvimento dos seus processos formativos; não significa dizer que a formação é necessariamente autônoma, pois ela também pode acontecer nas relações e trocas entre professores, favorecendo “metas de aperfeiçoamento pessoal e profissional”.

O mesmo autor define o conceito de formação a partir de alguns princípios. O primeiro concebe a formação de professores como um contínuo, entendendo a formação inicial como primeira fase de um processo longo e distinto de desenvolvimento profissional.

O segundo princípio versa sobre a necessidade de “integrar a formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular” (p. 27), sendo esta uma possibilidade para qualificar o processo educacional e de ensino. O terceiro dialoga com o segundo, pois discute a relevância de conectar os processos de formação com o desenvolvimento organizacional da escola, de modo a justificar o contexto educativo das instituições como potencializador para a aprendizagem dos professores.

Com base nos estudos desenvolvidos por Antunes (2001, 2011) é importante mencionar que a organização do cotidiano escolar acaba, muitas vezes, limitando a troca de saberes construídos no percurso do exercício profissional e não incentiva o professor a refletir sobre as experiências significativas oriundas das trajetórias de formação. “Em função da minha experiência como formadora de professores, considero ser um caminho possível criar situações para que os professores em exercício ressignifiquem os espaços de interação” (ANTUNES, 2011, p. 31), produzindo novas significações acerca das suas histórias e das suas práticas.

É no cotidiano da instituição escolar que os professores precisam criar espaços de interação e diálogo, é nesse espaço que as experiências educativas dos professores precisam vir à tona, precisam ser compartilhadas, dialogadas e valorizadas. Se os próprios professores não acreditarem na mudança a partir da reflexão das suas experiências educativas e das suas experiências de vida, como pensar que o poder educacional instituído vai acreditar?! A mudança precisa começar pelo professor, pela escola, enfim, pela equipe que constitui o espaço escolar.

O quarto princípio problematizado por García (1999) defende a integração entre a formação de professores, considerando os conteúdos acadêmicos e disciplinares, e a formação pedagógica dos professores. Nesse princípio, o autor destaca o “Conhecimento Didático do Conteúdo”, um conhecimento identificado nas pesquisas de Shulman, na Universidade de Stanford, que possibilita estruturar o pensamento pedagógico do professor.

O quinto princípio sublinha a necessidade de integração teoria-prática na formação inicial ou permanente de professores, enfatizando que o processo de “aprender a ensinar” precisa ser mediado pelo conhecimento teórico-prático integrado a ação. O sexto princípio vai ao encontro de buscar o isomorfismo, de modo a ressaltar que, mesmo considerando os níveis educativos nas suas especificidades, a formação precisa integrar o conhecimento didático do conteúdo, o conhecimento pedagógico transmitido e o modo como esse conhecimento se transmite (GARCÍA, 1999).

O sétimo princípio proposto pelo autor enfatiza que o processo de formação não é homogêneo, ou seja, o percurso de aprender a ensinar não se dá da mesma forma para todos os sujeitos, pois é necessário conhecer os aspectos pessoais, cognitivos, do contexto e das relações de cada professor para desenvolver as capacidades e potencialidades próprias de cada um.

Para finalizar o autor salienta a importância do questionamento e do desenvolvimento do conhecimento a partir do trabalho de reflexão dos professores. “Isso implica que os docentes sejam entendidos não como consumidores de conhecimento, mas como sujeitos capazes de gerar conhecimento e de valorizar o conhecimento desenvolvido por outros” (p.30). A formação de professores precisa permitir que os docentes possam compartilhar suas experiências e, nesse processo, construam a capacidade crítica para refletir sobre crenças, valores, ideias e sobre as práticas que desenvolvem no cotidiano escolar.

Pesquisar a formação de professores, em especial neste trabalho fazer uma análise das narrativas de vida dos participantes para compreender como esses constroem a docência, requer uma escuta sensível da voz dos docentes em processo de formação, no sentido de poder entender “o entrecruzamento do aprendizado constante e contínuo dos saberes, da identidade e da professoralidade” (SOUZA, 2006b, p. 24), numa relação de proximidade com as subjetividades e singularidades que integram as tonalidades presentes em cada história de vida.

3.1 NARRATIVA (AUTO)BIOGRÁFICA: ENTRELACANDO FIOS COM A DOCÊNCIA

O processo de construção da docência envolve constantemente um movimento de busca, inquietação e reflexão sobre os percursos de vida (que sempre são percursos de formação). Nóvoa (1988), contribui dizendo que cada indivíduo constrói a sua formação a partir do momento que consegue estabelecer uma compreensão sobre as trajetórias pessoais e profissionais, e a partir de um processo de reflexão sobre si mesmo, consiga pensar em ações.

Pimenta (2012, p. 18) enfatiza em seus estudos o desafio de pensar que a formação do professor não é uma atividade burocrática “a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas”. Mas sim precisa possibilitar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que possibilitem os sujeitos em formação adentrar em um processo de construção, reflexão e transformação dos saberes e fazeres docentes, a partir de desafios que envolvem um percurso contínuo de construção de suas identidades como professores.

O conceito de identidade é problematizado por Bolívar (2016) como algo complexo que não fica restrito a uma realidade objetiva, mas envolve uma “construção discursiva e mental” que os sujeitos empregam para expressar determinados modos

de ver-se e sentir-se em relação ao seu contexto – espaço de representações e práticas. Neste sentido, a identidade não é uma “entidade fixa”, conforme menciona o autor, mas algo fluido, maleável, que está em constante processo de revisão.

Para Pimenta (2012) a identidade profissional docente não é um “dato imutável”, um aspecto externo que possa ser adquirido do dia para a noite, mas é um processo mais amplo de construção individual, social, cultural e histórica. Deste modo, segundo a autora, se constrói, a partir da “significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições” (p.19). Esse percurso de construção implica entender que eu, professor, dentro de uma perspectiva crítica, preciso compreender a dimensão social da profissão; preciso dar conta de pensar e refletir a partir das contradições sociais presentes na prática educativa, entendendo que a estrutura curricular do ensino não pode ser limitada por conteúdos e atividades dentro de uma corrente burocrática, distantes da realidade e do cotidiano das instituições escolares e das demandas sociais do mundo contemporâneo.

A docência é construída ainda pelo significado que cada professor, enquanto personagem da sua própria história⁶⁴, atribui à atividade docente no seu cotidiano, a partir de um percurso que implica a construção “de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor” (PIMENTA, 2012, p. 20). A docência é constituída pela forma com que olhamos a nós mesmos e ao outro, em suas diversas reações, possibilidades, decisões, em suas múltiplas formas de construir caminhos, redes, em suas diferentes potencialidades de tecer e tramar os fios que costuram as relações.

A identidade profissional docente pode ser entendida, conforme Bolívar (2006), como a “autodefinição” do indivíduo como professor, em relação à sua prática; como resultado das interações entre as experiências pessoais dos professores e o contexto social, cultural e institucional em que desenvolvem suas funções cotidianas. Normalmente, essa identidade, consiste nos modos de ser e atuar do professor, configurados no decorrer da sua vida profissional, proporcionando uma “imagem coerente de si mesmo”.

⁶⁴ O conceito de personagem está amparado em Abrahão (2016), que entende que ser personagem é percorrer um processo de invenção de si, é elaborar a sua própria narrativa a partir da enunciação da sua trajetória.

García (2010) contribui com seus estudos quando coloca que é preciso compreender o conceito de identidade profissional docente como uma realidade que evolui e se desenvolve ao longo da vida, visto que é por meio da nossa identidade que nos vemos, nos percebemos e queremos que nos vejam. A construção da identidade profissional docente tem início “durante o período de estudante nas escolas, mas se consolida logo na formação inicial e se prolonga durante todo o seu exercício profissional” (p. 18). Desse modo, a identidade não é algo “dado” ou que se possui, mas é algo que é construído pelos docentes no “terreno do intersubjetivo”⁶⁵, a partir de um processo contínuo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de determinados contextos sociais, políticos e culturais.

A identidade profissional docente é um processo de (re)interpretação que evolui com as experiências e com as aprendizagens percorridas ao longo da vida, e está relacionada com a percepção do “ofício” por parte dos próprios professores: construção individual a partir da história do docente e das suas implicações sociais, e pela sociedade na qual estão inseridos: construção coletiva relacionada ao contexto no qual o docente desenvolve as suas atividades (GARCÍA, 2010).

Carlos Marcelo García (2009) propõe algumas discussões que contribuem para pensar sobre a profissão docente e os sinais que caracterizam a sua identidade no cenário atual da sociedade. Para o autor o maior desafio é desenvolver processos que situem a profissão docente como uma “profissão do conhecimento”, comprometida com o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos. “Não se trata, portanto, de esperar que as mudanças batam à porta da escola. Não se trata, tampouco, de introduzir computadores nas aulas como sinal externo de ultramodernidade” (p. 115). A docência como profissão precisa reconstruir-se a partir das experiências e das práticas produzidas pelos próprios professores, dentro de um espaço compartilhado e colaborativo que tenha como foco o direito de aprender de todos os envolvidos nesse processo.

O autor problematiza a identidade profissional docente a partir do que denomina de “aprendizagem informal”, ou seja, os futuros docentes chegam a instituição de formação inicial já com crenças e ideias fortemente estabelecidas sobre o que seja ensinar e aprender. Essas significações, sobre o que é ser professor, são

⁶⁵ A identidade não surge após o processo de titulação, ela requer um percurso complexo e dinâmico, individual e coletivo, o que implica à configuração de “representações subjetivas acerca da profissão docente” (GARCÍA, 2010, p. 18).

construídas nos diferentes momentos da escolarização, e mesmo antes de entrar nela, a partir de representações e imagens construídas ao longo da vida (OLIVEIRA, 2006).

Junto a estas concepções, em relação ao ensino, aos alunos, à escola, aos professores e suas formas de ensinar, o modo como conhecemos uma determinada disciplina ou área curricular também influencia na construção da identidade profissional. No entanto, para ensinar, não basta apenas conhecer a “matéria”, e sim é preciso envolver outros tipos de conhecimentos: conhecimento do contexto, do aluno, de si mesmo e de como se ensina (GARCÍA, 2009).

Assim, o “conhecimento didático do conteúdo” surge como um elemento central dos saberes dos professores, visto que retrata “a combinação adequada entre o conhecimento da matéria a ser ensinada e o conhecimento pedagógico e didático relativo a como ensiná-la”. O conhecimento didático do conteúdo, no entender de García (2009), possibilita que os professores em processo de formação possam se apropriar de um “conhecimento experiente do conteúdo”, com organizações e representações que permitam a melhor compreensão por parte dos alunos (p.119-120).

García (2009) discute ainda em seus estudos, o valor atribuído ao conhecimento prático, fazendo uma diferenciação entre o *Conhecimento para a prática*, o *Conhecimento na prática* e o *Conhecimento da prática*⁶⁶. A primeira concepção indica que a prática está relacionada com a aplicação do conhecimento formal às situações cotidianas, dentro dessa perspectiva, conhecer mais leva a uma prática mais eficaz. A segunda enfatiza que o conhecimento está situado na ação, “que aquilo que os professores conhecem está implícito na prática, na reflexão sobre a prática, na pesquisa prática e na narrativa dessa prática” (p. 121). Esse conhecimento é o que melhor identifica a profissão docente, segundo García (2009), pois é adquirido pela experiência e compreende que os professores aprendem quando refletem sobre suas práticas. Por último, o terceiro parte da concepção de que no ensino o conhecimento é construído de forma coletiva, não ficando restrito a uma segmentação entre conhecimento formal e outro prático.

⁶⁶ O autor faz a diferenciação com amparo teórico em: COCHRAN-SMITH, M.;LYTLE, S. The Teacher Research Movement: A Decade Later. *Educational Researcher*, 28(7), 15-25, 1999.

O isolamento docente é outro conceito que surge nas pesquisas desenvolvidas pelo autor e que também caracteriza a profissão docente. Esse isolamento é, muitas vezes, favorecido pela rigidez presente na organização das instituições, que entende o período de docência frente a aluno como única forma de comprometer-se com o processo de aprendizagem. Não compreendendo que a organização de espaços formativos dentro das instituições também pode permitir trabalhos colaborativos entre os professores, favorecendo a flexibilidade, o compartilhamento de práticas e o percurso de formação do aluno.

Outra visão da docência é a do docente como “consumidor”. “Consumidor de propostas de reformas desenhadas por elites nacionais” (GARCÍA, 2009), definidas por políticas encarregadas de planejar a educação. A visão do docente como um aplicador das inovações sem possibilidade de problematização e reflexão a partir das suas concepções, limita os processos de mudança dentro das instituições de ensino e também a própria constituição da identidade, pois a realidade cultural e a prática profissional dos professores ficam desconhecidas, distantes dos problemas concretos presentes do cotidiano escolar.

Pimenta (2012) ao trazer contribuições teóricas para pensar a formação de professores, a partir de estudos que envolvem a formação inicial, a prática e os saberes que configuram a docência, problematiza os processos formativos, os quais são ressignificados por meio de uma atitude investigativa dos futuros docentes frente a realidade do ensino e das práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito escolar. A mesma autora, define alguns saberes que são inerentes à prática docente (saberes da experiência, disciplinares e pedagógicos) e que fazem parte de um repertório que é acionado conforme as demandas que o cotidiano do professor apresenta.

Os saberes da experiência possibilitam os alunos em formação ressignificar e perceber quais professores foram significativos em suas vidas, foram marcantes para a sua formação pessoal e profissional. Além da experiência adquirida na própria vida escolar, os alunos “Também sabem sobre o ser professor por meio da experiência socialmente acumulada” (PIMENTA, 2012, p.21), principalmente considerando aspectos como a não valorização do professor pela sociedade e a sua dificuldade de estar inserido em um contexto escolar com distintas representações. Assim, o desafio da formação inicial, segundo a autora, e considero aqui, o desafio de um curso de formação de professores que habilita bacharéis e tecnólogos, é contribuir “no processo de passagem” do ser aluno para tornar-se professor.

Pimenta (2012) menciona ainda, a partir de leituras em Schön (1990), que os movimentos produzidos no cotidiano docente, a partir de um processo permanente de reflexão sobre a própria prática e a construção de espaços compartilhados para produções colaborativas, estudos em grupos, trocas entre os colegas de trabalho, também são considerados saberes da experiência.

Um outro aspecto que chama a minha atenção e que considero importante na formação de professores é pensar a articulação dos conceitos, dos conhecimentos produzidos em aula, com o cotidiano dos alunos. Aqui surge mais um saber da docência mencionado por Pimenta (2012) – “o conhecimento”, além da experiência o professor precisa ter clareza dos conhecimentos específicos que vai ensinar. A autora traz em seu livro “Saberes Pedagógicos e Atividade Docente”, alguns questionamentos sobre o significado do conhecimento, a partir de estudos que envolvem a Teoria da Complexidade de Edgar Morin (1993)⁶⁷. Qual o significado do conhecimento na sociedade? Qual a relação entre os conhecimentos históricos, matemáticos, biológicos, das artes cênicas, das ciências sociais e geográficas? Qual o significado desses conhecimentos na vida dos alunos que futuramente poderão ser professores? Como as instituições de ensino trabalham o conhecimento? Qual a diferença entre conhecimento e informação? Essas problematizações me levam a pensar ainda em: por que ainda permanece nas instituições de ensino a dificuldade de dizer onde o conhecimento se encontra com a vida? Por que continuamos pensando o conhecimento de forma fragmentada? Por que continuamos isolando a palavra do seu contexto e das situações reais em que elas são produzidas?

Viviane Mosé em uma entrevista concedida ao “Café Filosófico”⁶⁸ em 2013 diz que somos uma pessoa composta por “pedaços colados”, cada parte de nós representa um saber isolado, sem conexão com o todo. E quando nos deparamos com um problema global, com uma situação complexa que precisamos resolver, não sabemos a qual parte recorrer, pois não conseguimos conectar esses saberes a um contexto amplo, mobilizar nosso pensamento e nossa cultura para chegar a um

⁶⁷ Morin (2004) propõe a Teoria da Complexidade e defende a ideia de que: “(...) o todo tem um certo número de qualidades que não aparecem nas partes quando elas se encontram separadas (...) o conhecimento das partes constituintes não basta para o conhecimento do todo, e o conhecimento do todo (...) não pode ser isolado do conhecimento das partes” (p. 562-563). Assim, o todo é constituído pelas interações e retroações entre as partes que formam o todo.

⁶⁸ O Café Filosófico é uma série de debates organizados pelo Instituto CPFL. Os debates, com focos teóricos na psicanálise e na filosofia para discutir desafios da sociedade contemporânea, são abertos ao público e disponibilizados no site <http://www.institutocpfl.org.br/cultura>.

conhecimento apropriado na resolução ou reflexão de um problema. Continuamos ensinando de forma fragmentada, porque o nosso modo de aprender foi separando o conhecimento em caixas, em disciplinas isoladas dentro de uma grade curricular segmentada e limitada.

Os conhecimentos da física, da biologia, da química, da matemática, da geografia, das ciências sociais e das artes estão presentes todos os dias na nossa vida, nós vivemos experiências dessas áreas diariamente em nosso cotidiano. E por qual motivo as instituições de ensino permanecem pensando o conhecimento de forma isolada? Edgar Morin (2003) salienta que se o conhecimento não fizer sentido, se continuar isolado sob forma de disciplinas fechadas em si mesmas, não haverá compreensão, apropriação desse conhecimento. O conhecimento precisa ser vivido e os acontecimentos contextualizados, pois as coisas não acontecem separadamente.

Pimenta (2012)⁶⁹ traz ainda a ideia de que o conhecimento não se reduz a informação, esse seria um primeiro estágio de entendimento. O segundo, passa pela compreensão de que conhecer implica trabalhar as informações dentro de um contexto. Morin (2003, p.13) nos diz que “toda e qualquer informação tem apenas um sentido em relação a uma situação, a um contexto”. E traz um exemplo prático para entender que a informação sem conexão se torna vaga: quando eu digo “amo-te”, “esta palavra pode ser a expressão de um apaixonado sincero e deve ser tomada nesse sentido; mas pode ser também a farsa de um sedutor e nessa altura será uma mentira”. Pode ser ainda a representação em diferentes espaços – no teatro, numa apresentação musical, a interpretação de um personagem – assim, o sentido das palavras muda conforme o contexto em que são empregadas. Desse modo, para conhecer não podemos isolar a palavra e a informação, é necessário costurá-las a um contexto mais amplo.

Pimenta (2012) discute o desafio das instituições de ensino e dos professores em relação ao trabalho com o conhecimento diante de um processo acelerado de comunicação e informação, causado pela terceira Revolução Industrial, principalmente quando já se tem a compreensão de que conhecer não fica reduzido a se informar, a se expor aos meios de informação, é preciso trabalhar com a informação para chegar ao conhecimento.

⁶⁹ Pimenta (2012) traz essa discussão com base no referencial teórico: MORIN, Edgar. Toffler e Morin debatem sociedade pós-industrial. **Folha de São Paulo**, 12 dez. 1993, supl. World Media.

A compreensão sobre a fragmentação dos conhecimentos e conteúdos produzidos pela instituição escolar atualmente, em contraponto a uma formação ampla do ser humano em todos os seus aspectos, é sustentada por Paulo Freire como uma educação bancária – uma educação que privilegia a acumulação passiva de conteúdos pela memória, ignorando a formação crítica, de ações, escolhas, intervenções sociais, desprezando o exercício da cidadania, da prática social, cultural e política.

Com a inserção das tecnologias na sociedade contemporânea, considerando a importante tarefa de selecionar e estabelecer metas para as informações que realmente são relevantes⁷⁰, organizar e armazenar dados na memória, como se fazia nos séculos passados, já não precisa ser mais tarefa nossa, e sim dos dispositivos criados para esse fim. Hoje o acesso ao conhecimento se dá a partir de um “clique”, seja pelo computador ou pelo celular. Assim, permanece os questionamentos trazidos por Viviane Mosé (2013, p. 60): o que deve ser ensinado? O que é importante saber? Quais conhecimentos precisam ser apreendidos?

A autora traz em seus estudos que atualmente vivemos um processo de instabilidade, mudanças econômicas, sociais, climáticas, tecnológicas, que produzem um cenário de incertezas dentro das instituições de ensino e exigem cada vez mais a busca por novos saberes, novas habilidades e novos conhecimentos. Mudanças que produzem incertezas também nas organizações dentro do mercado de trabalho, que estão saindo do modelo de produção em massa e sustentando uma linha de montagem que privilegia uma organização mais integrada, um modelo de gestão inspirado no trabalho em rede.

As instituições de ensino e os professores precisam entender que o conhecimento está apto a mudanças, que o saber é provisório, que não há mais espaço para conteúdos vazios, sem relações e conexões com os novos cenários sociais, culturais, políticos e tecnológicos. “As respostas já não existem, vivemos novos conflitos, as respostas devem ser construídas. Diante das novas ferramentas, é esta a demanda que nos espera: não apenas repetir, mas expressar, interpretar, pensar e, também compartilhar” (MOSE, 2013, p.55). Dessa forma, o espaço formativo precisa ser construído a partir de ações, e não da passividade, em que os

⁷⁰ Viviane Mosé (2013, p. 65) define em seus estudos que com o “bombardeio de informações que caracteriza nosso tempo”, é importante saber definir metas, direções, “ou seremos engolidos pelo excesso de dados que todos os dias nos chegam”.

conteúdos façam relações com as práticas vivenciadas pelos sujeitos envolvidos nesse processo.

Assim, discutir os conhecimentos específicos no contexto da sociedade contemporânea e da formação de professores constitui mais um ponto para pensar o processo de construção da docência de professores bacharéis.

É preciso reconhecer que para ser professor não bastam apenas conhecer os conteúdos específicos das suas áreas, nem mesmo pensar essa formação somente a partir dos saberes da experiência, mas são necessários saberes pedagógicos e didáticos que auxiliam na mediação entre o conhecimento e o aluno, esse último tornar-se a principal justificativa para o ingresso no curso de formação de professores.

Os saberes pedagógicos, conforme Pimenta (2012), envolvem os processos de ensino, a problematização de questões de aprendizagem, a definição de estratégias, objetivos, perspectivas teóricas, a definição de situações problemas a partir das distintas práticas cotidianas e do modo como interpretá-las e compreendê-las. A autora coloca que é preciso reinventar os saberes pedagógicos a partir da prática educativa dos professores, pois esses saberes vão sendo produzidos e reelaborados na própria ação de ensinar. Desse modo, aponta que é inviável pensar na fragmentação dos saberes da docência (saberes da experiência, saberes científicos, saberes pedagógicos), considerando a prática social como dispositivo de partida e de chegada para a [re]significação dos saberes na formação de professores.

As discussões sobre os saberes docentes permitem entender, segundo Oliveira (2006), que a docência seja compreendida como profissão, “como um trabalho que exige um repertório de conhecimentos que precisam ser debatidos e trabalhados nos cursos de formação de professores” (p. 176). Esses saberes são significativos nos processos de formação, visto que possibilitam, por meio de um trabalho reconstrutivo da memória, constituir a docência a partir de referenciais que produziram marcas nos percursos de formação.

Pimenta (2012) enfatiza ainda em seus estudos a prática de documentar por parte dos professores, de modo a considerar que nas práticas docentes estão presentes elementos extremamente importantes que podem contribuir tanto para a estruturação teórica quanto para o aperfeiçoamento de novas práticas. Ressalta a relevância de documentar as escolhas feitas pelos professores, os processos e os resultados que vão dando forma aos percursos profissionais construídos e produzidos pela prática docente. Não cabe aqui, conforme a autora, registrar apenas para a

escola, “mas buscar a explicitação das teorias que se praticam, a reflexão sobre os encaminhamentos realizados em termos de resultados conseguidos” (p. 30), no sentido de possibilitar conexões mais amplas e reais com o sistema de ensino.

4 AS NARRATIVAS DE VIDA E OS FIOS QUE ATRAVESSAM A DOCÊNCIA: COMPONDO AS TRAMAS

Amarrada ao presente de sua enunciação, ao mesmo tempo meio e fim de uma interação, a narrativa de vida nunca é “de uma vez por todas”; ela se reconstrói a cada uma de suas enunciações e reconstrói com ela o sentido da história que enuncia (DELORY-MOMBERGER, 2008a, p. 96).

“Eu sempre gostei de contar história, porque história é que nem fio: a gente tece e o fio cresce, a gente inventa e tudo o que a gente tenta se transforma em coisa nova. Foi por isso que eu resolvi contar esta história” (SOUZA, 2007, p. 4). Ou melhor, estas histórias...

Este capítulo está dedicado a apresentação das trajetórias de vida de quatro professores bacharéis egressos do PEG, que participaram da pesquisa rememorando e compartilhando alguns “fios biográficos”⁷¹ – que atravessam a infância, a juventude, a formação, as escolhas e os desafios que levam a construção da docência.

Mas antes de falar sobre essas trajetórias eu gostaria de contar a história da Tecelina. A história da Tecelina começa com “a avó, da avó, da avó... lá no início da família da Tecelina, porque, naquela família, as coisas se repetiam de avô para neto, de pai para filho, geração e geração” (p. 7). A avó, da avó, da avó de Tecelina morava numa cidade muito fria, até que um dia teve a ideia de começar a tecer casacos – tecia roupa de lã para o inverno, de linha para o verão, tecia abrigo, boné, cobertor. De geração em geração, as filhas foram nascendo e tecendo sempre do mesmo modo. “Até que um dia nasceu Tude. Tude era diferente (...) Se Tude tecia um vestido, saía igual a tapete; se a Tude tecia tapete, saía boné” (p. 14). Mas Tude não parava, mesmo sem saber o que iria sair (SOUZA, 2007).

Tude conheceu Tício e se casou com ele. Tude e Tício teceram uma manta de bebê que parecia um bebê, foi quando nasceu a filha deles – Tecelina. Tecelina cresceu diferente, porque aprendeu a tecer do avesso com Tude e Tício. “A graça estava na surpresa que era a Tecelina tecendo: tudo era novo, diferente...” (p. 18) (SOUZA, 2007).

A história da Tecelina deveria começar por aqui, “mas eu contei desde o princípio porque é coisa de família essa história de tecer lã, tecer linha” (p. 19). A

⁷¹ Percursos formativos, percursos profissionais e percursos da/na docência.

Tecelina morava numa casa diferente: tudo era muito colorido e era tecido com pedacinhos de linha que sobravam de outros novelos. O modo de tecer também era diferente: tecia em bocado, em pedacinhos e, quando o fio acabava, ela criava outro fio. Quando terminava de tecer, desmanchava tudo, só para poder fazer outra vez (SOUZA, 2007).

Tecelina tem muitas histórias: tem a dos sapatos da sorte que levou ela a conhecer o comerciante chinês, que a propôs casamento e tomou chá em sua casa por vários anos, até que um dia precisou ir embora... Tem a história dos coelhos brancos tecidos para o natal, a história do shopping center, entre tantas outras. Tecelina contava as histórias e participava de todas elas. Se era engraçada ela ria, se era triste, chorava. É como se Tecelina estivesse revivendo cada história contada (SOUZA, 2007).

Quase ninguém vai visitar a Tecelina, mesmo quando ela faz chá. Talvez isso aconteça porque as pessoas não gostam de chá ou não têm tempo de ouvir histórias repetidas. “Só quem gosta de ouvir reprise das histórias são as crianças que leem dez vezes a mesma história (...) e quando tecem histórias, tecem do avesso, que nem Tecelina” (SOUZA, 2007, p. 37).

“Hoje, eu aprendi a tecer também, a tecer o meu próprio tecido. E hoje teço do avesso porque aprendi com Tecelina, que aprendeu com Tude e Técio, que aprenderam com tanta gente. E Tecelina? Ela continua tecendo pedacinhos de fios de histórias...” (SOUZA, 2007, p. 38-39).

Assim como Tecelina, vamos tecendo a vida e os nossos percursos com pedacinhos de fios de outras histórias – fios que as vezes são macios com cheiro de infância, fios com texturas e sabores que se transformam em lembranças, fios coloridos, resistentes, fios que nos atravessam e revelam quem somos. (Re)contar a vida, por meio da narrativa, é como (re)construir os fios que já estavam tecidos: os pontos vão voltando, os nós vão surgindo e os fios vão se modificando, não são mais os mesmos de quando tecemos pela primeira vez. Eles agora, carregam outras marcas, outras memórias, nunca mais serão tecidos da mesma forma, pois, como nos fala Delory-Momberger (2008a, p. 96), “longe de se fixar na forma única que lhe daria um passado objetiva e definitivamente imobilizado, a narrativa de vida é uma matéria movente (...) que se recompõe sempre no momento em que é enunciada”.

A capacidade narrativa, em sua forma autobiográfica, consiste, segundo Bolívar, Domingo e Fernández (2001, p. 22)⁷², em dar um sentido global entre passado e presente, estabelecendo uma consistência que, apesar das transformações, mantém uma identidade. Para os autores as narrativas assumem algumas características: a) “O conhecimento narrativo está baseado em uma epistemologia construtivista e interpretativa” – construtivista, porque a linguagem não fica limitada a representar a realidade, mas a constrói, a partir do modo como as pessoas dão sentido ao mundo e as suas vidas; e interpretativa, porque as ações são entendidas como textos a interpretar. b) A narrativa é uma estrutura que possibilita a construção de significados e de identidade pessoal, ou seja, as pessoas pensam, percebem e dão sentido as suas experiências de acordo com estruturas narrativas. c) O relato narrativo é configurado por uma trama argumentativa ou enredo. d) A temporalidade é uma importante dimensão da experiência vivida, visto que a consciência de nossa vida está estruturada temporalmente. e) “As narrativas individuais e as culturais estão inter-relacionadas”, visto que cada relato narrativo faz parte de uma determinada comunidade de linguagem (que é social e cultural). Neste sentido, a narrativa é uma estrutura que revela o modo como os humanos constroem sentido para o curso da sua vida e para a construção da sua própria identidade.

A narrativa, na compreensão de Bruner (1988), não expressa somente importantes dimensões da experiência vivida (representações da realidade), mas media a própria experiência e configura a construção social da realidade, à medida que o sujeito atribui sentido a sua vida a partir de uma sequência temporal. A narrativa como forma de construir realidade é um modo de organizar as experiências, apropriar-se delas e dos significados particulares e coletivos que elas expressam. Conforme ressalta Bruner (2001, p.11), “É por meio de nossas próprias narrativas que construímos principalmente uma versão de nós mesmos no mundo”.

Dentre todas as formas de discurso, um lugar importante é reservado ao discurso narrativo, pois, conforme Delory-Momberger (2016, p. 141, grifos da autora), é a forma de discurso que mais se aproxima da “dimensão temporal da experiência e do agir humano”. A narrativa não envolve apenas o “ato de narrar”, ela tem um poder de efetivação sobre o que se narra, pois “na e pela narrativa o sujeito executa um *trabalho* de configuração e *interpretação*”, atribuindo forma e sentido às experiências

⁷² Tradução minha.

vividas. A trama narrativa, deste modo, “age (...) produz a ação, e a ação que ela produz interfere no *texto* enquanto forma, mas também no agir humano a que se refere no texto”.

No processo de construção da narrativa, aquele que narra o seu percurso de vida tem a possibilidade de “revelar o sentido da sua vida”, de refletir sobre sua própria trajetória, de eleger os acontecimentos que foram significativos na sua história e de buscar a compreensão de si mesmo, mergulhando em um processo de (auto)conhecimento. É nesse ponto que a narrativa é compreendida como processo formativo de ressignificação do vivido (ABRAHÃO, 2006, p. 154), é nesse processo que o narrador tem a possibilidade de retomar a sua história e atribuir novos sentidos e significados às suas trajetórias.

Diante do exposto, é importante ressaltar que as narrativas privilegiam a realidade do que é experienciado pelo narrador, elas não são cópias da realidade, mas propõem representações e interpretações particulares do mundo dentro de um contexto sócio-histórico. Assim, as narrativas não estão abertas à comprovação, não podem ser julgadas como verdadeiras ou falsas, visto que “elas expressam a verdade de um ponto de vista, de uma situação específica no tempo e no espaço” (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2011, p. 110).

Narrativas memorialísticas não obrigatoriamente guardam verdades, mas representações sobre o que se viveu, “restando esta tensão entre o que aconteceu e o que o sujeito desejaria que tivesse acontecido, ou como ele concebe hoje o acontecido” (p. 21-22). As lembranças estão relacionadas aos significados que cada narrador atribui às suas reminiscências. Assim, é “importante considerarmos o que foi lembrado, porque o que foi lembrado é o que hoje recebe algum sentido” (FISCHER, 2011, p. 22).

Na compreensão de Abrahão (2004), reconhecer a reconstrutividade da memória como percepção pessoal do que foi vivido, não elimina o papel do pesquisador na interpretação das narrativas. O investigador precisa fazer uma leitura com base em uma “referência de verdade”, respeitando aquilo que o narrador estabeleceu como verdadeiro. Além disso, precisa compreender o objeto de estudo em duas perspectivas: “na perspectiva pessoal/social do narrador – que representa as individualidades – na perspectiva da dimensão contextual da qual essas individualidades são produtos/produtoras” (p. 221).

Assim, considerando o caráter singular das trajetórias de vida e compreendendo a importância de conhecer as escolhas que foram sendo alinhavadas nos percursos dos professores bacharéis que os levaram a assumir a docência como atividade profissional, apresento as narrativas de vida dos professores participantes do estudo.

4.1 PROFESSOR G – “(...) NÃO ESTAMOS SOZINHOS, DEPENDEMOS DE MUITAS PESSOAS, E É LEGAL A GENTE TER ESSE PENSAMENTO, DE ESTARMOS NUMA SOCIEDADE”.

O professor G tem 27 anos. É formado em Engenharia Elétrica pela Universidade Federal de Santa Maria, tem mestrado em Engenharia Elétrica pela mesma universidade e experiência docente como professor substituto no Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM), trabalhando com Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio e com Cursos Técnicos Subsequentes.

A entrevista com o professor G foi a primeira a ser realizada. “Passei a manhã bastante ansiosa, imaginando como seria a minha primeira entrevista. Agora era o momento de iniciar a coleta e colocar em prática as orientações teóricas problematizadas na escrita do projeto” (Diário de Campo, p. 1). A primeira entrevista foi realizada no início da tarde do dia 13 de setembro de 2016, na sala 3281 do Centro de Educação da UFSM. Fiquei aguardando ao professor G no hall do prédio, conforme havíamos combinado, e com a sua chegada nos direcionamos a sala que estava reservada para a nossa conversa.

A entrevista ocorreu em um clima agradável. Inicialmente conversamos sobre os nossos estudos – sobre os desafios e os compromissos de ser um estudante de pós-graduação. A partir disso, surgiu o diálogo sobre a preparação para alguns concursos que poderiam surgir no âmbito da docência, mostrei-me atenta a sua fala e me disponibilizei em ajudá-lo caso fosse preciso. Conversamos ainda sobre as aulas do PEG e sobre a correria dos nossos dias. Ele me relatou que este era um momento bastante tenso em sua vida, pois estava concluindo o mestrado e gostaria de seguir caminho na docência, estava se dedicando para ser aprovado em algum concurso. Após esse diálogo, manifestei o significado e a importância de ouvir a sua narrativa de vida e pedi que iniciasse falando sobre a sua gênese, falando sobre quem era o professor G. É importante ressaltar que a primeira entrevista teve duração de

aproximadamente duas horas – horas que não percebemos passar, principalmente pelo modo como o professor G foi narrando a sua história: com muita tranquilidade e naturalidade, trazendo todos os detalhes que considerou importante (um relato riquíssimo em detalhes).

A segunda entrevista com o professor G aconteceu no dia 17 de abril de 2017, por volta das 13 horas e 30 minutos, na sala 3332A do Centro de Educação, local onde considerei mais silencioso e calmo para a realização da entrevista. Um novo encontro, mais algumas conversas, mais alguns sorrisos, mais alguns desabafos – um momento para mais um diálogo descontraído e agradável. No primeiro encontro o professor G relatou sobre os seus percursos formativos e profissionais (falou sobre a gênese, sobre as marcas deixadas pela escola, sobre o percurso formativo acadêmico e sobre as experiências e as marcas na sua trajetória que antecedem o seu ingresso na docência). Assim, no segundo encontro⁷³, solicitei que o professor relatasse sobre os seus percursos na/da docência (inserção na docência, exigências e desafios, aprendizagens, momentos marcantes, experiências de aula, organização e planejamento das aulas, contribuições do PEG e compreensão sobre o ser professor).

Cabe ressaltar que não foi preciso fazer muitas interferências no decorrer das duas entrevistas realizadas com o professor G. Não houve quase pausa no seu relato, de parar de falar e esperar que eu anunciasse o próximo tópico. O professor foi costurando as suas narrativas e com elas os tópicos planejados no roteiro foram surgindo, sem que eu precisasse anunciar um novo tópico. Minha interferência (na fase de questionamento) foi mínima, mais no sentido de que ele pudesse relatar um pouco mais sobre a sua experiência no PEG.

Ao longo das entrevistas com o professor G me identifiquei com as suas experiências, principalmente quando ele relatou sobre alguns desafios e dificuldades do início da docência. Essas narrativas acionaram as minhas memórias, me fazendo lembrar a minha atuação como docente. Em alguns momentos me peguei falando com os meus pensamentos: “isso aconteceu comigo, eu também senti isso, eu compartilho desse pensamento” (Diário de Campo, p. 22). Apesar de ser “atravessada” pelas experiências narradas (no sentido de inquietar-se, desacomodar-se e movimentar-se, mesmo que em pensamento) não fiz interferências verbais, deixando o professor bastante à vontade para narrar a sua história. Como nos lembra Cunha (1997, p. 192),

⁷³ A segunda entrevista teve duração de aproximadamente uma hora e vinte e três minutos.

“(...) De alguma forma a investigação que usa narrativas pressupõe um processo coletivo de mútua explicação em que a vivência do investigador se imbrica na do investigado”.

As expressões também foram marcas registradas ao longo das entrevistas realizadas com o professor G. Por muitas vezes o sorriso tomou conta do seu rosto, marcando os momentos felizes e engraçados da sua trajetória - como as aventuras vividas cada vez que precisou mudar-se para outra cidade. Outras vezes o olhar baixo, o braço arrepiado, a mão no rosto, a cabeça levemente em movimento, foram representando os desafios e os obstáculos enfrentados para chegar onde chegou.

4.1.1 – O professor G e a sua história...

O professor G nasceu na cidade de Erechim/RS em 20 de dezembro de 1991. Os seus pais vieram do interior (sua mãe natural de Barão de Cotegipe/RS e seu pai natural de Aratiba/RS) para a cidade de Erechim/RS, com o propósito de conseguir maiores oportunidades de emprego e uma melhor qualidade de vida. Inicialmente seu pai foi trabalhar em uma empresa de metalurgia, que na época fabricava molas. O professor G relata com orgulho que mesmo sem ter formação (só a do ensino médio) o seu pai sempre foi muito dedicado.

(...) eu sempre conto que ele ia pra empresa trabalhar de dia, e nos fins de semana ele ia lá para aprender, ele trabalhava e ia em horas extras. Caminhava até o local lá para aprender outras coisas que o pessoal se disponibilizava ensinar, porque ele não tinha formação, não tinha feito um técnico, mas ele sempre correu atrás (p. 1).

Após essa experiência inicial, o seu pai foi trabalhar em uma empresa que produzia máquinas para outras empresas. O seu pai fazia toda a parte de manutenção e instalação dessas máquinas, permanecendo na empresa por mais de trinta anos. Hoje, em função da crise, a empresa está quase fechando. Além disso, nos finais de semana, juntamente com o tio, o pai do professor G trabalhava fazendo instalações elétricas em algumas residências. A Mãe trabalhou no setor de contabilidade em uma cooperativa da cidade, atuando como secretária durante vinte e um anos.

A palavra eletricidade começou a ser introduzida desde cedo em sua vida, principalmente pelas ações e “*invenções de engenharia*” do seu pai e do seu tio – “*eles desmontavam coisas, faziam e inventavam o que fosse*” (p. 1). Assim, desde

pequeno a parte da eletricidade o atraía, tanto que brinquedos, televisões velhas e alguns outros materiais doados por pessoas do seu convívio, estavam sempre desmontados, pois a diversão estava em descobrir como as coisas funcionavam.

Sua infância também foi marcada pelo convívio familiar, principalmente pelos momentos vividos no interior na casa dos avós (paternos e maternos): mexer com os bichos, subir em árvores, construir casinhas, mexer na terra, buscar laranjas... *“Todo aquele convívio colonial”* (p. 4) que nem todas as pessoas têm a oportunidade de viver – fazer salame, sentir a textura da terra, apreciar a natureza e o cheiro vivo do interior. Lembranças que ainda deixam saudades e marcam a sua trajetória. *“Eu gostava bastante, até hoje eu gosto, é que hoje a gente tem menos tempo, a vida está muito corrida. E o que eu tenho menos tempo de fazer são essas coisas de visitar meus avós, de ir para o interior. Eu gostava muito de mexer na terra, andar, se sujar”* (p. 4).

Esses extratos (auto)biográficos demonstram que as narrativas quebram o modo linear entre espaço/tempo de significar trajetórias e acontecimentos, visto que são elementos que trazem forte significado pessoal e possibilitam entrelaçar passado, presente e futuro. Segundo Bolívar, Domingo e Fernández (2001), a narrativa se configura temporalmente – a temporalidade é uma dimensão essencial da experiência vivida, “(...) el tempo vivido no puede ser descrito sino en forma de narrativa, como tempo narrado, articulado en una historia”⁷⁴ (p. 25). Com base em estudos de Ricoeur (1995), os autores ora citados destacam que por ser temporal a existência humana só pode ser articulada em um discurso que é por si só narrativo, e não em um conjunto de proposições assertivas. O desenvolvimento pessoal ao longo do tempo expressa um conjunto de narrações retrospectivas que se projetam no presente e nos possíveis cenários futuros.

As narrativas do professor G conduzem-me ainda a refletir sobre a vida, sobre o significado das nossas escolhas e sobre o sentido do tempo. Que tempo é esse? Um tempo que está cada vez mais raro, que passa rápido, que marca a vida, que deixa rastros... Um tempo em que deixamos que a “casca dourada e inútil das horas” – como menciona Mario Quintana – limite as nossas ações e direcione as nossas escolhas. Um tempo que “Quando se vê, já é 6ª feira... Quando se vê, passaram 60 anos...”. Quando se vê, vivemos sem sentir... Sem sentir a intensidade do mundo, das relações, das possibilidades que podem ser construídas a cada percurso, a cada

⁷⁴ “(...) o tempo vivido não pode ser descrito exceto sob a forma de uma narrativa, como tempo narrado, articulado em uma história” (BOLÍVAR, DOMINGO e FERNÁNDEZ, 2001, p. 25, tradução minha).

história, a cada movimento que realizamos para ser melhor do que ontem. “E se me dessem – um dia – uma outra oportunidade, eu nem olhava o relógio seguia sempre, sempre em frente...”. O mais importante, a meu ver, é ter tempo para sonhar e não esquecer que o sonho existe para virar vida⁷⁵.

E por falar em vida, seguimos com o processo de escolarização do professor G: este teve início em uma escola Estadual perto da sua casa, nessa escola fez o ensino jardim e foi até a terceira série. Ainda na terceira série iniciou um curso de inglês, pois sua mãe considerava importante e sempre valorizou muito o ensino. A partir da quarta série iniciou os estudos e uma escola particular.

No início foi meio difícil, foi um choque de realidade, mas foi bem desafiador, eu me adequei bastante, não tinha mais problema de conversa. Depois foi tranquilo. (...) o nível de ensino é bem denso, tem bastante conteúdo, muitas horas de aula. E eu me adequei bem ali. Eu gostei da escola, fiquei até o ensino médio, até me formar na escola (p. 2).

A sua trajetória de escolarização foi marcada pelo esforço e dedicação dos seus pais, que deixaram, muitas vezes, de ter algum conforto para investir na educação dos filhos. Conforme relata o Professor G, essa preocupação, principalmente por parte da sua mãe, é algo que vem de geração em geração. “(...) o vô que era o pai da minha mãe, ele sempre valorizou muito o ensino, dizia, a única coisa que eu posso deixar para vocês é o ensino” (p. 2). Assim, o G foi crescendo e atribuindo significados ao ato de estudar e o que isso representava na sua vida. Encantou-me falando da dedicação de seus pais e do apoio que recebia a cada novo desafio. Analisando as suas narrativas, percebo o quanto essa atenção aos estudos influenciou a sua trajetória – definindo percursos marcados pela dedicação, persistência e pela busca de sonhos. A palavra “desistência” foi pouco empregada no seu vocabulário. Como ele mesmo relata: “*não vou desistir até terminar as possibilidades*” (p. 10).

Continuando a falar sobre seu percurso escolar, revela que sempre gostou da escola, principalmente das disciplinas de exatas e das aulas práticas no ensino médio. “*Gostava bastante de ir nos laboratórios, mexer nas coisas, olhar, entender o que estava acontecendo*” (p. 4). Esta certamente é a sua “marca” registrada – mexer,

⁷⁵ Os excertos foram extraídos de: QUINTANA, Mario. **Esconderijos do tempo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013. p. 38. Disponível em: <http://cabana-on.com/Ler/wp-content/uploads/2017/09/Mario-Quintana-Esconderijos-do-Tempo.pdf> Acesso em: 16 abr. 2018.

montar, desmontar, buscar diferentes possibilidades para entender o funcionamento das coisas, para fazer da melhor forma possível. Uma marca que influenciou, mais tarde, o seu modo de ser professor - alguém que sempre procurou trabalhar os conteúdos a partir de metodologias que contemplassem situações práticas.

A parte de optar pelo curso, no momento do vestibular, foi a parte mais fácil, principalmente porque o gosto pela área (eletricidade) já vinha sendo construída desde a infância. Inicialmente ele ficou em dúvida entre os cursos de Física e Engenharia Elétrica, especialmente pela influência positiva do seu professor de física.

Eu gostava da parte da elétrica, eu pensei em fazer física por conta do professor, porque o meu professor de física do segundo ano e do terceiro, eu levo de exemplo, foi o melhor professor que eu já tive. Ele era conselheiro e foi um choque muito grande quando ele não pode mais dar aula (p. 4).

(...) para explicar cada fórmula, o professor trazia um experimento. Ele sempre dizia pra nós (eu me arrepio), que não precisava decorar fórmula nenhuma, que bastava entender os princípios básicos, que não tinha necessidade de decorar fórmulas, decorar fórmulas era desnecessário e tu tinha que saber qual era o princípio, o fundamento por meio de um experimento, de um teste que acontecia. Foi esse professor de física que engrandeceu bastante a nossa aula (p. 5).

Fiquei emocionada ao ouvir a sua narrativa, principalmente pelo modo carinhoso como ele falava de seu professor. Olhos brilhantes, sorriso no rosto, braço arrepiado – expressões que relevaram o quanto alguns professores podem marcar as nossas vidas, o quanto podem ser significativos e se tornarem, mais tarde, as nossas referências. Quantos professores passaram pela nossa vida? Quais são seus nomes? Quem são eles? Perguntas que nos fazem voltar no tempo, vasculhar algumas memórias e nos levam a perceber que nem todos os professores perduram no tempo (por meio das nossas lembranças), pois nem todos marcaram os nossos percursos. Mas, certamente, os que aparecem em nossas narrativas são os que, de alguma forma, atribuíram sentido a nossa vida.

A preparação para o vestibular foi algo bastante intenso na sua trajetória – dias de muito estudo, aulas, cursinho, dedicação - principalmente porque os seus pais não tinham condições de pagar uma faculdade particular (caso ele opta-se pela particular, precisaria trabalhar para pagar a faculdade). Em virtude disso, ele participou de três processos seletivos e ingressou no Curso de Engenharia Elétrica da UFSM no ano de 2009.

De Erechim, a Santa Maria... Estava iniciando um novo percurso, em uma nova cidade, morando e convivendo com outras pessoas (que não eram os seus familiares). No início foi um desafio, é o que revela a sua narrativa em um episódio de volta para casa da universidade: “(...) *nem sei como vou voltar pra casa, precisa pegar ônibus?! Onde pega o ônibus?! Eu não sabia nada. Que ônibus pegar?! Fui mais ou menos descobrindo*” (p. 8). Aos poucos foi conhecendo a cidade e se adaptando a um contexto que era diferente da sua cidade natal. Revela que ter morado sozinho e ter morado em Santa Maria foi um dos grandes aprendizados da sua vida, uma experiência importante para a construção da própria autonomia.

Com o ingresso na UFSM, ele procurou conhecer o curso, os grupos de pesquisa, e as oportunidades que a universidade poderia lhe possibilitar - surgiu ainda o interesse em retomar o inglês para realizar um intercâmbio futuramente. Ingressou no Programa de Educação Tutorial (PET)⁷⁶ da Engenharia Elétrica, através do qual teve a oportunidade de participar de atividades de ensino, pesquisa e extensão. Aqui, começa a surgir um certo interesse pela docência. Além disso, passou a integrar também o Centro de Estudos em Energia e Meio Ambiente – CEEMA⁷⁷, participando de estudos e pesquisas sobre energia renovável. E como atividades extras à faculdade, fazia aulas de alemão, curso de dança e aulas para tirar a Carteira Nacional de Habilitação (CNH).

No ano de 2012 (setembro) o professor G teve a oportunidade (resultado de muita dedicação e empenho) de realizar um intercâmbio com duração de um ano na cidade de Montreal, no Canadá. Dessa experiência, ele relata muitos momentos de aprendizagem, dentre eles, a aventura de encontrar um lugar para morar em um país que até então não era familiar; as relações construídas com as pessoas que foi conhecendo naquele contexto; os novos conhecimentos adquiridos em diferentes disciplinas e com diferentes professores; as oportunidades oferecidas pela universidade e a convivência com a diversidade presente nos espaços da universidade – “(...) *lá, tu vai ver o indiano, tu vai ver o chinês, o americano, o*

⁷⁶ As informações detalhadas sobre o PET da Engenharia Elétrica, podem ser encontradas em: <http://coral.ufsm.br/ct/index.php/discentes/programas-de-educacao-tutorial/602-pet-engenharia-eletrica> Acesso em: 03 de nov. de 2017.

⁷⁷ As informações detalhadas sobre o CEEMA, encontram-se disponíveis em: <http://w3.ufsm.br/ceema/index.html> Acesso em: 03 de nov. de 2017.

canadense, o que menos tu vê é canadense, tu vai ver o francês, tu vai ver gente de todo o mundo” (p. 17).

No decorrer desse período cursou algumas disciplinas e realizou o estágio na área de carros elétricos, carregadores para carros elétricos, com um professor que dava aula na universidade. Inicialmente ele sentiu-se um pouco inseguro, mas depois pesquisando e estudando sobre o assunto passou a entender e começou a gostar bastante. O G construiu uma ótima relação com o professor e recebeu, inclusive, uma proposta para retornar e fazer o mestrado.

Voltou para o Brasil e precisava cursar ainda um ano de faculdade, terminar o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e realizar mais um estágio. A temática do TCC foi uma continuidade dos estudos realizados fora do Brasil, sobre carros elétricos. Apesar de ainda ser uma temática pouco explorada e pouco aplicada no nosso contexto, tendo em vista que no Canadá eles já “(...) *estão pensando nos problemas que os usuários estão tendo*” (p. 19), o G queria esse desafio, pois acredita que o nosso país precisa investir em outras fontes de energia. Faz uma reflexão importante de que o petróleo não vai durar muito, por isso é necessário investir em outras tecnologias. Cita como exemplo o carregamento de carros elétricos utilizando a energia solar – algo mais sustentável e menos poluente. Em muitos momentos, ao longo do seu relato, demonstra ser alguém preocupado com a preservação do meio ambiente e com o bem-estar das pessoas que integram a sociedade – alguém que acredita que: se cada um fizer a sua parte, podemos construir um mundo melhor no futuro.

Em continuidade, falando de si e de seu percurso acadêmico, reconhece que o estágio foi algo bastante importante em sua trajetória, principalmente porque possibilitou a primeira experiência dentro de uma empresa (na cidade de Panambi/RS) - uma experiência que ele queria vivenciar.

Eu cheguei na indústria e vi que na indústria não era bem aquilo que eu pensei que fosse. Onde eu fiz estágio foi muito legal, eu aprendi muita coisa, mas talvez eu acho que não foi no lugar certo, ou talvez se fosse uma empresa um pouco maior, não sei, se fosse numa área mais de pesquisa talvez eu teria ficado ainda na empresa. Então o estágio meio que me abriu assim a ideia: não é bem isso que eu quero, vou voltar pro meio acadêmico, voltei pro mestrado, que eu sempre gostei da pesquisa (p. 23).

A própria atuação dentro da indústria fez o professor G refletir e repensar sobre sua escolha profissional. Ele, certamente, valorizou as aprendizagens construídas

neste espaço, até porque reconhece que elas foram fundamentais na sua atuação como docente na Educação Profissional e Tecnológica. “(...) essa é a *parte interessante de tu ter uma vivência fora da universidade, poder mostrar como que é, onde que é aplicado, onde que é utilizado na prática e não só aqueles exemplos que um livro traz que as vezes não abre a imaginação do pessoal*” (p. 24). Em muitos momentos, ao longo das suas aulas, ele conseguiu fazer a interlocução teoria e prática, utilizando as experiências percorridas no estágio.

Retornando novamente para Santa Maria/RS, investiu na carreira acadêmica, queria seguir na pesquisa - algo que o atraía muito. Ingressou no Curso de Mestrado em Engenharia Elétrica da UFSM no ano de 2015.

Então eu tinha um projeto legal de pesquisa e eu acabei voltando pro mestrado. Eu comecei o mestrado e quando eu comecei o mestrado era pra ter um projeto que ia ter um bom recurso, o projeto não foi aprovado e era pra ter bolsa e eu não consegui bolsa no mestrado. Aí, nesse meio tempo, apareceu a oportunidade no CTISM, foi quando que eu disse: vou arriscar, vamos ver o que vai acontecer. Aí foi quando apareceu a oportunidade de entrar como substituto e eu comecei (p. 23-24).

O início da docência não foi um movimento fácil, “(...) *foi muito puxado*” conciliar as atividades do mestrado e ministrar disciplinas com conteúdos que foram estudados de forma superficial na graduação. Mas como os desafios precisam ser superados, ele buscou estudar, pesquisar e conversar com os outros professores que já tinham mais experiência na disciplina. Destaca que a vontade de aprender dos alunos incentivou a sua prática e o motivou a buscar novas possibilidades.

Um aspecto positivo assinalado pelo professor G foi a relação construída com os colegas dentro da instituição.

Ali no CTISM o pessoal é uma família muito unida. Por exemplo, tu perguntava: eu não tive essa aula, tu tem material? Tenho, tenho sim. O pessoal compartilha muitas aulas, muito material. (...) Claro eu procuro fazer o meu, porque eu gosto não de pegar um e dar aula em cima daquele, mas de pegar o material e comparar com o meu, a posso acrescentar isso, posso tirar isso. Então, isso é bem legal dos professores. Eles incentivavam, a faz isso, tu pode fazer isso, tu pode fazer aquilo, tu pode usar aquele laboratório. Então teve um dinamismo assim bem legal, essa parte da recepção do pessoal de lá foi bem legal, eu consegui fazer as atividades que eu queria. (...) Eu como professor aprendi muita coisa com a escola mesmo, com as ideias dos outros professores (p. 27).

No seu processo de construção da docência reconhece a importância do trabalho compartilhado, nas interações e nas trocas que estabeleceu com outros

professores. Afinal, como ele mesmo relata, “*não estamos sozinhos, dependemos de muitas pessoas, e é legal a gente ter esse pensamento, de estarmos numa sociedade, de tentarmos fazer sempre o nosso melhor para as pessoas*” (p. 38). Numa sociedade que, a meu ver, ainda guarda resquícios da “era da modernidade” – que ainda prioriza a razão como fonte da produção de conhecimentos, que ainda está ancorada na objetividade, que ainda estabelece um modelo universal e ideal como referência (GATTI, 2005). Uma sociedade que ainda é muito individualista, que raramente pensa no coletivo, no outro e nas relações humanas. Mas uma sociedade que está em construção (vivemos tempos pós-modernos⁷⁸), que é transformada todos os dias pelas nossas ações e, principalmente, pelas nossas escolhas. Quando leio as narrativas do professor G, percebo o quanto a sua trajetória vem sendo construída com cuidado e esforço na tentativa de ser melhor, desde o modo de se relacionar com as pessoas, com o meio ambiente e com a sociedade como um todo.

Uma sociedade onde estamos conectados por inúmeros canais, “em uma comunicação que acontece de modo espontâneo, provisório e pontual, em meio a uma multiplicidade de acessos e informações”. Uma nova sociedade, que busca valorizar o núcleo capaz de atrair pessoas - “tem poder quem agrega pessoas” - e faz isso quem tem alguma coisa a dizer, quem pensa de forma crítica, quem sabe compartilhar e quem reconhece o potencial das relações humanas. “É em torno do saber que as pessoas se colocam, especialmente em torno das pessoas que produzem saber”. É em torno de uma “inteligência viva”, que enxerga o todo, que relaciona os dados, que sabe lidar com conflitos, que sabe trabalhar em equipe e, principalmente, que não desanima diante dos desafios. Deste modo, conforme menciona a autora, na presença da crise de valores que vivemos, as pessoas buscam, cada vez mais, um outro modo de ver, uma outra perspectiva, que seja mais humana e valorize o coletivo (MOSÉ, 2013, p. 26). Uma perspectiva que se aproxima, de certo modo, das narrativas expressas pelo professor G.

Na sua atuação docente, se mostrou um professor que reflete constantemente sobre a sua prática.

⁷⁸ Pós-moderno designaria, na compreensão de Gatti (2005), uma ruptura ao modelo moderno, o que, para muitos analistas ainda não aconteceu de forma clara. Assim, para a autora, é possível adotar a posição de que estamos vivendo a transição para a pós-modernidade, de que estamos construindo caminhos, mais do que consolidando posições.

Gostaria de ter feito muita coisa diferente. Tanto que até hoje eu vejo as aulas que eu dei, eu faço de novo, eu mudo; várias aulas que se repetiram de um semestre pra outro, eu acabei mudando, mudando e alterando, pra ficar mais fácil dos alunos entenderem. Então eu tentava refletir sempre, toda vez: será que foi legal? Será que eles compreenderam o que eu queria ter passado, ou só escutaram, ou também conseguem pensar criticamente? Pensar se conseguem fazer, criar, inventar alguma coisa em cima daquilo ali. Então teve várias atividades que eu tentei montar, no sentido de fazer eles pensarem um pouco mais, não só repetirem ou só gravarem (p. 27).

Neste excerto, o professor G destaca o seu comprometimento com os alunos e com o processo de aprendizagem. É um professor que realmente se preocupa com os significados que foram produzidos a partir da sua aula, reconhecendo a importância do movimento crítico que o aluno precisa fazer para se apropriar do conhecimento. Isaia e Bolzan (2004, p. 129), amparadas teoricamente por Schön (2000, 1997) e Alarcão (2001), reconhecem que para ser professor é preciso querer e colocar em prática um processo de autorreflexão, “a fim de que as atividades educativas sejam conscientemente executadas e que se possa pensar e refletir no porquê, no como e no para que das mesmas”.

Constitui-se, ao longo da sua trajetória, como um professor reflexivo que não está interessado no processo de memorização, pois compreende que para aprender é preciso ir além. O que aprendemos precisa fazer sentido e “significar” de alguma forma para nós (GADOTTI, 2003). Cabe aqui trazer o que escreve Josso (2004), quando aborda que a autoformação transcende as atualizações científicas, pedagógicas e didáticas, assumindo também a criação de espaços de reflexão, o que possibilitaria ainda uma autonomia individual, coletiva e solidária.

Conforme menciona García (2010, p. 14), existem outros tipos de conhecimentos que também são importantes, além do conhecimento do conteúdo a ser ensinado. É preciso pensar sobre o conhecimento do contexto, dos alunos, de si mesmo e de como se ensina. Para fazer essa problematização o autor cita Shulman (1992)⁷⁹, que enfatiza a necessidade de o professor pensar na interlocução entre o significado do conteúdo e a construção realizada pelos alunos em relação a esse mesmo significado. Essa construção está presente na narrativa do professor G, que ao refletir sobre as suas aulas, foi pensando e construindo outras formas de organizar os conteúdos, no sentido de facilitar a apreensão por parte dos alunos. “Esse tipo de compreensão não é exclusivamente técnica, nem somente reflexiva. Não é apenas

⁷⁹ Citado por García (2010).

conhecimento do conteúdo, nem o domínio genérico de métodos de ensino”. Mas uma mescla de tudo isso e é, principalmente, pedagógico (SHULMAN, 1992, p. 12). Assim, envolve nossas opções teóricas e de vida.

Além disso, o professor G procurou realizar, ao longo da sua atuação docente, muitas atividades nos laboratórios e, com isso, foi reconhecido pelos alunos e por outros professores. Destaca em suas narrativas a importância dos recursos disponibilizados pela escola e a liberdade recebida “(...) *para planejar aulas diferentes e não ficar só engessado na sala de aula*” (p. 34), pois “(...) *a escola oferece um monte de laboratórios - de informática, de eletricidade, de instalações, entre outros. Eu levei eles para conhecer vários, que eu acho que nunca iriam*” (p. 34). Diante disso, revela:

(...) sempre me dediquei muito para a escola e acho que foi compensador. Essa retribuição é muito gratificante da parte da docência, foi uma das coisas que me motivaram muito, a energia do pessoal, essa retribuição que tu tem com o teu trabalho te faz continuar, tu vê que aquilo ali te move a fazer melhor, a continuar na área. Então essa foi uma das coisas que me deixavam mais alegre, eu até comentava, eu tava lá pelas aulas, pelos alunos e foi muito legal. Tanto que eu percebi que lá era o local onde eu tinha ideia de continuar a minha carreira (p. 34).

Nesse contexto, ser professor da Educação Profissional e Tecnológica é compreender que a “(...) alegria não chega apenas no encontro do achado mas faz parte do processo da busca” (FREIRE, 1996, p. 142). É ser uma referência importante, é influenciar e transformar pensamentos. É ser alguém que “*consegue fazer com que as pessoas aprendam não só a parte técnica, mas conteúdos pra vida*” (p. 38, grifos meus). Desta forma, resta dizer que a trajetória do professor G nos mostra a constituição processual de um educador que, apesar de jovem, não ensina apenas preocupado com o conhecimento acadêmico, mas compreende a importância do conhecimento que se aproxima da vida, das questões sociais e culturais que atravessam o nosso cotidiano.

Para concluir, não poderia deixar de trazer um grande inspirador – Rubem Alves - que acredita nos sonhos, na vida e na educação e entende que “O corpo aprende para viver. É isso que dá sentido ao conhecimento. O que se aprende são ferramentas, possibilidades de poder. O corpo não aprende por aprender. Aprender por prender é estupidez” (p. 48)⁸⁰.

⁸⁰ Rubem Alves, “Sobre moluscos e homens”, in Folha de S. Paulo, 17 de fevereiro de 2002, p. 3. Citado por: GADOTTI, M. Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003, 80p.

4.2 PROFESSORA P – “(...) *EU NÃO ESTOU PRONTA, NINGUÉM VAI ESTAR PRONTO (...) EU SOU UM PROCESSO EM CONTINUAÇÃO...*”

A professora P tem 49 anos, é casada e tem três filhos (duas meninas e um menino). É bacharel em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Tem Especialização em Interpretação de Imagens Orbitais e Suborbitais, Mestrado em Geomática e Mestrado em Engenharia Agrícola, todos pela UFSM. É doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia do Centro de Ciências Naturais e Exatas (CCNE) da UFSM; arquiteta concursada da Prefeitura Municipal de Santa Maria/RS e professora, desde 2006, do Curso de Arquitetura e Urbanismo, da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) na cidade de Santa Maria/RS. Sua experiência como docente no Ensino Superior vem sendo construída desde 2001.

A entrevista com a professora P foi a segunda a ser realizada e aconteceu na tarde do dia 16 de setembro de 2016, na sala 3377 do Centro de Educação da UFSM. Confesso que eu estava bastante ansiosa, pois ao longo das interações e conversas que antecederam as entrevistas com a professora P, já havíamos construído uma relação de afeto muito bonita. Todas as vezes que nos encontrávamos (e isso aconteceu em diferentes espaços – nos corredores, no estacionamento, em festa de formatura) sempre houve tempo para um abraço e uma conversa descontraída, repleta de amorosidade. Desde o convite para participar da pesquisa, incluindo o momento do relato, a professora P sempre se mostrou interessada e disponível para contribuir no estudo. Sempre muito emocionada e sorridente, já deixou claro no primeiro encontro o seu reconhecimento pela pesquisa.

P. T. Q. (risos), obrigada pelo convite (risos), a pesquisa é sempre importante né. Antes que tu faça o encaminhamento, quero agradecer porque acho que o que vem a ser, na verdade é isso, é o que fica, é a trajetória que fica que vai ser significativa. Tanto que seja boa ou ruim, é uma experiência (p. 1).

Antes de iniciarmos a entrevista conversamos um pouco, de maneira informal, em um clima muito agradável. Falamos de nós, das nossas vidas e das nossas escolhas... Das escolhas que vão sendo delineadas conforme caminhamos, conforme vamos optando por aquilo que é mais importante para a nossa felicidade. Após esse primeiro momento de conversa, iniciei a entrevista com a professora P, retomei o

pedido para gravar a sua fala e apresentei novamente os primeiros tópicos do roteiro (gênese, lembranças significativas da escola, percurso formativo acadêmico, experiências e marcas na trajetória que antecedem o ingresso na docência). A primeira entrevista teve duração de aproximadamente uma hora e quinze minutos.

A segunda entrevista foi realizada na tarde do dia 25 de julho de 2017, na sala 3332A do Centro de Educação. Nesse reencontro, conversamos sobre os desafios de conciliar a vida com as atividades cotidianas: da docência, do doutorado, do trabalho na prefeitura, da casa, dos filhos, enfim, atividades que são frutos das nossas próprias escolhas. Sempre muito atenciosa e carinhosa no modo de se expressar, perguntou como estava a minha vida e o meu processo de doutoramento. Após essa conversa inicial, anunciei a segunda parte do roteiro, que envolvia falar sobre os seus percursos na/da docência. Ao falar da docência encantou-me, principalmente pelo seu modo de ser, pelas ações que concretiza e pela paixão que expressa quando fala da profissão. A segunda entrevista teve duração de aproximadamente uma hora e dez minutos.

Ao longo das entrevistas com a professora P precisei fazer poucas interferências, suas narrativas fluíram tranquilamente e, conforme contava a sua história, os tópicos do roteiro iam sendo contemplados. Percebi que ela estava bastante à vontade, era como se estivéssemos em uma roda de amigos falando sobre a vida. Fiquei feliz e expressei bastante interesse. Minhas interferências foram no sentido de que ela pudesse falar um pouco mais sobre os vínculos construídos no PEG.

A sensibilidade com que a professora fala da sua vida foi registrada em diferentes momentos ao longo dos seus relatos – pelo olhar, pelo tom da voz, pelo sorriso que esteve sempre presente, até mesmo nos momentos mais difíceis – nas lembranças que a fizeram chorar.

4.2.1 – A professora P e a sua história...

A professora inicia a sua história falando sobre a sua origem e aqui já surge “(...) *uma das minhas barreiras, falar da gênese*” (p. 1). Nasceu nos Estados Unidos em 9 de junho de 1969 e veio para o Brasil ainda pequena, “(...) *com seis pra sete anos. Por que que eu nasci lá?*” (p. 1) Porque o seu pai estava fazendo doutorado ou pós-doutorado, não conseguiu lembrar com clareza no momento do relato. Repleta de orgulho, fala dos pais com um carinho muito especial:

Os meus pais sabiam português e inglês, eles eram daqui né, quer dizer, o pai era espanhol, mas ele veio pequeno para o Brasil e se naturalizou brasileiro, aí depois que ele foi fazer os estudos. Ele fez Agronomia no Rio de Janeiro e a mãe iniciou Odontologia e depois fez Ciências Domésticas. É engraçado que aqui ela foi professora das escolas rurais também, ela foi das brizoletas - é brizoletas que chama né? - e eles se encontraram em um congresso, que era da agronomia e as escolas rurais também tinham a mesma questão mais sociológica e filosófica (p. 2).

O que são Brizoletas? São conhecidas como escolinhas do Brizola, fruto do projeto “Nenhuma criança sem escola no Rio Grande do Sul”, criado por Leonel de Moura Brizola em 1946 e implementadas a partir de 1959 (QUADROS, 2005). Apesar de todas as dificuldades enfrentadas na época, a “Brizoleta é um reflexo de um pensamento, no qual se pode melhorar a sociedade por meio da educação. (...) podendo ser entendida como símbolo de uma época de mudanças através da educação” (MORAES e MARINHO, 2017, p. 617). Uma educação que, para Freire (1987), pode construir sujeitos críticos, que se posicionem perante a sociedade e que lutem por um espaço mais igualitário e contextualizado. Talvez a implicação social que aparece de forma tão presente ao longo das narrativas da professora P, possa estar entrelaçada, de alguma forma, às heranças culturais deixadas pela mãe.

Em relação à trajetória nos Estados Unidos, traz algumas lembranças escolares (da Educação Infantil). Lembranças que carregam marcas e traduzem a sua forma de ser: alguém crítica, criativa e ética, que, antes de tomar qualquer decisão ou se expor, gosta muito de observar e analisar as situações. Alguém que tem o seu próprio tempo para aprender, que gosta das artes e de tudo aquilo que não seja mecânico, engessado e sem movimento. Conforme Josso (2010a), a narrativa permite movimentos de consciência de fatos e vivências do passado que marcaram a nossa trajetória, possibilitando definir alguns desafios no presente. Para a professora P o grande desafio, na construção da sua docência (construção permanente como se refere), é “(...) *entender que cada aluno é um, mas esse um, tem que ser um com a sua identidade, com a sua cultura, com o seu contexto*” (p. 9), com o seu próprio ritmo para aprender. Portanto, sempre reconheceu isso na sua prática e acredita que esse olhar individual e atento faz toda a diferença no processo de aprendizagem do aluno.

O seu retorno ao Brasil aconteceu no ano de 1975, em função de um convite recebido pelo pai para atuar como professor visitante na cidade de Viçosa, em Minas Gerais. “*Então quando eu saio de lá, semialfabetizada, eu venho pro Brasil e tenho um choque muito forte. A gente veio dos Estados Unidos, onde as escolas eram*

grandes, eram turnos integrais, e aí a gente vem pro interior de Minas Gerais” (p. 1). Contexto de “(...) *terra crua, um certo preconceito nosso como criança, com outra cultura, a gente não se adaptou”* (p. 1). Como sabiam que ficariam em Viçosa apenas um certo período, as aulas começaram a ser ministradas pela sua mãe, em casa. Não é difícil perceber na fala e no olhar da professora P a paixão com que se refere a própria família, traduzida, neste momento da sua trajetória, pela dedicação da sua mãe.

Quando minha mãe me deu aula, o que mais me marcou foi a atenção e a paciência, que não se tem hoje na escola. Até hoje me lembro da disciplina do horário para as tarefas e do jeito que ela me instigava a resolver as questões propostas. Quando fecho os olhos, me lembro do livro com formas diversas de encaixar (p. 1).

Logo depois o seu pai foi convidado para trabalhar em Pelotas/RS e depois convidado para trabalhar aqui, na Universidade Federal de Santa Maria. Continuando a falar do seu percurso escolar, relata que, naquela época, era raro alguém vir do exterior, o intercâmbio não era algo tão comum como nos dias atuais, então “ser” do exterior era uma novidade na escola e para a professora P algo muito ruim. Por que?

Porque na infância (na escola) eu sempre era como um bichinho de estimação, assim, raro. Vinham conversar comigo só por causa disso. E eu sempre tive essa questão de quem é amigo de fato. Aí eu via que era só interesse, ou pra ser amigo do grupo. A se tu conversou com a P então agora tu mudou de status, que isso né?! Então era muito ruim, muito ruim, além da questão da alfabetização que eu não sabia. Aí eu comecei a perder um pouco do pouco vocabulário que eu tinha, porque eu não era alfabetizada ainda, e também não tinha o vocabulário português. Então eu me senti assim perdida nesse momento inicial - chorava porque eu não sabia falar inglês e não sabia falar português, o que eu falava ninguém me entendia (risos) (p. 2, grifos meus).

Certamente foram acontecimentos que marcaram profundamente a sua trajetória, principalmente por ser alguém que compreende o valor das amizades, da ética e do respeito incondicional entre os seres humanos. Alguém que, como professora, valoriza a afetividade, o diálogo e a amorosidade no processo de ensinar e aprender com os alunos. Apesar de ter “*cara fechada (...) o pessoal sempre me chama de mãezona*” (p. 9). Isto me lembra o que escreve Freire (2018, p. 162-163), “O diálogo entre professoras ou professores e alunos ou alunas não os torna iguais, mas marca a posição democrática entre eles ou elas”. Implica um respeito fundamental entre os sujeitos que estão engajados neste processo e revela uma

relação que não anula, como as vezes se pensa, a possibilidade de ensinar. “Pelo contrário, ela funda esse ato, que se completa e se sela no outro, o de aprender”.

Para Delory-Momberger (2008a, p. 113), a escola representa, para cada geração, diferentes experiências ao longo de determinados períodos da vida, seja na infância, na adolescência e, para alguns, na fase adulta. “(...) enquanto primeiro espaço de socialização secundária, a escola representa um dos principais testes do mundo social e cultural de origem e do sistema de representações do qual esse indivíduo é portador”. Viver no tempo e no espaço da escola a conexão das formações física, psíquica, intelectual, relacional e social, “faz da escola um cadinho de experiências na construção da biografia pessoal e das representações que a acompanham”. Na vida da professora P, representações que ainda marcam e definem algumas barreiras no seu modo de ser: “(...) *normalmente quando alguém me pergunta: da onde tu é? Eu respondo: a daqui, eu vou enrolando pra não responder a pergunta*” (p. 2). Assim, a escola está no centro das representações que compõem as experiências subjetivas dos alunos.

Dos professores que marcaram a sua trajetória, lembra com carinho o professor de geografia do Ensino Fundamental:

Ele foi o primeiro professor crítico, que me fez ser um pouco crítica no conhecimento, (...) crítica de tentar analisar as coisas e o R foi o primeiro da Geografia crítica a conseguir. Foi o meu diferencial pra passar no vestibular, eu gabaritei a geografia que foi uma das piores provas na época (p. 2).

Dos tempos vividos no Ensino Médio em uma escola pública, relata sobre o privilégio de ter sido aluna de excelentes professores – “*eram professores tanto do Estado, como dos cursinhos*” (p. 2) – registrando que a formação e o conhecimento adquiridos com eles foram plenos, relevantes e fundamentais para a sua aprovação e ingresso no Ensino Superior: “*consegui passar na primeira turma na Universidade Federal de Pelotas (UFPel)*” (p. 3).

“*Por que UFPel e por que Arquitetura e Urbanismo?*” (p. 3). Porque ela queria independência e autonomia, queria ser reconhecida pelas suas lutas e suas conquistas. “*Na verdade por ser filha do professor Gustavo⁸¹ e da amiga Tanira - que sempre foi muito bem quista nas suas relações de amizade, eu queria autonomia, então a minha escolha não foi por profissão, mesmo sabendo a tendência*” (p. 3).

⁸¹ Foi professor do Curso de Agronomia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Revela, ao longo do seu relato, que nunca nasceu com aquela ansiedade de saber o que escolher como profissão, mas compartilha alguns desejos: primeiro – “(...) *não sei se porque era americana sempre quis ser **Astronauta***”, mas naquela época mulher não podia e quando começaram a admitir mulheres, a professora P não tinha mais idade. Segundo – **Piloto de Aeronaves** – “(...) *quando abriu concurso pra aeronáutica os meus olhos brilharam, mas não me aceitaram porque eu já estava com uns trinta e cinco anos, então não deu pra ser dessa área*”. Depois pensou em ser **Médica Veterinária** – pois gostava de animais e se aproximava muito das áreas naturais, mas como “*autodefesa*” não quis fazer veterinária, porque sabia que iria sofrer caso não conseguisse ajudar algum animal. Quarto – **Policial**, “(...) *porque sempre quis defender os outros*”. De Policial a bacharel em **Direito**, “(...) *cheguei a pensar, na parte criminalista. Mas nada assim certo, ao contrário do meu irmão mais velho que sempre pensou em odontologia*” (p. 3, grifos meus).

Ao rememorar os fatos da vida, reflete sobre a importância de alguns pressupostos para a própria realização como pessoa e profissional, quando diz: “(...) *eu queria ser conhecida como P, por quem eu sou, queria a minha independência como mulher*” (p. 3-4). Nesta direção, procurou analisar quais cursos não tinham em Santa Maria e quais tinham algum vínculo com as artes e com a matemática – áreas com as quais tinha maior afinidade. A partir disso, ingressou, em 1987, no Curso de Arquitetura e Urbanismo da UFPel e conseguiu a tão desejada independência – “(...) *poder pensar sozinha, poder refletir, se organizar*” (p. 4). Quando leio as narrativas da professora P, percebo o quanto o percurso acadêmico foi importante em sua vida, pois representou “(...) *uma experiência muito rica tanto de formação quanto de contextualização*” e, principalmente, de reconhecimento – “(...) *eu consigo ser reconhecida, que é o que eu buscava né. (...) lá eu consigo achar que o meu estudo era significativo, com os meus colegas me avaliando, sem conhecer o que eu era antes*”. Suas narrativas conduzem-me ao que escreve Delory-Momberger (2008a), quando se refere à construção do projeto que o sujeito faz de si mesmo. Não como algo consciente, mas como “(...) *uma orientação para o futuro*” (p. 63), pois não paramos de prever nossas atividades, nossos compromissos e projetos.

Nessas construções projetivas, o pensamento e o olhar dos outros desempenham um papel de espelho (...). Construo-me, assim, na projeção do olhar do outro, na antecipação da leitura do outro. De certo modo, não paro de *me escrever*, isto é, de compor os efeitos de escrita que vêm, ao mesmo tempo, modelar e autenticar meu estilo, permitindo reconhecer-me a

mim mesmo e ser reconhecido pelos outros (DELORY-MOMBERGER, 2008a, p. 65, grifos da autora).

Neste sentido, a construção biográfica, por meio das narrativas, está registrada numa dinâmica temporal que articula passado, presente e futuro, na qual a projeção do “*por-vir*”, do movimento de vir a ser, exerce um “papel motriz”, ou seja, uma força que impulsiona e “permite fazer acontecer a fábula de uma história que desenha um futuro possível e se concretiza em projetos singulares (DELORY-MOMBERGER, 2008a, p. 65, grifos da autora)”. Assim, a “história de vida” não é propriamente a história da vida como aconteceu, não podemos esquecer que “a vida narrada não é a vida” (Ibidem, p. 96), mas representações, construções narrativas que o sujeito elabora quando é convidado a “contar” sua vida. “(...) a *ficção* apropriada pela qual o sujeito se produz como projeto dele mesmo” (DELORY-MOMBERGER, 2008a, p. 66, grifos da autora).

Em continuidade, falando sobre si e sobre o seu percurso acadêmico relata que se apaixonou pela faculdade, principalmente por entrar em uma área que “testa” a criatividade. “(...) *dentro desta faculdade desde o início é mais prático, então a gente vai se envolvendo, não era aquilo que eu não gostava metodologicamente, daquelas repetições*”. Dos tempos de faculdade, relata ainda algumas experiências e alguns acontecimentos marcantes na sua trajetória. Dentre eles, destaca com maior ênfase o papel assumido por um professor, que não tornava o momento da aula significativo, pois entendia que os alunos seriam seus concorrentes futuramente no mercado de trabalho. “*Naquela oportunidade ainda podia, não sei se tinha dedicação exclusiva naquela época, mas ele praticava, pra dizer que eu era concorrente. Não que eu tivesse feito um ótimo trabalho, mas o fato é de podar quem estava querendo crescer*” (p. 5). Revela: “(...) *aquilo me chocou muito*” (p. 5). Então foi a primeira vez que a professora P começou a refletir sobre a posição do professor e sobre tornar-se professora - “(...) *até então eu não tinha pensado em ser professora*” (p. 5).

No momento em que dialogamos sobre as experiências anteriores ao seu ingresso na docência, fala sobre outros movimentos da sua vida, em destaque, fala sobre o seu ingresso e a sua experiência na Prefeitura Municipal de Santa Maria, em 1997. Aqui consegue atuar em uma área mais prática, participando, inclusive, da equipe de estruturação do Plano Diretor de Desenvolvimento Urbano Ambiental da

cidade⁸²: “(...) *entro numa Secretaria de Planejamento onde eu consigo atuar mais nas estratégias, na elaboração do Plano Diretor, que eu sempre sonhei, desde a graduação*” (p. 8). E com isso, a partir desse trabalho de construção com foco numa visão mais participativa e no desenvolvimento sustentável, com a proposta “*cidade, cidadão, cidadania*” (p. 8), a professora P acaba sendo reconhecida na cidade e sendo convidada para dar aula na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) - Santiago.

O início da docência quase sempre se constitui como um período de muitos desafios, para a Professora P não foi diferente. Inicialmente ela fez algumas reflexões sobre a importância da docência e sobre o papel do professor, pois tinha claro na memória o que não queria ser, em função da experiência vivida na graduação com um professor. Reconhece que a sua empatia e a sua necessidade de saber “os porquês” das coisas para “(...) *entender, aprender e transformar em conhecimento*” (p. 9), facilitaram a sua relação com os alunos e o modo de organizar a sua prática. “*Então foi nessa lógica, como eu gostava de aprender e não memorizar, eu era horrível para memorizar, eu tentava organizar o que eu fosse ensinar dessa forma. Tentando preparar o aluno para a transformação, mas me transformando junto com ele*” (p. 9). Palavras que me conduzem ao que escreve Freire (1996, p. 23), quando reflete que o processo de ensinar vai além de transferir conhecimento, implica construção, compreensão e intervenção no mundo, de todos os envolvidos; implica criar possibilidades de produção e construção e compreender que “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Além disso, reflete sobre a importância de reconhecer cada aluno no seu contexto e na sua cultura e sobre o significado da avaliação no processo formativo dos alunos. Esta última também se constitui como uma inquietação que vem da formação: “(...) *a pior coisa pra mim era receber uma avaliação sem apontamentos, eu não sabia o que que era para melhorar*” (p. 9). Neste sentido, incorpora essas preocupações e constitui-se, ao longo do seu percurso, como uma professora extremamente preocupada e responsável por uma avaliação comprometida, qualitativa e ética.

⁸² Consiste no instrumento básico da política de desenvolvimento sustentável urbano e rural da cidade. Informações disponíveis em: <http://iplan.santamaria.rs.gov.br/site/home/pagina/id/148> Acesso em: 19 abr. 2018.

Com o ingresso na ULBRA, em 2005, surgem novos desafios. Dentre eles, o desafio de reestruturar a linha de urbanismo⁸³, dentro do Curso de Arquitetura e Urbanismo da instituição. “*Então eu reestruturo essa linha numa visão muito mais prática do que conteudista*” (p. 12), principalmente em função da sua experiência com a construção do Plano Diretor da cidade – trocas que também foram fundamentando o seu papel como professora. “*Dentro da ULBRA a dificuldade maior era isso, de como é que se estruturava? Por que que não se reavaliava as coisas? Como é que eu, sozinha, poderia fazer isso? Não tinha que ser uma equipe?*” Nesse percurso começa a defender que outros professores da linha participem do processo de reestruturação, pois reconhece a importância da construção de um espaço compartilhado e dialógico de discussão.

Então o início foi assim, é uma vontade de acertar muito grande, não posso dizer que acertei tudo né, mas faz parte, é um processo. Engraçado que esse novo diretor sempre me pergunta: e daí, tu deu a tua melhor aula? Acho que não né, porque acho que sempre posso melhorar. Nunca considero a aula excelente, porque acho que a gente sempre tem que buscar mais. Então essa busca sempre me motiva né. (p. 13).

A professora P revela que não teve grandes dificuldades no seu percurso de construção docente (construção permanente como ela mesma menciona), destacando a experiência profissional como um saber importante para a sua atuação no Ensino Superior. “*(...) realmente o que me ajudou nesse crescimento como professor foi a minha prática profissional, como Arquiteta dentro de profissional liberal e depois como agente público dentro de uma Prefeitura*” (p.16). Portanto, “*(...) tudo o que eu levava para o aluno, eu já dizia onde e como poderia ser aplicado*” (p. 16). Já trazia uma experiência vivida na prática com seus sucessos, problemas e conflitos. Nesse processo, acabou compreendendo que os alunos ficavam mais interessados e participativos, “*(...) eles percebiam que não era algo utópico e que aquilo realmente faria parte da vivência deles enquanto profissionais*” (p. 16).

Outro aspecto importante que aparece de forma intensa ao logo dos seus relatos, é a dedicação que tem com os seus alunos. Dedicação que está traduzida não só nas suas palavras, mas também nas suas ações e no seu modo de ser.

⁸³ A linha de urbanismo, conforme a professora P, envolve as disciplinas de “Infraestrutura Urbana”, Projeto Urbano 1, Projeto Urbano 2 e Projeto Urbano 3.

Uma coisa é o contexto geral da disciplina e outra é o particular do aluno. Então no particular do aluno eu vou de grupo em grupo, ou quando é trabalho individual, aluno por aluno. Percebo que eles têm a necessidade de falar, e se eles têm essa necessidade a gente tem que ouvir. Então aí eu saio meia noite da ULBRA, normalmente eu sou a última a fechar a porta, os guardas nem trancam, antes eles trancavam e agora eles nem trancam, eles dizem: não, a professora P não saiu ainda (p. 17).

E acrescenta, “(...) *falo isso, porque eu acho importante entender que a educação não está certa, tá faltando esse momento*” (p. 16), de construção de um olhar atento, acolhedor e individual, que o professor precisa ter com os alunos mesmo atuando no Ensino Superior. Um olhar que nos leva a perceber que ser professor também envolve a construção de conhecimentos subjetivos – saber sentir, saber ouvir, saber se colocar no lugar do outro, pois as atitudes são tão importantes quanto o conhecimento (IMBERNÓN, 2011). “*E o professor pra mim é isso, é saber sobre cada um e suas dificuldades*” (p. 17).

Nesta história de conquistas, fala sobre a sua constante busca pelo conhecimento: “*O doutorado de novo é aquela questão de querer melhorar um processo dentro da formação. A gente fala tanto que o professor precisa fazer formação continuada, então é exatamente isso, eu sou um processo em **continuação** (risos)*” (p. 24, grifos meus). Narrativas que me conduzem ao que escreve Gadotti (2003), quando menciona que para educar não basta ser reflexivo, é preciso dar sentido à reflexão e fazer da profissão um projeto de vida de continuar aprendendo. Neste contexto, como não ser atravessada pelas palavras da professora? Como não buscar inspiração para a nossa própria construção docente? Sobre isso, busco amparo teórico em Delory-Momberger (2008a, p. 62, grifos da autora) quando diz que “A narrativa do outro é assim um dos lugares onde experimentamos nossa própria construção biográfica”; um dos lugares onde ampliamos horizontes e “(...) nos produzimos como *sujeito* de nossa *biografia*”.

O doutorado é “*um despertar para esse novo conhecimento*” (p. 25), é uma busca para tentar “*entender um pouco mais das coisas que eu não conheço*” (p. 25) e com isso “*ver se eu consigo realizar alguma ação benéfica*” (p. 25). É tentar ampliar os horizontes, buscar novos conhecimentos e “*saber sintetizar isso numa prática real tua, no teu tempo, na tua hora, no teu momento, na tua circunstância de vida*” (p. 25). Por que geografia? “*Porque é complementar na parte de urbano, que realmente tem esse outro olhar, mas não é só geografia, eu queria depois fazer direito, eu queria fazer... Então a gente vai, é uma busca*” (p. 25). Nesta trajetória, o doutorado é uma

possibilidade de (auto)formação e intervenção social, na busca permanente de (auto)conhecimento. Assim, “Sair do plano ideal para a prática, não é abandonar o sonho para agir, mas agir em função dele, agir em função de um projeto de vida e de escola, de cidade, de mundo possível, de planeta... um projeto de esperança” (GADOTTI, 2003, p. 74).

A professora P busca nos seus percursos e nas relações familiares, valores para a construção de sua subjetividade e para a sua própria construção como docente. Com a mãe aprendeu a ser paciente e a buscar incessantemente a autonomia como mulher, também “*amar a família e a pátria (Brasil)*” (p. 1). Com o pai aprendeu a ter garra, persistência, coragem para enfrentar os problemas e o amor pela vida. “*O amor pela vida de diferentes formas – pelas relações interpessoais, pela educação, pela escrita, pelos livros e pela natureza*” (p. 1). Um amor que está registrado no seu modo de ser - no olhar, no tom da voz e na maneira encantadora de falar sobre a docência e sobre a educação.

A minha vontade era ensinar os meus alunos caminhando na cidade, só caminhando, percorrendo, e em cada momento uma coisa nova acontecendo e buscando as relações do conteúdo com aquele contexto que tu tá realizando, mas claro que hoje em dia a gente não tem como fazer isso ainda né. Mas era a minha vontade (p. 27).

A invenção de si representa uma possibilidade de fazer história, não apenas a história de uma bacharela que se tornou professora, mas de fazer história nos diferentes espaços que habita, nas relações que constrói e nos sonhos que acredita. Fazer história porque reconhece o potencial humano, as práticas solidárias, o processo permanente de inacabamento e a esperança como caminho para a transformação da educação. Como nos lembra Freire (2018, p. 15), a esperança é um imperativo existencial e histórico, mas é preciso integrar à esperança a consciência e a ação crítica, pois sozinha não ganha a luta e sem ela a luta fraqueja. “Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera”. Para a professora P:

(...) a esperança sempre fortalece esse sentimento de mudança, mas a mudança não acontece de uma hora pra outra, ela está acontecendo, é muito lenta. Não podemos é desistir né e tem muitas pessoas desistindo, só que tem muitos que estão tentando fazer a transformação. E tem muitos indecisos e se os indecisos vierem para o nosso lado, a gente ganha (risos). (p. 28, grifos meus).

Cabe aqui trazer o que escreve Josso (2007, p. 435) quando aborda a polissemia das representações no processo de invenção de si, “nossos fragmentos de memória individual e coletiva” se transformam em inspiração para que o nosso imaginário, mediante um olhar retrospectivo sobre nós mesmos, possa “inventar essa indispensável continuidade entre o presente e o futuro”.

A narrativas centradas na formação ao longo da vida, segundo Josso (2007), revelam múltiplas formas e sentidos de “existencialidade singular-plural, criativa e inventiva do pensar, do agir e do viver junto” (p. 414). Esse trabalho de reflexão possibilitado pelas narrativas de formação, esse processo de pensar sobre si, de sensibilizar-se, permite algumas mudanças sociais e culturais nas vidas singulares, bem como mudanças que se relacionam com a evolução dos contextos profissionais e sociais dos sujeitos. Deste modo, a professora P não elabora apenas um discurso sobre si, mas constrói um projeto de si, de existência e de futuro.

4.3 PROFESSOR S – “O PROFESSOR NÃO É IMPARCIAL (...) É UM FORMADOR DE OPINIÕES”

O professor S tem 28 anos, é casado e não tem filhos. Formou-se em Administração pela Universidade Federal de Santa Maria e fez Mestrado em Administração pela mesma universidade. Além disso, atuou como professor substituto no Instituto Federal Farroupilha (Campus Santa Rosa) desde 2015, trabalhando com os Cursos Superiores e Técnicos.

A entrevista com o professor S foi realizada na tarde do dia 23 de setembro de 2016, na sala 3332A, nas dependências do Centro de Educação. Em um primeiro momento aproveitamos para matar a saudade, conversamos sobre as aulas do PEG e sobre a vida. Eu perguntei ainda sobre sua esposa e como estava sendo a atuação dela como professora substituta no Centro de Educação – eu e a esposa do professor S trabalhamos juntas em um programa de formação de professores vinculado ao Ministério da Educação (MEC) e à Secretaria de Educação Básica (SEB).

Posteriormente, eu mostrei para o professor os tópicos que guiarão a nossa entrevista e esclareci que não se tratavam de perguntas fechadas, elas iriam funcionar como um fio condutor para guiar e organizar a nossa conversa. Nas entrevistas anteriores percebi uma certa preocupação dos participantes em dar conta dos tópicos do roteiro, por esse motivo considerei importante dialogar sobre isso.

Ele iniciou a sua entrevista falando sobre a gênese e aos poucos foi reconstruindo a sua história de maneira mais prática, optando por não trazer tantos detalhes sobre a infância e o processo de escolarização. A entrevista aconteceu de forma bastante tranquila e descontraída. Em alguns momentos, fiquei com vontade de perguntar, de saber mais sobre esses momentos iniciais da sua trajetória, mas optei por não interromper o professor, procurando sinalizar com a cabeça, com a voz e com o olhar, uma escuta atenta e interessada.

Na fase de narração central, em que a escuta atenta é bastante importante, anotei alguns questionamentos para fazer na fase de perguntas, no sentido de aprofundar e fortalecer os objetivos do estudo: “qual a sua compreensão sobre o ser professor? De que forma o PEG contribuiu para a sua atuação na docência?” (Diário de Campo, p. 14). Neste momento, muitas lembranças vieram à tona e a narrativa trouxe aspectos significativos de serem compartilhados.

Na fase conclusiva, já com o gravador desligado, conversamos mais um pouco de maneira informal. Ele me contou que havia sido aprovado em dois concursos: para docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense em Pelotas/RS e para Técnico Administrativo em Educação como administrador na UFSM. Disse que estava muito feliz e ainda não havia feito uma escolha. Eu agradei a disponibilidade do professor e nos despedimos com um abraço amigável. Sempre muito gentil, ele mencionou que estava à disposição caso fosse preciso complementar alguma informação ou esclarecer alguma dúvida.

É importante salientar que a entrevista teve duração de uma hora e dez minutos e todos os tópicos foram contemplados. Portanto, com esse professor, foi realizada apenas uma entrevista.

4.3.1 O professor S e a sua história...

O professor S nasceu na cidade de Santo Ângelo/RS, em 14 de fevereiro de 1989, mas passou a maior parte de sua infância na cidade de Santa Rosa/RS, cidade que fica, aproximadamente, a 56 km da cidade de seu nascimento. “(...) *como um bom filho de militar*” (p. 1) se mudou algumas vezes para diferentes cidades do Brasil. Assim, a sua primeira infância, até os cinco anos, foi em Bela Vista, Mato Grosso do Sul. Sobre esse período, rememora alguns momentos felizes: “(...) *foi uma infância bem legal, bem divertida, bem livre, até um pouco diferente da infância que as crianças*

vivem hoje, de ficar mais em casa” (p. 1); uma infância em que “(...) *a gente brincava nas ruas e até fugia de vez em quando*”. E foi em uma das suas fugas que ele conheceu a escola. “(...) *lembro que eu entrei de gaiato em uma escola. E o meu objetivo era, na verdade, comer o feijão e o macarrão que tinha na hora do intervalo, eu achei divertido esse primeiro contato com a escola* (p. 1). Destaca que na época, no contexto onde estavam inseridos, não tinha escola para atender crianças menores de seis anos, por esse motivo retornaram para a cidade de Santa Rosa/RS em 1995.

Dos momentos vividos em Santa Rosa, S destaca as relações afetivas construídas com alguns professores, as amizades, as atividades extraescolares e sua busca por autonomia nos estudos – começou a ter um “*comportamento mais autodidata*” (p. 1), de estudar em casa, de buscar diferentes livros na biblioteca e de pesquisar conteúdos que geralmente eram discutidos no Ensino Médio. Uma autonomia que o acompanha até hoje, definindo o seu modo de ser e estar no mundo. Cabe aqui trazer o que escreve Delory-Momberger (2008a, p. 56, grifos da autora), “O que *dá forma* ao vivido e à experiência dos homens são as narrativas que eles fazem de si”. Assim, a narração não é apenas uma possibilidade de formação, mas “o lugar no qual o indivíduo *toma forma*, no qual ele elabora e experimenta a história de sua vida”.

Em continuidade falando de si e de seu percurso escolar, relata que essa autonomia foi importante, principalmente, quando seu pai foi transferido para o estado do Amazonas – momento em que o professor S ingressa no Colégio Militar. Apesar de existir um excesso de normas e regulamentos e o ensino ser bastante focado para o vestibular e para concursos militares, construiu neste espaço muitas aprendizagens, principalmente as relacionadas com a ética e com a construção de valores. E até hoje valoriza isso na sua atuação como professor.

Com a vinda da família para a cidade de Santa Maria/RS, o professor S pediu transferência para a UFSM, pois já havia iniciado o Curso de Administração no Amazonas, e a partir disso dá continuidade ao seu percurso formativo acadêmico. S destaca que “*o surgimento de uma concepção mais crítica sobre ser professor*” (p. 2), e a sua escolha pela docência, surge na graduação por influência de alguns professores, especialmente de um professor da área de matemática financeira que, apesar de ser “*um pouco duro*” (p. 2), estava preocupado com o processo de aprendizagem dos alunos e não apenas com a nota. Ele relata que “(...) *ouve um*

processo de aprendizagem pessoal e profissional ao longo da graduação, por mais que na época isso não fosse tão evidente” (p. 3).

Após a graduação vivenciou diferentes experiências em Grupos de Pesquisa, reconhecendo a importância destes espaços para a formação do aluno e do professor. Além disso, também se inseriu no mercado de trabalho, pois achava importante sair da sua zona de conforto, do ambiente teórico e acadêmico, para viver uma experiência profissional dentro de uma empresa. Considerava relevante “(...) *entrar no mercado de trabalho e ver que aquilo não é como tu acreditava, ou é, só que de uma maneira um pouco diferente*” (p. 4). Reconhece que esse percurso profissional de dez meses exigiu dedicação e esforço e foi muito significativo para a sua atuação como docente, principalmente por possibilitar a articulação entre teoria e prática. Portanto, o seu processo de construção da docência foi acontecendo ao longo da trajetória de vida, marcada por representações construídas nos percursos acadêmicos e profissionais.

No ano de 2013, o professor S optou por retornar ao ambiente acadêmico ingressando no Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA) da UFSM. Ao final de seu Mestrado, em 2015, teve a oportunidade de atuar como docente em uma faculdade particular e em seguida, no mesmo ano, ingressar como professor substituto no Instituto Federal Farroupilha - Campus Santa Rosa. Revela que sua experiência como docente começa a ser alinhavada, de forma mais efetiva, com o ingresso no Instituto, principalmente devido ao acolhimento e ao acompanhamento recebido dos colegas – “(...) *sou muito grato à instituição, porque eu tive uma pessoa que realmente, nas conversas, foi meio que um tutor pra mim, e isso foi muito importante*” (p. 5). Garcia (1999), enfatiza que o período de iniciação no ensino para professores principiantes é uma fase relevante do processo de aprender a ensinar, reconhecendo a atuação do tutor⁸⁴ nesse processo.

Neste percurso de construir-se docente, menciona o importante papel assumido pela tríade ensino, pesquisa e extensão, tanto nos cursos técnicos, superiores e de pós-graduação, pois entende que ser professor não é apenas se envolver com o ensino. É preciso ir além disso e considerar a pesquisa e a extensão como possibilidades formativas dentro da profissão, pois, conforme destaca o professor S, “(...) *tu só vai melhorar a qualidade do ensino, se tu pesquisar e tentar ver isso na prática*” (p. 7). Portanto, é importante que os professores se envolvam com

⁸⁴ Os tutores ou mentores são, conforme Garcia (1999, p. 252), “professores experimentados que põe à disposição dos professores principiantes o seu conhecimento e ofício profissional”.

esses espaços construídos dentro das instituições, articulando o ensino com o compromisso ético, social e científico de fazer pesquisa e extensão. Cabe aqui trazer o que escreve Moita e Andrade (2009, p. 272), o professor ao integrar o seu ensino à pesquisa e à extensão, além de assumir-se como um pesquisador crítico e comprometido com intervenções sociais, “mantém-se atualizado e conectado com as transformações mais recentes que o conhecimento científico provoca ou mesmo sofre na sua relação com a sociedade”.

Ao longo da sua narrativa S reflete ainda sobre o papel do professor como pesquisador no processo de ensino, não só no sentido de estudar os conceitos teóricos, mas também, como alguém que estuda e pesquisa constantemente os seus alunos: “o processo de aprendizagem, a maneira como aprendem, o modo como se relacionam” (p. 7). Na compreensão de Imbernón (2011), é importante que o professor construa a sua prática num contínuo processo de reflexão, que tenha autonomia para produzir conhecimentos teórico-práticos, que esteja aberto para interagir e dialogar com seus pares e, principalmente, que esteja atento às necessidades e transformações dos seus alunos. Isso implica estar aberto para vê-los e ouvi-los, partindo de suas hipóteses, do seu pensar, do seu modo de ser.

A partir da sua experiência no Instituto Federal Farroupilha, S reconhece que o trabalho do professor é algo complexo, pois além de precisar manter um equilíbrio entre as tarefas de ensino, pesquisa e extensão, as quais exigem diferentes conhecimentos, precisa dar conta das atividades burocráticas para desenvolver tais tarefas. Ou seja, precisa construir uma relação com a instituição como um todo. Na compreensão do professor S, “(...) essa burocratização, muitas vezes, afasta o professor daquilo que lhe permite melhorar, afasta o professor dos alunos, engessa o relacionamento entre os colegas e dificulta a construção de espaços de compartilhamento” (p. 7). Espaços que no seu ponto de vista “permitem você assimilar novas ideias, novas maneiras de dar aula e construir novos conceitos para serem trabalhados” (p. 7). Essa possibilidade de reflexão, conforme Bolzan (2002), permite que os “ideários” possam ir se “redesenhando” de forma compartilhada, criando, assim, uma rede de interações, conforme os participantes dialogam.

Narrativas que me conduzem a refletir sobre a importância da construção de um trabalho compartilhado no exercício da docência, até porque, como já foi mencionado anteriormente, o professor que atua nos Institutos Federais e nas Universidades, não se envolve apenas com o ensino, participa de atividades de

pesquisa, extensão, representatividade, gestão, entre outras. Além disso, tem uma vida pessoal, é humano, tem sentimentos e emoções. Deste modo, a construção da docência, segundo Isaia e Bolzan (2004), não pode ser um processo solitário, precisa acontecer nas relações e interações com os colegas, alunos, espaço acadêmico e comunidade como um todo.

Neste contexto, a narrativa de vida do professor S expressa o compromisso de um professor ético, responsável e preocupado com a formação acadêmica, social e humana dos seus alunos. Um professor que, no seu modo de ser, defende a autoridade e não o autoritarismo e, assim como Freire (1996), compreende que o processo de ensino vai além da transmissão, mas envolve troca, reflexão, pesquisa, intervenção social e abertura para o diálogo.

4.4 PROFESSOR B – “(...) *EU ME PREOCUPO MUITO MAIS SE ELES ESTÃO APRENDENDO, DO QUE SE EU ESTOU ENSINANDO*”

O professor B tem 33 anos, é casado e tem um filho. É formado em Administração pela Universidade Federal de Santa Maria, com Mestrado e Doutorado em Administração pela mesma universidade. Foi professor do Curso de Graduação em Administração de uma faculdade particular em Santa Maria, onde também coordenou cursos de Especialização na área. É professor no Instituto Federal Farroupilha - Campus São Vicente do Sul, desde 2014, atuando nos Cursos Superiores e Técnicos. Assim, sua experiência como docente vem sendo construída desde 2011.

A entrevista com o professor B aconteceu na tarde do dia 05 de maio de 2017, na sala 3332A do Centro de Educação. Conversei novamente com o professor sobre a proposta da pesquisa, apresentando os tópicos que guiarão a nossa conversa e explicando como seria a dinâmica da entrevista. Acompanhado por um delicioso chimarrão, B iniciou a sua narrativa falando sobre sua gênese.

Entre um chimarrão e outro, B foi narrando a sua trajetória, com calma, tranquilidade e clareza. Eu procurei fazer poucas interferências e demonstrar sinais de uma escuta atenta. Em alguns momentos senti vontade de pedir que ele ampliasse a narração sobre determinados acontecimentos, pois percebi uma certa praticidade no relato. No entanto, procurei respeitar o seu tempo e o seu modo de narrar a vida.

Minhas interferências, na fase de perguntas, foram no sentido de pedir que ele falasse um pouco mais sobre os desafios de fazer doutorado e dar aula ao mesmo tempo e que pudesse relatar alguma experiência marcante na sua trajetória como professor.

Cabe ressaltar que a entrevista teve duração de aproximadamente cinquenta minutos e todos os tópicos foram contemplados. Portanto, com esse professor, foi realizada apenas uma entrevista.

4.4.1 O professor B e a sua história...

O professor B nasceu na cidade de Planalto/RS, em 1985. B relata que seu pai trabalhava no Banrisul e eles se mudavam constantemente. *“A gente não tinha nenhum parente lá, mas a minha família é daquela região então foi uma época mais ou menos próxima da família”* (p. 1). A família de B mudou-se para Sarandi/RS, e algum tempo depois para Santa Bárbara do Sul/RS e *“(...) lá eu comecei a frequentar a escola, mais precisamente em 1991”* (p. 1). Deste tempo, rememora com carinho as lembranças da primeira professora: *“Minha professora se chamava M. S. e me buscava na rua quando eu fugia da escola. Era uma professora muito dedicada, que não se limitava meramente às suas atribuições formais”* (p. 1). Na mesma escola iniciou a primeira série e com isso também o processo de alfabetização – foi neste contexto que aprendeu a escrever com letra de fôrma.

Em meio ao ano letivo de 1993, a família mudou-se para Getúlio Vargas/RS, onde o professor B completou a primeira série, e fez a segunda e a terceira séries. Desta escola relata momentos felizes e relembra as relações afetivas construídas com os professores. *“São figuras que voltam à memória com uma conotação positiva”* (CUNHA, 2011, p. 106) e marcam até hoje o seu modo de ser e constituir-se professor.

Era uma escola só de séries iniciais né, até o meu pai queria que eu fosse pra uma escola perto de casa, eu morava perto do centro, mas não tinha mais vaga. E aí foi, mas foi uma experiência muito legal. Uma das melhores lembranças assim da infância é ter estudado naquela escola que eu gostava muito. Eu lembro dos meus professores como eles eram muito atenciosos. Tive professoras que com muita dedicação me ensinaram a letra cursiva e me deram apoio psicológico nos problemas de adaptação que eu tive. São lembranças muito positivas (p. 1).

Em janeiro de 1996, o professor B mudou-se para a cidade de Santana do Livramento/RS. Neste contexto ele deu continuidade aos estudos, cursando a quarta série em uma escola estadual no centro da cidade. Ao contrário das primeiras experiências escolares, essa teve alguns obstáculos, principalmente pelo cenário de violência e precariedade vivido pela escola. Conforme problematizado por Souza (2006b), a organização e a estrutura das escolas deixam marcas significativas nas narrativas, principalmente por evidenciar representações sobre a cultura escolar.

Este período foi marcado pela aparente indiferença com que a professora nos tratava, desconsiderando qualquer particularidade ou problemas existentes além do momento da aula. Estes problemas, somados à defasagem da estrutura física da instituição, levaram meus pais a me matricular em um Colégio Marista, onde fiz a quinta série e o início da sexta (p. 1).

Chegou à Bagé/RS, no ano de 1998. Ali o professor B concluiu a sexta série, fez a sétima e iniciou a oitava em um Colégio Franciscano. Relata que nesta instituição havia problemas vinculados ao uso de drogas e à violência, existindo também um distanciamento entre os professores e os alunos.

Novamente, verifiquei um distanciamento entre alunos e professores, o que era agravado no meu caso pelo fato de não possuir um histórico com a escola, com os alunos e com a comunidade local. A minha relação com o Colégio não era boa e eu não consigo lembrar de um professor que tenha lugar de destaque em minha memória. Talvez, este distanciamento estivesse um pouco ligado aos métodos característicos de escolas particulares, que realizam as atividades de ensino voltadas para processos seletivos, mecanicamente e focadas em conteúdo. Isto me levou a buscar satisfação em outras atividades, como cursos de informática e passeios de bicicleta (p. 1).

Estes fragmentos narrativos me conduzem ao que escreve Souza (2006b), quando menciona que o tempo de escolarização vai construindo marcas e representações sobre a escola que, muitas vezes, influenciam os sujeitos a buscar outros sonhos e outros desejos. É o que revela a narrativa do professor B, quando decidiu buscar satisfação pessoal em outras atividades. O cotidiano da escola, como “espaço de socialização, de trocas simbólicas, de aprendizagem de conhecimentos e valores” (p. 126), também possibilita, conforme o autor, rupturas e vontades que vão além do seu contexto, “imprimindo mudanças nas atitudes e nas formas de viver a escola” (p. 126). Deste modo, as marcas impressas pela experiência escolar definem ritmos e formas de ser e estar no mundo, influenciam ações e impulsionam escolhas.

No ano 2000, uma nova mudança, agora para Erechim/RS, “(...) *uma cidade maior, com mais recursos e ótima de se viver*” (p. 1). Em uma nova escola, o professor B destaca que a relação com os professores era um pouco melhor e havia ainda, tanto na escola como na cidade, “(...) *um senso de comunidade mais aguçado*” (p. 1), algo que tornava aquele lugar mais receptivo e acolhedor. Em suas reflexões, o professor B percebeu que o modelo de organização da escola girava em torno da preparação dos alunos para o ingresso em colégios particulares de Ensino Médio direcionados ao vestibular e que as práticas dos professores ainda estavam muito focadas em transmitir conteúdos na forma de informações. Um processo que não o atraía.

Continuando a falar do seu percurso escolar, rememora os tempos vividos no Ensino Médio e com eles a dedicação e o esforço que envolvia a preparação para o vestibular.

A pressão foi intensa, os conteúdos eram trabalhados em profundidade e rapidez e a cobrança através de avaliações era grande. Pela primeira vez comecei a tirar notas baixas. Apesar disto, tinha ótimos professores. Lembro de um professor de física do primeiro ano que se esforçava para resolver exercícios com várias cores e nos mostrar as nuances de cada problema; de uma professora de matemática que preparava listas de exercícios; de professores de português e história que traziam suas experiências para a sala de aula. Ao me aproximar do final do Ensino Médio, comecei a questionar a utilidade daquele formato educacional, pois o estreito foco no vestibular nos privava de outros aprendizados e experiências que iriam contribuir para nossa formação (p. 1).

As aprendizagens experienciais e as experiências formadoras da trajetória de escolarização tornam individuais, na memória do professor B, dispositivos que desvinculam a escola de um espaço que impulsiona a criticidade, a curiosidade e a criatividade (SOUZA, 2006b), ficando restrita a um modelo educacional com foco específico em processos seletivos. Paulo Freire chama esse modelo de educação bancária, uma educação que, conforme Mosé (2013), ignora a formação humana em sua complexidade, ignora a ação, a escolha, o pensamento crítico e se sustenta na aquisição passiva de conteúdos pela memória.

Na compreensão de Viviane Mosé (2013, p. 61), a corrida pelo vestibular trouxe grandes sequelas para os Ensinos Fundamental e Médio. No lugar de dedicar-se ao objetivo maior da educação, a escola brasileira passou a se adequar às exigências do exame e a se dedicar à formação de um estudante que precisa acumular conteúdos na memória. “A capacidade de saber um conteúdo que poucos sabem, por exemplo, a hidrografia da Islândia, passou a ser um grande trunfo (...), o que terminou por

produzir gerações especializadas em conteúdos com uma irrelevante capacidade de uso”. Ao mesmo tempo outros conteúdos essenciais, como a leitura, a interpretação, a capacidade de trabalhar em equipe, de lidar com conflitos, de buscar soluções e de criar conhecimentos, foram sendo desconsiderados.

O enorme tempo investido pelas escolas ministrando conteúdos específicos para o vestibular (ou outros concursos semelhantes), limita os estudantes de aprender outros conhecimentos ou de viver outras experiências, conforme expressa a narrativa do professor B. O tempo investido não pôde, por exemplo, ser aproveitado para desenvolver outros aspectos importantes na formação do ser humano, como a “inteligência crítica”, a “potência criativa”, a “sensibilidade estética” e a capacidade de transformar a si mesmo e a sociedade. Neste sentido, precisamos continuar a mudança e “inverter a direção de nossos esforços na escola: de um espaço de reprodução”, para um espaço de produção de conhecimentos e de invenção (MOSÉ, 2013, p. 63).

As implicações construídas na trajetória de escolarização, conforme menciona Souza (2006b), deixam lembranças sobre as experiências formadoras e sobre a docência, especialmente por considerar as memórias destas trajetórias e revelar “recordações-referências sobre as identidades e subjetividades dos sujeitos em formação” (p. 133). *“Minha trajetória foi marcada por essas mudanças todas que a gente fez, entre várias regiões aqui do Rio Grande do Sul, mas eu acho que foram boas as experiências, eu sinto um pouco por ter ficado longe dos meus tios, dos meus avós. (...) mas tudo bem”* (p. 1). Um educador em construção expressa reflexões sobre tempos e espaços de formação. “Tempos marcados na memória e nas histórias sobre o sentido da vida e da profissão” (p. 133). Espaços que revelam itinerâncias, desafios, aprendizagens. Movimentos que nos fazem refletir sobre quem somos e sobre as representações que construímos. “Ampliá-los é uma dimensão do ato de viver e aprender com os diferentes sujeitos e processos que me constituem como humano” (SOUZA, 2006b, p. 19).

Ao concluir o Ensino Médio, o professor B foi aprovado no concurso do Banco do Brasil, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em ambas universidades para o Curso de Administração. Em meados do ano de 2004, mesmo período em que iniciava as suas aulas na UFSM, ele foi chamado no Banco do Brasil para trabalhar na cidade de Tapejara/RS, que fica próxima à cidade de Erechim/RS. Contra a sua vontade e para

satisfazer o desejo do pai, ele veio até Santa Maria, fez sua matrícula na UFSM, e logo em seguida pediu para fazer o trancamento, pois seu pai defendia que trabalhar no banco era uma opção melhor.

(...) fui trabalhar no Banco e a realidade não era das mais fáceis, porque a gente trabalhava em um lugar bem complicado, não era uma cidade pobre, mas uma cidade com pequenos agricultores, as pessoas eram difíceis, tu tinha que conversar muito com elas. Não era um trabalho ruim, mas era bem trabalhoso. Tinha ainda uma reserva indígena grande lá perto e daí a gente atendia muitos índios e eles não falavam português e tinha uma pressão muito grande, metas, enfim, era muita coisa, e eu já não tava suportando muito bem, eu não me dava bem com os meus superiores, eu tinha dezoito anos (p. 2).

O seu desejo era largar tudo isso. Até que um dia convenceu os seus pais e veio para Santa Maria/RS, começou a cursar Administração na UFSM em março de 2005. *“Eu confesso que eu não sabia muito bem se eu gostava de administração, eu não desgostava, mas eu não era muito apaixonado assim. Então as vezes eu me questionava sobre isso”* (p. 2). Apesar de algumas incertezas, revela que a experiência realizada no estágio e a sua atuação no banco (agora na Caixa Econômica Federal⁸⁵) fortaleceram a sua relação com o curso e definiram uma área de interesse dentro da administração (área de finanças).

Eu tinha descoberto assim um nicho dentro da administração que eu gostava muito e que daí eu me senti mais atraído. Mas apesar de eu ter começado a gostar, profissionalmente falando, eu não tinha, nunca tive até aquele momento, intenção de me tornar professor (p. 2-3).

Após concluir o Curso de Graduação, o professor B participou do processo seletivo para o ingresso no Mestrado em Administração da UFSM, pois a sua intenção era continuar estudando. Até aquele momento não sabia muito bem qual seria a direção das suas escolhas: *“Eu tava trabalhando no banco e não tava muito preocupado com o que eu faria depois, mas eu tava me esforçando para fazer um bom curso* (p. 3). E foi em uma das suas experiências dentro do curso – “brincando” de dar aula para os colegas e explicando alguns conteúdos - que ele começou a refletir que poderia ser um bom professor.

⁸⁵ Antes de assumir no Banco do Brasil o professor B fez o concurso para a Caixa Econômica Federal e foi chamado para trabalhar em Santa Maria em agosto de 2006.

Em 2011, já com o mestrado concluído, foi convidado para ingressar como professor em uma faculdade particular aqui de Santa Maria/RS, com a proposta de ministrar duas disciplinas no Curso de Administração: Gestão de Custos e Orçamento Empresarial. Apesar de algumas inseguranças, aceitou o desafio: “*Vamos ver né, porque eu tinha medo, não sabia se eu ia gostar de dar aula, se eu ia ser um bom professor, daí eu fui.*” A narrativa do professor B encontra sintonia com o pensamento de Freire e Schor (1986) no livro *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*. “Os que estão abertos à transformação sentem um apelo utópico, mas também sentem medo” (p. 68) e sentir medo “não é uma coisa que me diminui, mas que me faz reconhecer que sou um ser humano” (p. 68). Como educadores críticos e conscientes do nosso papel na sociedade, não devemos negar o medo, pois o “(...) medo vem de seu sonho político, e negar o medo é negar os sonhos” (p. 70).

*E aí eu comecei a me envolver, comecei a gostar e aquilo que era pra ser um hobby, foi se tornando uma coisa cada vez mais séria com o tempo. Eu comecei a gostar de fazer pesquisa, eu comecei a gostar dos conteúdos das disciplinas, eu comecei a gostar de todo aquele ambiente acadêmico, eu era reconhecido, porque o pessoal da F gostava do meu trabalho, eles falavam bem. E isso no banco era uma coisa que as vezes eu sentia um pouco de falta, porque a gente se esforçava e o pessoal não dava muita bola (risos). Mas lá na F eu me sentia mais conhecido. **Então eu comecei a me sentir cada vez mais atraído, até que um dia eu decidi, tá então eu vou partir pra docência.** Comecei a fazer uns concursos (p. 4, grifos meus).*

O movimento de reflexão e a busca de sentido para suas vivências o fizeram transformar a vida e perceber que a docência poderia ser um caminho repleto de possibilidades – de pesquisa, de criação, de reconhecimento. “A explicitação desse processo precisa de um conjunto de atividades reflexivas ora individuais, ora coletivas que, no jogo de alternâncias, alimenta a tomada de consciência, não somente daquilo que foi formador”, mas das dinâmicas que “o sujeito se entregou ou se deixou levar” (JOSSO, 2010b, p. 189). A tomada de consciência de todo esse movimento que envolveu as suas experiências influenciou, de certa forma, uma dinâmica de autoconhecimento, permitindo que o professor compreendesse melhor a si mesmo e as suas ações.

Nesta história de conquistas, surgiram outras experiências e novos desafios. Uma delas foi o ingresso no Curso de Doutorado em Administração da UFSM no ano de 2012. Um período importante em sua trajetória, porém bastante tenso, pois não

era fácil conciliar as exigências provenientes do doutorado com a docência e com o trabalho de gestão.

Foi bem complicado, o meu orientador exigia muito, tinha metas assim pesadas de publicações, ele queria que a gente fizesse artigos e que descrevesse tudo em inglês, com métodos quantitativos, coisas bem pesadas, e aí a gente tinha que aprender mais sobre a língua, mais sobre os métodos quantitativos pra elaborar um trabalho que fosse publicado em revistas de Qualis A. Eu trabalhava muito assim, manhã, tarde e noite sem parar e mesmo assim eu não conseguia vencer tudo o que eu tinha pra fazer, porque era o meu orientador exigindo coisas, eram disciplinas do doutorado, era a docência e inclusive, já em 2012, eu estava na coordenação de dois cursos na F (p. 5).

Além disso, o professor B relata que o percurso vivido na pós-graduação foi bastante solitário - focado na pesquisa, na exigência de resultados e no cumprimento de metas. Para o professor “*A cultura instalada neste meio dita que é preciso cobrar muito, mas não há a necessidade de ensinar por que e como fazer*” (p. 5), o foco principal é a pesquisa e o resultado. Em relação ao ensino reflete: “*(...) é muito subestimado, o que causa certa desmotivação, principalmente porque em nossa área são justamente os cursos de pós-graduação que se constituem como um preparo para a docência* (p. 5).

Reflexões que vão ao encontro das problematizações propostas por Soares e Cunha (2010), de que a formação dos professores universitários é uma questão secundária e com pouca visibilidade nos programas de pós-graduação, inclusive os da área da educação. A partir do estudo realizado, as autoras evidenciaram que “*(...) a docência universitária ainda é um campo de conhecimento cuja complexidade e especificidade são pouco reconhecidas*” (p. 117) e que o ensino não se configura como uma atividade com saberes próprios, ficando integrado à pesquisa. Os coordenadores responsáveis pelos programas de pós-graduação reconhecem a pesquisa como principal atributo do docente universitário. No entanto, “*é um equívoco pensar que os saberes da pesquisa se transferem mecanicamente para os saberes do ensino*” (p. 93). Não podemos negar que a pesquisa é fundamental para o processo formativo do professor universitário, mas não é suficiente. É preciso a inserção dos saberes pedagógicos para que haja a mediação entre o ensino e a pesquisa.

A outra experiência se constitui a partir do seu ingresso no Instituto Federal Farroupilha (IFFar) – Campus São Vicente do Sul, em julho de 2014.

(...) *pedi demissão do Banco e fui pra lá e tô lá e agora parece que não tem mais volta (risos), agora acho que eu sou professor mesmo, porque eu já não tô mais no banco, larguei tudo, tô me dedicando só nisso. Larguei o banco duas vezes. Então acho que agora realmente eu me tornei professor, porque depois dessa trajetória toda que eu fui me formando enquanto eu ia trabalhando. Foi muito importante o trabalho no banco e a experiência na F. (...) Então todas essas coisas que eu aprendi trabalhando e com as pesquisas que eu fui fazendo no mestrado e no doutorado foram me levando a essa formação e me tornou professor. Acho que essa é a história toda (p. 4, grifos meus).*

A sua construção docente foi sendo alinhavada pelo conhecimento específico adquirido nos cursos de graduação e pós-graduação e pelas experiências que percorreu ao longo da sua trajetória. Um cenário que revela o que muitas pesquisas já vêm evidenciando – a formação do professor universitário e, a meu ver, a dos professores que atuam no ensino básico, técnico e tecnólogo (contexto dos Institutos Federais) se constituiu, historicamente, tendo como base a profissão que exerce ou exercia no mundo do trabalho⁸⁶. “A ideia de quem sabe fazer sabe ensinar deu sustentação à lógica do recrutamento dos docentes” (CUNHA, 2009, p. 84). Além disso, a autora menciona que “a docência universitária recebeu forte influência da concepção epistemológica dominante, própria da *ciência moderna*⁸⁷” (p. 85, grifos da autora), em que o conhecimento específico assume um valor maior na formação de professores, em relação ao conhecimento pedagógico e das humanidades. Assim, o que ganha prestígio na formação do professor universitário é o “domínio do conhecimento de sua especialidade e das formas acadêmicas de sua produção” (p. 85), esta última materializada pela pesquisa.

A partir deste momento se reconhece como professor e assume a docência como profissão, mas relata que não foi um movimento fácil: “(...) *no início do Instituto Federal foi difícil, porque tinha muita coisa para aprender*” (p. 5). O primeiro desafio foi trabalhar com os cursos técnicos, especialmente os integrados ao ensino médio, já que a sua formação vinha sendo construída em outros cursos: “*eu tinha, até então, só a experiência em cursos superiores e de especialização*” (p. 5). O segundo desafio foi conquistar o seu espaço dentro da instituição, principalmente em relação à atuação

⁸⁶ Conforme Oliveira, Sales e Silva (2017, p. 8), os profissionais não licenciados que ingressam nos Institutos Federais, historicamente e por motivos diversos, deixam para trás uma profissão, “uma vez que eram contadores, economistas, veterinários, zootecnistas, farmacêuticos etc. e hoje, são professores”, desempenham a complexidade da docência, “em um verdadeiro processo de metamorfose profissional”.

⁸⁷ Para conceituar a expressão “ciência moderna”, a autora cita Santos (1988, p. 18): é dirigida pela “racionalidade técnica, onde só há duas formas de conhecimento: as disciplinas formais da lógica e da matemática e as ciências empíricas segundo a modelo mecanicista de ciências naturais”.

nos cursos superiores de bacharelado. O professor B acreditava e defendia (e ainda defende) que todos os professores deveriam dar aula em todos os cursos e que atuar nos cursos de bacharelado não deveria ser um privilégio apenas dos professores mais antigos. Apesar das tensões iniciais, aos poucos, conquistou o seu espaço: em 2015, auxiliou na criação do Curso de Bacharelado em Administração e atuou como Coordenador do Curso de Tecnologia em Gestão Pública. Experiências que também contribuíram para a sua construção docente. Atualmente dá aula em três cursos diferentes: Curso Superior de Bacharelado em Administração, Curso de Tecnologia em Gestão Pública e Técnico em Administração.

O contraste entre as trajetórias vividas em duas instituições, uma pública e outra privada, também foi algo marcante em suas narrativas.

A minha trajetória no IF é diferente daquela trajetória que eu tinha na F porque a gente tem mais tempo pra fazer pesquisas, tem tempo de se envolver com outras coisas, que na faculdade particular tu não tem esse incentivo né. É diferente no sentido de que por estar em uma instituição pública as coisas são mais difíceis, tu não resolve as coisas de um dia para o outro. Eu era coordenador de especialização na F, tudo era fácil, precisava de uma coisa comprava, queria contratar alguém contratava (p. 7).

Na instituição pública é diferente, é preciso “(...) *trabalhar com recursos que vêm através de licitação, com pessoas que entram por meio de concursos, tu não escolhe as pessoas, tu vai ter que trabalhar com pessoas que as vezes não são as mais adequadas para aquelas tarefas*” (p. 7). É um constante desafio, não é melhor, nem pior, é uma experiência diferente. “*No IF a gente trabalha ainda com um público que às vezes é muito carente, pessoas que estão em situação de pobreza mesmo*” (p. 7). Uma realidade que não se aproxima, de certa forma, da instituição particular, pois “(...) *essas pessoas já são excluídas de cara da iniciativa privada*” (p. 7).

Oliveira, Sales e Silva (2017), ao discutirem acerca da docência nos Institutos Federais, destacam a importância de perceber que os jovens e os adultos que estudam nessas instituições possuem uma diversidade socioeducativa a ser considerada, tendo em vista que o processo educacional pode se constituir como uma possibilidade de ascensão cognitiva e social, principalmente para os sujeitos das classes populares. Nesse contexto, é fundamental articular o processo formativo à pluralidade sociocultural dos sujeitos, considerando, ao mesmo tempo, as diversidades e as especificidades. Portanto, são outros cenários e outras interpretações, os quais exigem a construção de uma consciência ética, responsável

e, acima de tudo, sensível, com o propósito de compreender o outro no seu tempo, no seu espaço e nas suas ações.

Assim, as narrativas de vida do professor B marcam a história de um professor ético, comprometido com suas ações e reconhecido por ser alguém que se preocupa com a aprendizagem dos alunos, pois, conforme menciona Antunes (2001, p. 48), “os anos passarão, o corpo fenecerá, mas as atitudes que os professores tomarem com seus alunos ao longo da carreira docente deixarão marcas importantes”.

5 O “TEAR BIOGRÁFICO” E AS SUAS TRAMAS: TECITURAS QUE CONSTROEM A DOCÊNCIA DE PROFESSORES BACHARÉIS

Somos o lugar onde nos fizemos, as pessoas com quem convivemos. Somos a história de que participamos. A memória coletiva que carregamos (ARROYO, 2004, p. 14).

As histórias de vida, assim como as narrativas, possibilitam que se perceba o sentido de uma vida, justamente porque descrevem, representam e “colocam diante de nós instâncias de percursos” (ALARCÃO, 2004, p. 11), que suscitam reflexões, mobilizam pensamentos e motivam ações. As narrativas (as nossas e as dos outros) possuem um valor inspirador, fazem com que possamos ver o mundo e as pessoas a partir de outras perspectivas, movimentam emoções, “mexem conosco e quantas vezes nos transformam”. Fazem com que possamos refletir sobre nós mesmos e sobre a configuração pela qual se encontra a sociedade. As narrativas também permitem “escutar sentimentos”, rever práticas e perceber “a multidimensionalidade da existência humana” (ALARCÃO, 2004, p. 11).

As narrativas, conforme retoma Alarcão (2004, p. 12), remetem a acontecimentos, descrevem contextos, entrelaçam elementos em um “fio condutor que lhe atribui coerência” e significado. Se as trajetórias de vida individuais já nos remetem a uma pluralidade de sentimentos, ações, percursos, conceptualizações, “novas perspectivas se abrem quando, a partir das histórias de vida, nos lançamos num tipo de análise transversal, meta-narrativa, em busca de configurações, de semelhanças, de singularidades”. Ou seja, novas possibilidades podem surgir quando organizamos as narrativas a partir de alguns modos paradigmáticos aceitos dentro da perspectiva narrativa, não com a proposta de produzir generalizações, mas novas conceptualizações, novas tramas narrativas.

Deste modo, surge, nesta etapa do estudo, a “imagem” do “tear biográfico”. Um conceito que não surgiu do dia para a noite, mas foi sendo construído nos movimentos cotidianos, em meu percurso enquanto pesquisadora e nos movimentos da escrita da tese que, certamente, não foram produzidos apenas de maneira teórica, mas foram se constituindo nas turbulências das ações cotidianas. O “tear biográfico” representa, dessa forma, as narrativas de vida repletas de sentidos e significados, que ao serem rememoradas geraram movimentos, parecidos com os do tear; movimentos de escrita, de pensamento, de [re]significação, tanto do narrador quanto do pesquisador-leitor.

Sendo assim, o “tear biográfico” é visto aqui como um dispositivo que impulsionou, no contexto desta investigação, o entrelaçamento de tramas (individuais, coletivas, sociais, culturais e históricas), produzindo tecituras - representações, sentidos e saberes – que compõem a docência dos professores bacharéis participantes desta pesquisa.

Nesse sentido, parto da compreensão de que a construção da docência não tem uma definição exata, sendo construída nos percursos vividos pelos sujeitos, no modo como cada um “escreve” a sua vida e no entrelaçar das tramas (por meio do “tear biográfico”); tramas que são únicas, singulares, particulares, identitárias, que carregam histórias, mas que, ao mesmo tempo, são atravessadas por uma pluralidade de contextos, memórias e identidades. Passei a compreender que a docência, no contexto dessa pesquisa, foi construída por **tecituras**, pelas **representações** sobre a profissão pré-concebidas no meio familiar, no processo de escolarização e no percurso acadêmico; pelos **sentidos** que definem o ser professor – consciência de inacabamento, (auto)formação permanente, autoconhecimento, compartilhamento de experiências, movimento, transformações, sonhos, entre outros; e pelos **saberes** que envolvem a profissão – experienciais, culturais, específicos da área do conhecimento, pedagógicos e subjetivos.

Assim, para conceituar o movimento do “tear biográfico”, busco amparo teórico em Delory-Momberger (2008b), a qual entende que toda a biografia é um percurso de formação, visto que ela organiza e estrutura os episódios e as experiências de vida no cenário de uma história⁸⁸. “Toda experiência vivida é formativa, na medida em que se inscreve numa configuração biográfica, na qual encontra sua forma e seu sentido em relação ao conjunto ordenado de experiências construídas” (p. 10).

Nesse sentido, de um modo geral, sobre o objeto que caracteriza a pesquisa biográfica a autora explica que este é o estudo dos modos de constituição do indivíduo enquanto “ser social singular”; “é mostrar como as pessoas dão forma às suas experiências” (p. 10), como significam os acontecimentos de sua existência, como “representam e inscrevem o curso de sua vida nas temporalidades e nos espaços do seu ambiente histórico e social” (DELORY-MOMBERGER, 2008b, p. 10).

⁸⁸ Os termos biografia e biográfico designam, segundo Delory-Momberger (2012b, p. 183), “o campo de representações e de construções segundo as quais os seres humanos percebem sua existência”. Isso evidencia, na compreensão da autora, o quanto a compreensão narrativa da experiência resulta de uma *escrita*, ou seja, de uma interpretação do vivido com “sua dinâmica e sua sintaxe, seus motivos e suas figuras”.

A pesquisa biográfica se diferencia de outras correntes investigativas por introduzir a dimensão da “*temporalidade biográfica*”⁸⁹, buscando analisar como os indivíduos vivem e representam a sua existência. Na compreensão de Delory-Momberger (2008b, grifos da autora), as pessoas percebem e organizam o curso de suas experiências em função de uma “*razão narrativa*”⁹⁰, ou seja, antes mesmo de elaborar qualquer discurso sobre si mesmos (seja ele oral ou escrito) “os indivíduos configuram, mentalmente, na sintaxe da narrativa, o que eles experienciam” (p. 11). Antes de deixar qualquer marca ou “expressão de sua existência em formas escriturais (...) o homem *escreve sua vida*” (DELORY-MOMBERGER, 2008a, p. 27, grifos da autora). Assim, a percepção e o entendimento das suas vivências passam por representações que emprestam uma “figura narrativa” aos eventos e às situações vividas.

Por esse motivo, a “atividade biográfica” não fica reduzida ao discurso (limitada apenas à narrativa verbalizada ou escrita), mas configura-se como uma das formas privilegiadas de atividade mental e de reflexão do ser humano ao representar e compreender a si mesmo no ambiente social e histórico em que vive. “Essa atividade biográfica é, ao mesmo tempo e indissociavelmente, a fonte pela qual os indivíduos se constituem como seres singulares e se produzem como seres sociais” (DELORY-MOMBERGER, 2008b, p. 11).

A representação mental do curso da vida, conforme destaca Delory-Momberger (2008a), encontra a narrativa como sua forma de expressão mais imediata, especialmente por ser a forma de discurso que mais se aproxima da dimensão temporal da experiência e do agir humano. “É a narrativa que confere papéis aos *personagens* de nossas vidas, que define posições e valores entre eles; (...) que constrói, entre as circunstâncias, os acontecimentos, as ações, as *relações* de causa, de meio, de finalidade” (p. 37). É a narrativa que atribui uma história a nossa vida: “*não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida*” (p. 37). É por meio da narrativa, oral ou escrita, que nos tornamos “os *recitantes* de nossa vida”, que podemos nos inscrever na história e na cultura e ter acesso ao modo como as pessoas “*biografam*” suas vidas.

⁸⁹ A “*temporalidade biográfica*” é, conforme Delory-Momberger (2016, p. 136, grifos da autora), “uma dimensão constitutiva da experiência humana, por meio da qual os homens dão forma ao que vivem”.

⁹⁰ Segundo essa lógica “o indivíduo humano vive cada instante de sua vida como um momento de uma história (...) Algo começa, se desenrola, chega ao fim, em uma sucessão (...) de episódios e de peripécias, de provocações e de experiências” (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 136).

O processo de biografização⁹¹ é uma ação permanente de figuração de si que é atualizada na ação do sujeito ao narrar a sua história; aparece assim, segundo Delory-Momberger (2008a, p. 27, grifos da autora), como uma *hermenêutica prática* - “um quadro de estruturação e significação da experiência por intermédio do qual o indivíduo se atribui uma figura no tempo” – ou melhor, nas temporalidades e nos espaços⁹² sócio-históricos que cercam os sujeitos. Cada um representa a sua existência segundo trajetórias e construções biográficas individuais, inscritas em “representações e linguagens simbólicas” dos mundos nos quais pertencem. Deste modo, esses espaços-tempos biográficos constitutivos da experiência marcam, conforme a autora, a inscrição histórica e cultural dos sujeitos e têm origem nas formas de figuração narrativa, bem como nas relações que o indivíduo estabelece consigo mesmo e com a coletividade.

Mas, desde então, as operações de *biografização* – trabalho incessante que os homens produzem por seus próprios pensamentos, gestos e discursos para dar forma própria ao desenvolvimento e às experiências de sua vida – devem ser reconhecidas como um processo essencial de *formação* do ser individual: elas constituem o cadinho no qual vêm *tomar forma* as situações e os acontecimentos da existência, a “fábrica” na qual os indivíduos constroem e fazem significar para eles próprios e para os outros suas experiências no seio do espaço social (DELORY-MOMBERGER, 2008b, p. 11-12, grifos da autora).

Diante do exposto, a atividade biográfica impulsiona a “gênese autoformativa” e a “fábrica de sentidos” que o “ator biográfico” movimenta para integrar os episódios de sua existência no processo geral de sua biografização. Isso significa que não paramos de nos biografar, de inscrever nossas experiências no curso de nossa existência, atribuindo uma forma e um sentido a história que não paramos de escrever sobre nossas vidas. “Biografia e formação remetem uma à outra, como as duas faces de uma mesma iniciativa: aquela que faz o ator biográfico” um permanente aprendiz - “educador de si mesmo” (DELORY-MOMBERGER, 2008b, p. 12).

⁹¹ Conforme Delory-Momberger (2012b, p. 183, grifos da autora), os “neologismos *(se)biografar* e *biografização* marcam o caráter processual da atividade biográfica e reenviam a todas as operações mentais, comportamentais, verbais, pelas quais o indivíduo não cessa de inscrever sua experiência e sua ação em esquemas temporais orientados e finalizados”.

⁹² Conforme Delory-Momberger (2008c, p. 94), o espaço, assim como a dimensão do tempo, é essencial na constituição da experiência e no trabalho biográfico, visto que “ele é um lugar de construção de representações individuais e coletivas” e se torna também objeto do processo de biografização.

Deste modo, a nossa biografia está submetida a um processo de reconfiguração que perdura no tempo. “O sentido que damos ao percurso de nossa vida não se cristaliza em formas definitivamente fixas” (DELORY-MOMBERGER, 2008a, p. 58). A todo o momento os acontecimentos passados da nossa história são submetidos a uma “interpretação retrospectiva”, que é, por sua vez, “determinada pela antecipação do futuro”. Do mesmo modo, as expectativas, os sonhos, as aspirações que projetamos no futuro, são dependentes da rememoração do passado. A biografia constitui-se, assim, segundo a autora, sobre um conjunto de experiências cumulativas que são igualmente “o lugar de experiência” e “de produção da *identidade do eu*”⁹³. Essa última contribui para compor o que Paul Ricoeur chama de “*identidade narrativa*”⁹⁴ (DELORY-MOMBERGER, 2008a, p. 58).

Cada experiência é singular e essa singularidade só pode ser compreendida por meio da lógica biográfica de nossas experiências, que são, por sua vez, “atravessadas” por uma pluralidade de contextos (lugares, pessoas, sentimentos, entre outros). O sujeito se constitui verticalmente na relação com a sua temporalidade, ao mesmo tempo, se constrói horizontalmente na relação com os outros. Assim, “as experiências e as significações da vida nunca atuam na relação única consigo mesmo”; elas extraem seu conteúdo e sua validade das relações subjetivas “que o sujeito encontra em suas primeiras redes de pertencimento” (DELORY-MOMBERGER, 2008a, p. 59).

Na compreensão de Souza (2006b, p. 162), o ato de narrar o vivido inscreve-se na subjetividade e estrutura-se no tempo – “tempo de lembrar, de narrar, de refletir, de construir associações”, de atribuir sentidos ao que se viveu, por meio de significados particulares sobre as experiências formadoras⁹⁵ que sempre carregam marcas individuais e coletivas. Ao compor sua narrativa, o sujeito coloca-se em posição de escuta, direciona o olhar para diferentes perspectivas e reporta-se ao que foi, ao que é e ao que ainda deseja ser. Movimentos que potencializam a reflexão

⁹³ Conceito definido por Delory-Momberger (2008a, p. 58) como: “o eu se experimenta como idêntico a ele mesmo na medida em que se reconhece como instância única de reinterpretação das figuras sucessivas da vida”.

⁹⁴ Conceito já definido anteriormente.

⁹⁵ De acordo com os estudos de Josso (2004), o conceito de experiência formadora pressupõe “uma articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação. Articulação que se objetiva numa representação e numa competência”. Essa aprendizagem experiencial, quando vem à tona, tem um sentido reflexivo, “*mas a sua incidência nas transformações da nossa subjetividade e das nossas identidades pode ser mais ou menos significativa*”. Deste modo, “*a formação é experiencial ou então não é formação*” (JOSSO, 2004, p. 48, grifos da autora).

sobre os percursos de formação e oferecem elementos para a construção de novas tramas narrativas.

A história de vida narrada é, segundo Josso (2008), uma possibilidade de conhecer a si mesmo em sua existencialidade, uma vez que oferece ao seu autor oportunidades para pensar e refletir sobre si, sobre suas expressões, representações e sobre as dinâmicas que envolvem a formação. “*A existencialidade é assim aproximada em sua tessitura, perfeitamente original – porque singular – no seio de uma humanidade partilhada*”. Por isso, a autora utiliza a expressão “*existência singular-plural*”, nas pesquisas com relatos de formação (JOSSO, 2008, p. 27, grifos da autora).

A construção da narrativa de si possibilita, dessa forma, que o sujeito possa vivenciar, no seu processo de formação, aprendizagens experienciais inscritas em suas identidades e subjetividades, explorando distintas experiências, “as quais partem de uma perspectiva fenomenológica da formação e da aprendizagem da profissão” (p. 164). A escrita de si e as experiências das trajetórias de vida dos professores, em especial neste trabalho bacharéis que atuam na docência, podem indicar diferentes processos educativos que marcam **representações** sobre a profissão, **saberes da profissão**, aspectos culturais do pensamento do professor em formação, “significados sociais e institucionais contidos nas experiências concretas dos sujeitos” e os **sentidos** que têm o ser professor na sua vida (SOUZA, 2006b, p. 165, grifos meus).

Assim sendo, a partir das compreensões teóricas mencionadas acima, busco, por meio das narrativas de vida de quatro professores bacharéis egressos do PEG, investigar os processos formativos que levaram à construção da docência.

5.1 TECITURAS... REPRESENTAÇÕES, SENTIDOS E SIGNIFICADOS CONSTRUÍDOS SOBRE A DOCÊNCIA

A narrativa constitui-se como uma estrutura que possibilita a construção de significados, revelando o modo como os humanos pensam, percebem e dão sentido às suas experiências, a partir de uma sequência temporal (BOLÍVAR, DOMINGO e FERNÁNDEZ, 2001). Num plano geral, podemos dizer que a narrativa tem como foco a experiência humana, pois “(...) a vida (...) é construída por fragmentos narrativos vividos em momentos contados no tempo e no espaço” (CLANDININ e CONNELLY, 2000, p. 17). O modo como apreendemos e refletimos esses fragmentos narrativos

configura a prática de vida que chamamos de experiência. Assim, a narrativa além de expressar importantes dimensões da experiência vivida, possibilita a construção social de significados, já que “as realidades sociais não são tijolos com os quais tropeçamos (...), mas os significados que temos ao compartilhar as cognições humanas” (BRUNER, 1988, p. 128, tradução minha).

Neste sentido, Bruner (1997) afirma que o conceito de significado é algo central para a psicologia humana, bem como os processos envolvidos na sua construção. Segundo o autor, o conceito de significado pode ser compreendido na sua relação com a cultura, com a construção social de normas e valores. “Produzir significado envolve situar encontros com o mundo em seus contextos culturais (...) Embora os significados estejam ‘na mente’, eles têm suas origens e sua importância na cultura na qual são criados” (BRUNER, 2001, p. 16). O significado é dado a partir de um pano de fundo que envolve os sistemas simbólicos da cultura.

Neste momento cabe conceituar o que é um sentido. Para Vygotsky (2000, p. 465) “o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas de sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso”. Fortes (2008, p. 155), com base em Vygotsky (1993), menciona que o sentido subjetivo é construído na relação da pessoa com o social e a sua história de vida. O sentido está relacionado com “a maneira como se assimila ou não, um significado”, é algo singular, que envolve particularidades, conforme os indivíduos vivem as suas experiências.

As representações, por sua vez, segundo definição clássica apresentada por Jodelet (1990), são formas de conhecimento que se manifestam como elementos cognitivos (imagens, conceitos, categorias) para a comunicação e para a compreensão do contexto social em que vivemos. Na compreensão de Mazzotti (2008)⁹⁶, as representações sociais podem estar relacionadas ao imaginário social - quando associadas - a ênfase recai sobre o caráter simbólico da atividade representativa dos sujeitos que partilham uma mesma experiência social. Assim, segundo Jodelet (1990)⁹⁷, os sujeitos “exprimem em suas representações o sentido que dão a sua experiência no mundo social, servindo-se dos sistemas de códigos e interpretações fornecidos pela sociedade e projetando valores e aspirações pessoais”.

⁹⁶ Amparado teoricamente por Jodelet (1990).

⁹⁷ Jodelet (1990 apud MAZZOTTI, 2008, p. 21).

Neste contexto, trabalhar com narrativas é fazer aflorar sensibilidades, é perceber como os sujeitos, nas suas manifestações no tempo e no espaço, representam as suas experiências, constroem significados e atribuem sentidos à vida. O potencial (auto)formativo das narrativas está relacionado justamente com as singularidades que cada sujeito expressa ao rememorar sua vida, revelando escolhas e particularidades de cada contexto. No que se refere a esta pesquisa, o que potencializou o trabalho com a abordagem biográfica não foi a quantidade das lembranças rememoradas, mas o processo de formação que cada um estabeleceu no movimento de construir-se professor.

As referências contidas nas narrativas de vida dos professores da pesquisa indicam que a opção por assumir a docência como atividade profissional vem marcada por representações sobre a profissão – pela influência de professores e pessoas significativas, pela busca de estabilidade financeira, pela afinidade com a área de formação, pela participação em atividades extracurriculares, enfim, pelas experiências e aprendizagens singulares percorridas em contextos plurais. Desta forma, constituir-se professor não foi algo planejado por nenhum dos participantes da pesquisa, nenhum deles teve, inicialmente, a intenção (ou o sonho) de assumir a docência como profissão. Tornar-se professor foi, para eles, “uma aprendizagem experiencial e formativa inscrita na visão positiva que os sujeitos têm sobre si (...) e na superação e acolhimento de alguns modelos formativos” vividos nos seus percursos de escolarização (SOUZA, 2006b, p. 144). Conforme marcam algumas narrativas:

*O meu pai e a minha mãe sempre foram estudiosos, professores, **mas não por isso que a gente pensava em ser professor, porque eu não pensava, que eu me lembre nunca brinquei de professora, sempre ajudei o meu irmão mais novo nos estudos, mas nunca com aquela questão de criança ser professor, não que eu me lembre** (PROFESSORA P, p. 1, grifos meus).*

Ao lembrar dos pais, a professora P revela que estes sempre foram estudiosos, mas deixa claro que a sua escolha profissional não surgiu desta referência familiar. O desejo pela docência surge em um processo de (auto)reflexão, a partir de uma experiência que teve na graduação – um acontecimento que marcou a sua trajetória acadêmica, fazendo surgir uma outra possibilidade que não estava nas suas aspirações iniciais (de ser astronauta, piloto de aeronaves, médica veterinária, policial, advogada, arquiteta).

Em vista disso, a rememoração do passado não implica apenas lembrar os fatos que perduram na memória e que ainda fazem o coração bater mais forte, mas um reencontro com eles, no sentido de reconhecer quais aprendizagens e experiências foram formadoras e nos constituíram enquanto sujeitos individuais e sociais. Em suas “representações biográficas”, segundo Delory-Momberger (2012, p. 189), o sujeito “dispõe e experimenta o processo de formação mediante o qual ele produz a si próprio”.

*(...) na faculdade teve vários professores que buscaram a criatividade que eu adorei. E teve um que quando tu se dedicava ao máximo não era o ideal, ele vinha com defeito, e a gente percebia que não era significativo. E aí eu comecei a tentar melhorar ainda mais (risos), e quanto mais a gente fazia parece que ele ficava mais irritado. E aí eu perguntava, por que tu não quer explicar? E aí ele dizia: eu não vou explicar pra vocês, porque vocês vão ser os meus futuros concorrentes. E aquilo me chocou muito né, acho que foi no terceiro semestre, não me lembro agora cronologicamente, e justamente por me chocar bastante, fez eu refletir. **Então foi a partir daí que eu comecei a minha autoconstrução como professora. Foi a partir disso que eu disse: não, eu quero ser uma professora para não ser igual a ele.** Então eu comecei a pensar em ser professora nesse momento dessa reflexão, até então eu não tinha pensado em ser professora (PROFESSORA P, p. 5, grifos meus).*

Entender o significado exercido pelas experiências escolares no cotidiano dos professores, incluindo as vividas no percurso acadêmico, pode tornar-se, conforme Souza (2006b, p. 140), um dispositivo importante para compreender as fertilidades e as relações que esses espaços-tempo têm exercido sobre os sujeitos; “seja do ponto de vista histórico, didático-pedagógico, das áreas de conhecimento”, enfim, das lembranças dos processos formativos que integram às histórias dos sujeitos. Em relação a isso, Bolívar, Domingo e Fernández (2001) mencionam que o relato de formação de cada um, tem condicionado o próprio processo de tornar-se professor, constituindo-se em um meio de transformação (e não de reprodução) nas formas de conduzir o trabalho docente.

A escolha pela docência na trajetória do professor S também foi marcada por representações construídas nos “tempos” de graduação, especialmente pela influência de um professor da área de finanças que, apesar de ser duro, se preocupava com a aprendizagem significativa, contextualizada e aplicada à realidade dos alunos. Alguém que trouxe inspiração - pelo modo ser, por ter autoridade e não ser autoritário, por saber conduzir e mediar a turma, por acolher os questionamentos

e os anseios e, principalmente, por ter uma boa aproximação e um bom diálogo com os alunos.

*Na UFSM eu conheci um professor e **esse professor é o que me inspirou a ser docente na área da administração financeira**, não só pelo jeito dele, mas talvez pelo modo como ele transmitia as coisas por trás dos conceitos, o contexto né, as experiências que ele tinha. Ele era duro, só que ao mesmo tempo ele tinha uma boa aproximação com os alunos. Era uma maneira de ter a disciplina, mas com uma aproximação bem legal com os alunos. E foi esse cara que me mostrou que na disciplina o que vale não é a nota, mas o teu aprendizado (PROFESSOR S, p. 2, grifos meus).*

Tais aprendizagens são experiências construídas ao longo da vida, nos tempos e espaços de formação, que deixam marcas e imprimem reflexões sobre o que se viveu. “Tempos marcados na memória e nas histórias sobre o sentido da vida e da profissão. Espaços que são entrecruzados nas itinerâncias e nos desafios da aprendizagem profissional” (SOUZA, 2006b, p. 15). Uma formação que acontece nos percursos de vida, pelas experiências, pelos saberes e por práticas que possibilitam a (re)construção dessas aprendizagens.

A trajetória formativa do professor B foi impulsionada pelas influências familiares, principalmente, pelas do pai, que, por ser bancário, compreendia que esta carreira poderia ser promissória para o filho. Para Dominicé (2010b, p. 87), “(...) os pais são objeto de memórias muito vivas” no exercício de rememoração. Com eles é possível estabelecer, segundo o autor, relações particulares que, algumas vezes, orientam os percursos escolares e profissionais e causam certos desconfortos. “(...) realizar a formação profissional exigida pelos pais antes de iniciar a carreira que se escolheu constituem alguns exemplos de confronto” que revelam “um movimento de emancipação por meio do qual o adulto dá progressivamente forma à sua existência” (DOMINICÉ, 2010b, p. 87). Assim, o professor B encontrou, a partir de suas experiências, elementos significativos que o possibilitaram exercer a sua vontade e iniciar um processo de escolha profissional.

*A administração assim como um todo não tinha me despertado um grande interesse, mesmo até o final do curso. Daí quando eu entrei nessa área de finanças eu comecei a gostar mais, eu percebi que eu tinha mais habilidade para aquilo, era fácil pra mim, pras outras pessoas parecia mais difícil, então eu vi que eu tinha habilidade para aquilo e comecei a gostar. Mas apesar de eu ter começado a gostar, profissionalmente falando, **eu não tinha, nunca tive até aquele momento, intenção de me tornar professor**. Isso jamais tinha passado pela minha cabeça, nunca passou, mas daí um dia eu tava andando na rua e encontrei um cara que tinha sido meu professor na*

*administração e ele falou: ó, tem processo seletivo pra mestrado, tu não quer fazer o processo seletivo? **E foi a partir do ingresso no mestrado que o interesse começou a surgir** (PROFESSOR B, p. 2-3, grifos meus).*

Foi em uma das suas experiências dentro do curso – a partir de influências de pessoas significativas do meio acadêmico e pela afinidade com a área de formação - que ele começou a refletir que poderia ser um bom professor, conforme expressa a sua narrativa:

*(...) eu lembro que teve uma **aula de estatística** em função das pesquisas, era uma coisa instrumental pra ti usar nas pesquisas e **eu tinha uma certa facilidade, eu entendia bem**, mas os meus colegas não estavam entendendo nada, nada, nada. Daí um dia a gente se reuniu e eu comecei a explicar, fui pro quadro, destrinchei uns cálculos, expliquei as questões teóricas pra eles, e daí naquela brincadeira eles começaram, **os meus colegas começaram a achar que eu seria um bom professor. E daí (risos) foi, eu comecei a pensar: tá bom então, já que o pessoal acha que eu seria um bom professor, então quem sabe eu arrumo um trabalho num curso de administração de noite só pra me manter fazendo alguma coisa. Naquela época eu era solteiro, morava sozinho, meus pais moravam em outra cidade, eles continuaram se mudando depois que eu vim pra Santa Maria/RS. Eu não gostava de ficar em casa, até hoje não gosto, então eu me interessava muito ou por ficar trabalhando, ou por ficar estudando** (PROFESSOR B, p. 3, grifos meus).*

Nesse sentido, podemos compreender que a escolha de uma profissão não é somente pessoal, ela pode ser transversal aos aspectos sociais que integram o nosso cotidiano: as relações construídas na família, com os amigos, no ambiente acadêmico; os vínculos estabelecidos com os professores, as decepções e as conquistas que marcam nossas trajetórias e quantas vezes nos transformam. Em vista disso, os processos de formação “são aqui percebidos como criativos, diversificados, diferenciados, dinâmicos, emocionantes e contagiantes, supondo a não-existência de modelos prévios que possam garantir a modelização de um professor ideal” (ANTUNES, 2001, p. 48).

Nas palavras de Dominicé (2010b), “(...) aquilo em que cada um se torna é atravessado pela presença de todos aqueles que se recorda. Na narrativa biográfica, todos os que são citados fazem parte do processo de formação” (p. 87). Assim, esse processo está implicado no de socialização, em que “(...) os contextos familiares, escolares e profissionais constituem lugares de regulação de processos específicos que se enredam uns nos outros, dando uma forma original a cada história de vida” (p. 94).

Em outras situações, como revela a narrativa de vida do professor G, o interesse pela docência surge a partir de algumas experiências com o ensinar, por meio de atividades extracurriculares⁹⁸ desenvolvidas no seu percurso de graduação. Neste contato inicial com a docência, mesmo no processo de formação inicial, a vida profissional do professor apresenta-se, segundo Huberman (2000), como um misto de descoberta e complexidade, em que o graduando tem a possibilidade de observar a realidade da profissão, buscar suas próprias estratégias e definir algumas direções para concretizar suas escolhas.

*Como eu participava do PET naquela época, lá em 2010, 2011, e o PET tem a parte de ensino além da pesquisa e da extensão, foi onde que eu comecei com a parte da docência. Foi proposto um minicurso para explicar a parte teórica e a parte prática de um software, eram três semanas. E aí eu tive que preparar todo o projeto, preparar aula, preparar material, preparar apostila. Foi a primeira vez, que eu entrei numa sala de aula com um monte de alunos para explicar um conteúdo. A gente era em dois, só que eu acabei ficando sozinho, pois o meu colega teve alguns problemas. **Então naquele dia eu percebi, é legal, não é ruim, eu tinha achado interessante dar aula**, mas foi bem puxado, fazer o minicurso inteiro sozinho, correr atrás de certificados, correr atrás de projeto, de coffee break, de tudo. Fazer toda a logística é mais trabalhoso do que dar aula (PROFESSOR G, p. 23, grifos meus).*

Além disso, a sua inserção na indústria, a partir do processo de Estágio Supervisionado dentro do Curso de Engenharia Elétrica, o fez perceber que o “mundo acadêmico” poderia aproximá-lo, de alguma forma, de algo do qual ele gostava bastante e que também tem vínculo com a docência: a pesquisa.

*(...) o estágio meio que me abriu assim a ideia: não é bem isso que eu quero, vou voltar pro meio acadêmico, voltei pro mestrado, que eu sempre gostei da pesquisa. Por mais que eu não consegui fazer, implementar muita coisa na pesquisa, eu gosto de pesquisar uma área que seja, digamos, prática, que seja aplicada, não uma área basicamente teórica. Então eu tinha um projeto legal de pesquisa e eu acabei voltando pro mestrado. **Eu comecei o mestrado (...) e eu não consegui bolsa** e nem tinha possibilidade de receber dentro de um ano. Aí, nesse meio tempo, **apareceu a oportunidade no CTISM, foi quando que eu disse: vou arriscar, vamos ver o que vai acontecer**. Já tinha experiência no PET, já tinha ficado em uma sala cheia de alunos, já tinha apresentado trabalho em*

⁹⁸ Na trajetória do professor G essas atividades foram possibilitadas pela sua inserção no Programa de Educação Tutorial (PET) da Engenharia Elétrica. Conforme informações disponíveis no site da Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD) da UFSM, o PET está vinculado à Secretaria de Educação Superior (SESu) e busca propiciar aos estudantes de graduação condições para a realização de atividades extracurriculares de ensino, pesquisa e extensão, sob orientação de um professor tutor. Site da PROGRAD/UFSM: <http://w3.ufsm.br/prograd/index.php/orgaos-executivos/copa/8-paginas/7-site-do-pet>. Acesso em: 29 mai. 2018. Informações mais específicas sobre o Programa na UFSM podem ser encontradas em: http://coral.ufsm.br/interpet/?page_id=42. Acesso em: 29 mai. 2018.

inglês fora do Brasil, vamos tentar. Como eu sempre digo a gente precisa tentar e ver se é realmente aquilo que a gente quer, que a gente gosta. Aí foi quando apareceu a oportunidade de entrar como substituto e eu comecei (PROFESSOR G, p. 23-24, grifos meus).

Com a inserção no mestrado, a expectativa de receber bolsa não se concretizou. Dessa forma, a opção pela docência apareceu ainda, na trajetória de vida do professor G, impulsionada pela busca de estabilidade financeira, mesmo que uma busca provisória. Quando analiso as narrativas desse professor, percebo o quanto as suas escolhas estão entrelaçadas pelos desafios e pelas oportunidades que surgiram nos seus percursos formativos e que compõem, hoje, a sua trajetória profissional. Isso me remete ao que escreve Delory-Momberger (2008a, p. 58), que “cada momento biográfico, apesar de possuir experiência própria, está ligado a um passado e a um futuro”, dos quais o sujeito que escreve a sua vida retira sua forma e sua significação.

A noção sociológica de trajetória profissional, segundo Delory-Momberger (2008a, p. 79), envolve as significações singulares que cada um interioriza ao longo da sua história pessoal, “feitas de esperanças e aspirações, de experiências felizes ou infelizes, de projetos realizados ou não”. Assim, a trajetória designa o modo como cada indivíduo reconstrói subjetivamente, nos seus percursos pessoais, formativos e profissionais, os acontecimentos que julgam significativos para compor sua biografia profissional.

Neste contexto, compartilho com o pensamento de Soares e Cunha (2010), que discutem sobre formação do professor no contexto universitário. As autoras mencionam que os professores construíram durante os anos que foram estudantes universitários representações acerca da docência, principalmente com base na forma como os professores ensinavam e envolviam os alunos nesse processo, na participação em projetos e nas diferentes experiências desenvolvidas no meio acadêmico. Essas e outras vivências permitiram, segundo as autoras, que o futuro professor construísse, a partir de suas experiências, estilos de ser professor, “mas podem ter contribuído, também, graças ao processo de reflexão, para aprender o que não deve fazer como professor em razão dos efetivos negativos da sua experiência acadêmica” (p. 34).

Assim, a escolha pela docência nas trajetórias dos professores bacharéis participantes da pesquisa perpassa por uma construção social, que adquire sentido e significado pelas representações construídas no decorrer dos percursos singulares e

plurais vivenciados pelos sujeitos. Essa perspectiva de construção social é problematizada por Tardif, Lessard e Gauthier (2001, p. 11), que compreendem que as profissões não são realidades naturais, mas estão inscritas em dimensões sócio-históricas produzidas pela ação dos sujeitos como atores sociais, que agem em contextos já condicionantes e estabelecem suas próprias interpretações, a partir do que são, do que viveram e das experiências que construíram ao longo da vida.

O conceito de profissão, segundo Imbernón (2011, p. 28), não é neutro nem científico, mas é construído a partir de um conteúdo ideológico e contextual; uma ideologia que tem implicações na prática profissional, “já que as profissões são legitimadas pelo contexto e pelo conceito popular”. Neste sentido, se “aceitarmos que a docência é uma profissão”, precisamos assumir, por intermédio de seu exercício, que o conhecimento específico do professor se coloque a serviço da mudança, porque ser um profissional da educação é intervir de forma crítica na formação humana, social e política, com o propósito de participar da emancipação das pessoas.

5.1.1 Ser e construir-se professor...

A narrativa (auto)biográfica institui “um sistema de interpretação e de construção” permitindo que os acontecimentos da vida sejam significados a partir de elementos organizados no interior de um todo. Segundo Delory-Momberger (2008a, p. 58), do mesmo modo que, para o hermenêuta, as partes do texto (palavras, frases, parágrafos, etc) só adquirem sentido na relação com o todo e vice-versa, para o autor de sua biografia, o sentido se constrói na integração “da figura total da vida e de suas partes”. As experiências encontram seu lugar e adquirem sentido no contexto construído pela qual o homem representa, para si mesmo e para os outros, o curso de sua vida. Assim, todo o relato de vida é, na compreensão de Bolívar (2016), uma busca de sentido e uma justificação razoável que confirme ou questione a trajetória enunciada.

Diante disso, questiono: o que é ser professor? Qual o sentido de ser e construir-se professor nos dias atuais? O que as narrativas de vida dos participantes da pesquisa – professores bacharéis – nos dizem, representam, significam, inscrevem?

Na compreensão de Gadotti (2003, p. 15), ser professor na contemporaneidade “não é nem mais difícil nem mais fácil do que era há algumas décadas atrás”; é um

processo diferente, permanente e inacabado, principalmente em função das transformações vividas pela sociedade e “da velocidade com que a informação se desloca, envelhece e morre”. As exigências definidas pela sociedade do conhecimento vão além da atualização e assimilação de conteúdos, normas e saberes. Os desafios, agora, são maiores, seja para a educação, para a escola ou para os professores: “ensinar a pensar; saber comunicar-se; saber pesquisar; ter raciocínio lógico; fazer sínteses e elaborações teóricas; (...) ser independente e autônomo; saber articular o conhecimento com a prática” (Ibidem, p. 16); saber compartilhar e compreender o outro na sua fala, no seu contexto e na sua história.

Ser professor é muito mais do que mediar o conhecimento, é buscar sentido para aquilo que se faz e, quando for preciso, apontar novos sentidos para o “quefazer” dos seus alunos. “Poderíamos dizer que o professor se tornou um aprendiz permanente, um construtor de sentidos, um cooperador, e, sobretudo, um organizador da aprendizagem” (GADOTTI, 2003, p. 16). O ensinar será pouco significativo, se os alunos não se tornarem sujeitos ativos do seu processo de aprendizagem, se não souberem organizar o seu trabalho, se não forem sujeitos motivados, confiantes e autônomos. Se não entenderem que o processo de formação também depende deles – das relações que constroem, dos modos de ser e estar no mundo e das escolhas que fazem ao longo dos seus percursos. Assim, o professor assume, atualmente, um importante papel.

Para o professor G, ser professor é transformar o pensamento de alguém, apontar alguns caminhos e nortear algumas aprendizagens; é “fazer as pessoas refletirem, (...) pensarem” e com isso criar possibilidades de construção de conhecimentos. É compreender que:

*(...) ser professor é tu explicar não só a parte técnica, mas conseguir mostrar para as pessoas que elas podem ser mais, que elas podem buscar o que elas quiserem, que elas têm capacidade. (...) então eu acho que não é só simplesmente tu chegar lá e explicar um conteúdo. (...) é entender que muitos se inspiram no teu trabalho, se inspiram nas tuas ideias, e tu tem o poder de influenciar e transformar pensamentos, mostrar que a vida não é tão simples, que a vida tem muitas dificuldades. (...) teve algumas aulas que eu dei uns conselhos pro pessoal e eu vi que eles gostaram, que eles conseguiram refletir, até hoje eu vejo que muitos conseguiram pensar de outra maneira. Não pensar que é só eu, que o importante é eu e mais nada, mas pensar nos outros, pensar que a gente vive numa sociedade, que tem gente com dificuldade, que tem gente passando fome, que é importante ajudar os outros, fazer o melhor pelos outros. **Então ser professor é fazer com que as pessoas pensem, reflitam, tenham capacidade técnica e sejam mais***

humanas, não só repetidoras de conhecimentos, mas tenham pensamento crítico (PROFESSOR G, p. 37-38, grifos meus).

Essas narrativas revelam o compromisso social, ético e humano de um professor que não está preocupado apenas em ensinar conteúdos técnicos, mas sim em ser alguém que inspira aos seus alunos. Compreende que a sua atuação junto aos jovens e adultos da Educação Profissional pode organizar-se em um espaço democrático, dialógico e, sobretudo, em um espaço para falar e refletir sobre a vida. Entendimentos que me levam ao que escreve Freire (1997, p. 59), quando menciona que um educador democrático vive, no seu cotidiano escolar, a difícil, mas possível experiência de falar aos educandos e com eles. Ele “sabe que o diálogo não apenas em torno dos conteúdos a serem ensinados mas sobre a vida mesma, se verdadeiro, não somente é válido do ponto de vista do ato de ensinar, mas formador”, para que os alunos se tornem sujeitos críticos e responsáveis, capazes de intervir na sociedade para torná-la mais ética e justa.

O professor G revela que essa construção sobre a compreensão “do ser professor” foi potencializada com o seu ingresso no PEG – uma oportunidade que não significou apenas o aprimoramento do currículo, mas, para esse professor, foi algo importante na sua formação, principalmente para a construção de conhecimentos pedagógicos.

(...) o PEG traz uma formação, eu sempre comento com o pessoal, uma formação mais humana, que, as vezes, não percebemos apenas com a formação de bacharel. A gente como engenheiro não tinha parado para perceber, pra pensar e analisar que não é simplesmente passar o conteúdo e eles que aprendam, que é mais ou menos a ideia da engenharia: se tu não entendeu o problema é teu. Então eu acho que o PEG traz uma formação mais humana assim. Acho que a gente da engenharia tem um pouco mais de dificuldade, não saiba tanto lidar com essa parte da vida, eu vejo que para o pessoal das línguas, da história, talvez seja mais fácil, não sei, pra mim é um pouco mais difícil trabalhar essa parte assim sobre a vida (PROFESSOR G, p. 36).

Além dessa formação mais humana, no sentido de compreender que ser professor envolve formar profissionais e pessoas comprometidas com a sociedade e suas causas, o PEG possibilitou a construção de uma visão mais crítica sobre a organização das aulas: “(...) que a gente pode fazer coisas diferentes, que a gente não é só limitado a passar no quadro, montar slide, fazer listas de exercícios e provas”, que é possível buscar e criar “*outros meios de ensinar*”. O PEG fortaleceu ainda um

movimento de (auto)reflexão, de olhar para si e para as suas ações: “(...) *me ajudou a pensar de uma forma mais crítica sobre o que eu faço, sobre as minhas aulas, sobre o ser professor*” (PROFESSOR G, p. 36).

*Então o PEG contribuiu em várias coisas no meu desenvolvimento pessoal e profissional, mas não adianta ir nas aulas e não tentar fazer diferente do que tu faz na prática, aí não tem muito sentido. (...) É difícil integrar a teoria ao ensino prático? É! Mas é válido e eu estou gostando. Considero bem interessante o que o PEG faz: faz a gente pensar, analisar criticamente o que está acontecendo e as possibilidades de mudança. **Eu acho que é fundamental a gente ter essa formação, para não ser apenas um repetidor de ideias e tentar fazer diferente.** Então eu acho que o PEG contribuiu muito, apesar de achar que têm coisas dentro do curso que precisam ser melhoradas (PROFESSOR G, p. 37, grifos meus).*

No olhar de Imbernón (2011, p. 55), a crescente complexidade social e formativa que vivemos na contemporaneidade faz com que a formação e a profissão docente também se tornem complexas. A formação precisa possibilitar um processo que confira conhecimentos, habilidades e atitudes, no sentido de “criar profissionais reflexivos ou investigadores”. Assim, um dos principais eixos no currículo de formação de professores, conforme o autor, precisa ser o desenvolvimento de instrumentos ou estratégias que impulsionem e facilitem processos reflexivos sobre a própria prática docente, “cuja meta principal é aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária” (Ibidem, p. 58). Além das discussões que envolvem o caráter ético da profissão e das atividades educativas, já que vivemos, atualmente, tempos difíceis, marcados pela intolerância, pelo preconceito, pelo autoritarismo e por todas as formas de desrespeito ao ser humano.

Em seu livro “Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza”, Francisco Imbernón discute, em um dos capítulos, a formação inicial para a profissão docente, destacando que essa formação deve capacitar o professor, a partir de uma bagagem científica, cultural, contextual, psicopedagógica e pessoal, para que este assuma a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando de forma reflexiva, com flexibilidade e rigor, ou seja, o professor precisa apoiar as suas ações em uma “fundamentação válida” de modo a evitar o “não ensinar”, a falta de responsabilidade política e social, uma visão mecanicista e não reflexiva da profissão, que gera, segundo o autor, “um baixo nível de abstração (...) e um escasso potencial de aplicação inovadora” (IMBERNÓN, 2011, p. 63).

Além disso, é preciso pensar em uma formação interativa e dialógica que valorize a necessidade de uma atualização permanente em função das transformações produzidas constantemente pela sociedade. Assim, o maior desafio para as instituições que estão envolvidas com o processo formativo dos professores é promover não só a formação profissional, mas comprometer-se com uma formação cultural e contextual, promotora “da mudança e da inovação” (Ibidem, p. 64).

*(...) eu como professor aprendi muita coisa com o PEG, com a escola mesmo, com as ideias dos outros professores (...). **Eu acho que o trabalho do professor não para um dia, não adianta, tu precisa estar sempre te atualizando.** Talvez para a nossa geração seja mais fácil, eu tive um contato bem mais cedo com a tecnologia do que, por exemplo, os meus pais ou professores mais antigos. Então tu tem um acesso maior à informação, tu tem essa facilidade. E eu acho que com o decorrer do tempo muita coisa vira ainda, a gente não pode parar, simplesmente achar: a eu vou explicar aqui com desenho no quadro ao invés de utilizar um celular; eu vou simplesmente mostrar e passar no quadro ao invés de levar o pessoal no laboratório, onde cada um pode montar o seu e fazer na prática (PROFESSOR G, p. 38, grifos meus).*

A docência, como aprendizagem da relação, está conectada, na compreensão de Gadotti (2003), a um “profissional do sentido”, que sonha, elabora projetos, busca autonomia na formação e não tem medo de emocionar e emocionar-se, “(...) numa era em que aprender é conviver com a incerteza” (p.22). Por esse motivo, não tem mais sentido a existência de um profissional que se limita a reproduzir conhecimento e cultura. Vivemos novos tempos, “o professor hoje precisa ser um profissional capaz de criar conhecimentos” (p.22), capaz de arriscar-se porque acredita na mudança, e “fazer diferente” pode ser uma possibilidade para viver e conviver no mundo das incertezas.

Para Viviane Mosé (2013), a incerteza pode ter sido um dos grandes ganhos da sociedade contemporânea. “Se antes o parâmetro era a verdade, hoje a regra é saber lidar com a instabilidade. Se nos orgulhávamos de nossos princípios inquebráveis, hoje nos vemos cada vez mais enredados” (p. 53) em múltiplas perspectivas que se transformam o tempo todo, a partir dos diferentes olhares, concepções e valores. Vivemos mudanças tecnológicas; o mundo vive um processo de instabilidade econômica, social, política e ambiental e o modelo educacional vigente nas instituições de ensino públicas e privadas, “fundado em verdades, em saberes acumulados, sem espaço para a invenção e para a dúvida, não foi preparado para isso” (p. 53). Assim, existem inúmeros desafios.

Talvez o maior deles, conforme menciona Gadotti (2003, p. 26), esteja na mudança de mentalidade, não só dos professores, mas da sociedade, e, principalmente, dos sistemas de ensino. A noção de “qualidade” precisa envolver muito mais a capacidade do docente de se relacionar com os alunos, de liderança, de atuação comunitária, do que a capacidade de “passar conteúdos”. Uma nova cultura profissional, na compreensão do autor, implica “uma redefinição dos sistemas de ensino e das instituições escolares”, uma mudança que precisa partir dos próprios professores e das novas concepções sobre o seu papel. Problematizações que vão ao encontro das narrativas da professora P.

O sistema de ensino, a meu ver, não está correto. Eu reavalio o ensino básico com meus filhos, quando eu era estudante eu até não reavaliava, mas hoje eu vejo que não pode ser assim, tem que transformar logo. Em relação ao conteudismo, por exemplo, o que nós temos de conteúdo hoje, na verdade, são reproduções feitas de vários tempos passados. Eu vejo isso bem claro, eu tenho uma filha de vinte e dois, um guri de dezessete e agora uma filha de cinco anos, dentro do acompanhamento da educação deles o que mudou? São gerações totalmente diferentes, dos cinco anos para os vinte e dois, e diferente da minha época, e praticamente o conteúdo é o mesmo. Mas nossas inovações tecnológicas são totalmente diferentes. Como é que um sistema de educação ainda continua com aqueles polígrafos que mudam só um pouco a parte do português (a ortografia) e o design? E o conteúdo? Será que é esse o conteúdo que os jovens necessitam saber para interagir no mundo hoje? Eu vejo que não (...) a meu ver teria que ter toda uma reavaliação dos programas, dos conteúdos programáticos, e ainda tentar ter essa interação justamente com o modo de fazer, com o modo de produzir, percebendo o que realmente pode ser modificado. (PROFESSORA P, p. 26, grifos meus).

Na compreensão da professora P, “*não cabe mais um aluno decorar o tipo de governo de um determinado país asiático*” (p. 26), ou os afluentes do Rio Amazonas, ou ainda os elementos da tabela periódica. É preciso saber qual o significado disso na nossa vida, saber porque esses conhecimentos existem e onde podemos ter acesso às informações. É preciso que o conhecimento compartilhado pelas instituições de ensino (sejam Escolas, Institutos Federais, Universidades) faça sentido e contribua para a formação crítica dos alunos, enquanto sujeitos sociais, históricos, culturais e políticos. Assim, a “*educação não pode ser só a transmissão de ferramentas já sabidas, mas tem de ser a criação, o desenvolvimento dessa faculdade fantástica que é a de pensar*”⁹⁹.

⁹⁹ Rubem Alves em entrevista concedida para Viviane Mosé no Livro “A escola e os desafios contemporâneos” (2013, p. 91-92).

Eu vejo simplesmente um conteúdo sendo ministrado, mas sem ser absorvido, porque não se percebe mais o porquê daquilo. (...) então a gente precisa promover outro tipo de conhecimento. *Eu vejo o sistema de ensino arcaico ainda em termos dessa evolução e de conhecer realmente os nossos avanços como ser humano. E se a gente não fizer essa avaliação, a gente vai ficar rodando no mesmo ponto e a gente precisa dar um passo. E esse passo tomará que não seja só para o consumismo e sim para o ser humano, para a humanidade na verdade. Nem falo só ser humano porque pra mim não é só o homem que tem importância, pra mim é o contexto: homem e natureza juntos. Então qual é o nosso papel? Se antes não tinha uma escola fechada, por que que hoje a gente tem que ter escola fechada? Será que esse século não adiantou pra gente mudar essa concepção? Tem toda uma transformação acontecendo e que a gente não tá percebendo né. Estamos vendo como um educador convencional - que é muito mais fácil a gente lidar com alunos enjaulados dentro de uma sala de aula.* (PROFESSORA P, p. 26-27, grifos meus).

Talvez o nosso papel seja entender que o conhecimento está sujeito a mudanças, que os saberes são plurais e provisórios, que não cabe mais a proposta de verdades absolutas e que o conhecimento precisa ser construído de forma compartilhada, a partir das experiências dos alunos e dos professores. O espaço formativo não pode ficar restrito à passividade, ao ensino de conteúdos vazios e sem contextualização, mas precisa ser um “espaço vivo” de ações, interações e desafios, que possibilitem aos alunos refletirem sobre quem são, qual sociedade pertencem e como podem intervir no processo social para pensar em uma transformação. Por isso, conforme expressa a narrativa da professora P, é preciso “*promover outro tipo de conhecimento*”. É preciso construir um espaço e um diálogo com base na emancipação humana, do modo como propõe Paulo Freire, onde as pessoas, respeitando a si mesmo, o outro e a natureza, possam ter liberdade para dizer e construir a sua palavra.

No olhar de Viviane Mosé (2013), as instituições de ensino continuam sendo um espaço afastado das questões que envolvem a vida das pessoas e ainda mais distante dos desafios impostos pela sociedade. Os jovens raramente são estimulados a ler o mundo, a pensar a sociedade com sua complexidade e contradições, a dialogar sobre os conflitos e construir estratégias para sua resolução. “Não formamos pessoas, mas fragmentos desconectados” (p. 51), que vão sendo treinados para pensar apenas em si mesmo, e, com isso, nos distanciamos cada vez mais das grandes questões humanas, sociais e planetárias. Ignoramos o todo, as múltiplas relações, a diversidade do contexto. Limitamos a capacidade de relacionar as experiências particulares com o todo da vida e, assim, submetemos os jovens a processos que os tornam insignificantes, fazendo com que se sintam impotentes para transformar aquilo que os

oprimem. “Talvez por isso existam tão poucas pessoas dispostas a ler e a interferir, a transformar a sociedade” (p. 51).

E é a partir dessa “*busca de transformação*” da escola, do sistema de ensino, enfim, da educação que “*eu reavalio o meu papel como professor do Ensino Superior*” (PROFESSORA P, p. 23).

*O professor precisa mostrar que tudo foi segmentado dentro da formação, que o conhecimento foi segmentado, mas agora é o momento de fazer eles. O professor precisa fazer um movimento para que eles comecem a entender que tudo isso faz parte de um todo e esse todo é onde nós vivemos, que é o mundo, e o mundo não só a terra, pra mim é muito mais que isso. É preciso compreender que o nosso papel nesse todo, mesmo que seja insignificante, é significativo pra rodar as coisas. A imagem pra mim traduzir isso é uma engrenagem e nós somos uma areia, pode não ser nada, pode passar a roda por cima, mas também ela pode emperrar aquela engrenagem. Então eu não quero ser essa areia de emperrar, eu quero ser a areia que vai fazer escorregar aquela roda. **E eu acho que é isso que a gente precisa fazer como professor, fazer que o aluno saiba rodar aquela roda pra vida dele e tentar despertar aquele ser humano da melhor forma possível.*** (PROFESSOR P, p. 23-24, grifos meus).

As “histórias” que narramos sobre nós mesmos e que nos “levam”, algumas vezes, a outras histórias (pessoas, lugares, cenários, imagens), “têm por efeito”, segundo Delory-Momberger (2012b, p. 183-184), “articular nosso espaço-tempo individual ao espaço tempo-social”. Haja vista que a sequência narrativa que construímos, em suas formas e conteúdos, deixa transparecer um conhecimento dos contextos, das instituições, das práticas, daquilo que somos e acreditamos, pois coloca em ação “uma racionalidade social na qual estamos envolvidos”. Assim, o “espaço do biográfico” faz aparecer a dimensão socializadora da atividade biográfica, “o papel que ela exerce na maneira que os indivíduos se compreendem a si mesmos e se estruturam numa relação de (co)elaboração de si e do mundo social”.

Neste momento, cabe trazer o que escreve Gadotti (2003, p. 35), sobre os professores terem um papel fundamental e decisivo nas mãos – a “construção de um novo paradigma civilizatório”. Isso só será possível se compreenderem de outra forma a sua função na sociedade e “educarem para a humanidade”, para o pensamento crítico, para a emancipação, já que, o propósito da educação, nas palavras de Imbernón (2011, p. 28), “é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social”.

Diante dos desafios que já percorremos e dos diversos que ainda precisamos percorrer, qual é o sentido de ser professor nos dias atuais? O que nos move como

professor e como ser humano? Para a professora P, ser professor não envolve apenas o ato de ensinar, significa participar do processo de transformação, e eu diria até de humanização, junto com os alunos. Mas ela reconhece que “(...) *não são todos os professores que pensam assim. E aí vem aquela pergunta: o que é ser professor?*” Ser professor é “(...) *perceber o olhar daquele aluno, que pode ser tão melhor, ou aprofundado, ou criativo que o próprio olhar do professor que estava ensinado aquilo como concepção*” (PROFESSORA P, p. 28).

*(...) eu estou falando isso, porque eu acho importante entender que a educação não está certa, tá faltando esse momento, entendeu, falta um momento deles. Eu acredito muito assim, quando eu vejo os grandes mestres, eu digo: essa era a educação ideal né, de tu ter cinco alunos e fazer a caminhada junto com eles, porque daí tu consegue dar atenção. Nessa massificação da educação a gente não consegue dar atenção suficiente pra todos, a gente até tenta, mas não consegue envolver o nível pessoal, o nível interpessoal, as angústias, as necessidades, poder ajudar nessa formação. Então pra mim a gente tá fazendo um papel de professor, mas antigamente a gente era educador. **E eu sinto falta de ser isso, eu quero ser um educador, não quero ser um professor, eu não tô ali pelo dinheiro, eu tô ali porque eu gosto.*** (PROFESSORA P, p. 14, grifos meus).

Numa época de incertezas, mudanças, transições, o professor precisa ser aquele que constrói sentido junto com os seus alunos – aquele que faz “(...) *a caminhada junto com eles*”, porque sente prazer em fazer isso. Alguém que entende o processo de ensino e aprendizagem como projeto de vida, como possibilidade para “reascender o sonho” e lutar pela esperança, em um processo verdadeiramente educativo. “O importante é aprender a pensar, a pensar a realidade” e não apenas “pensamentos já pensados”. A partir disso, pronunciar-se, com a proposta de intervir na sociedade para transformá-la e torná-la mais humana (GADOTTI, 2003, p. 53). Talvez esse seja o modo de “acordar” o educador que vive dentro de nós. “E aí aprenderemos que educadores não se extinguiram como tropeiros e caixeiros” (ALVES, 2000, p. 37). Educadores continuam a existir.

Problematizações que me levam às narrativas da professora P, quando ela menciona que para participar deste processo de transformação, “(...) *o professor precisa de mais tempo de capacitação, ele precisa se entender como pessoa, para poder ter essa comunicação e mostrar o seu papel de transformação*” (p. 24). Os professores, enquanto sujeitos que participam da formação crítica e social dos seus alunos, precisam assumir o seu papel da melhor forma possível e “(...) *buscar se autoconhecer para ajudar o outro se autoconhecer*” (p. 24). Para isso, “(...) *a gente*

precisa se fortalecer de conhecimentos para que o outro também possa conhecer, tentando melhorar sempre. Não tem fim. Eu não me vejo dizendo que estou pronta, ninguém vai estar, é uma busca” (p. 24).

O processo de educar é complexo, por esse motivo para se ter êxito no ensino não é necessário apenas que os professores tenham conhecimentos, mas que construam espaços de aprendizagens e um projeto de vida de continuar aprendendo (GADOTTI, 2003). Como seres inacabados precisamos compreender, segundo Freire (1987), que o desafio de ser educador se constrói num processo que começa e nunca será concluído. É nesse *vir a ser* do exercício docente que podemos nos constituir como professores preocupados com a vida e com um processo permanente (auto)formação.

Eu não acho que tudo o que eu faço tá certo, mas pelo menos eu tento não errar né, tento dar o máximo e acho que as pessoas não estão fazendo isso nas suas profissões, não estão levando a sério o que elas estão jurando. Quando a gente vê assim a cidade como tá e todos os problemas que a gente encontra, nossas políticas, nossas gestões, é muito amadorismo e muita falta de responsabilidade (PROFESSORA P, p. 11, grifos meus).

A formação permanente do professor precisa contemplar a ação, a pesquisa, a descoberta, a fundamentação e a construção teórica, mas, acima de tudo, permitir que o professor reflita criticamente sobre a sua prática (FREIRE, 1996). O caminho para esse processo de reflexão, segundo Imbernón (2011), exige uma proposta crítica de intervenção educativa, uma análise da prática a partir de “pressupostos ideológicos e comportamentais” (p. 51), que definem quem eu sou como ser humano e como professor - “*Eu não acho que tudo o que eu faço tá certo, mas pelo menos eu tento não errar né, tento dar o máximo*”. O importante não é acertar sempre, mas reconhecer que posso fazer melhor e buscar outras possibilidades. Assim, essa reflexão não pode limitar-se apenas à prática, visto que ela “(...) atravessa as paredes da instituição para analisar todo tipo de interesses subjacentes à educação, à realidade social, com o objetivo concreto de obter a emancipação das pessoas” (Ibidem, p. 42).

“*Então essa busca sempre me motiva e nestes conflitos mais pedagógicos, se tô fazendo certo, se tô fazendo errado*”, principalmente em relação ao processo de avaliação, “*eu me aproximo do PEG, mesmo já tendo uma caminhada de dezessete anos na docência*” (PROFESSORA P, p. 18). Isso indica, conforme Veiga (2014), que a docência no Ensino Superior articula diferentes possibilidades e dentre elas está a

necessidade de formação pedagógica, pois pressupõe no seu processo de constituição uma base de conhecimentos que são peculiares à profissão docente. A docência, na compreensão da autora, “é uma prática social que para ser problematizada, compreendida e transformada, precisa ser dialogada e construída nos significados que emergem dos professores e alunos que a concretizam” (p. 332). Por isso a importância de ouvir os professores e trabalhar a partir de suas narrativas.

*(...) o meu ponto chave dentro do PEG era tentar verificar outros métodos de avaliação, tentar entender como seria um sistema de avaliação mais qualificado. Aí tu me pergunta: atendeu o meu objetivo? Não cem por cento, **mas com certeza ele me modificou, me modificou em termos dessa reflexão mais profunda que eu não tinha.** Por exemplo, eu sempre queria melhorar a minha prática, mas como uma prática individual, não como uma reflexão assim de grupo, uma reflexão de mudar realmente o cenário dentro da instituição de ensino. O PEG me fez perceber a questão desde a gestão, desde a organização dos planos, ou até em termos de discussão do papel do professor no contexto atual, dentro desse cenário de modificações. Algo que fortaleceu o que eu sempre achei, que precisa de uma mudança na parte do ensino e que está acontecendo uma tentativa de transformação. Todo mundo fala mal da educação, mas então o que que a gente pode mudar? (PROFESSORA P, p. 18, grifos meus).*

O PEG possibilitou, de certa forma, um espaço de acolhimento e socialização, permitindo que a professora P percebesse que ela não está sozinha, que existem outras pessoas e outras instituições de ensino querendo participar desse processo de transformação da educação que está acontecendo, mas que ainda tem muito a caminhar. “*Eu precisava de alguém, de pessoas que discutissem sobre isso, não pode ser só eu, eu comigo mesma, eu precisava externar. Então o PEG me ajudou a perceber que existem mais pessoas querendo modificar*”. E isso nos fortalece, “*faz a gente trabalhar e buscar apoiadores, grupos, discussões*”. Além disso, tem a relação social construída no PEG, o convívio com uma diversidade de áreas e profissionais. “*Então isso foi realmente muito enriquecedor, a gente já tá com saudade né (risos)*”. (PROFESSORA P, p. 18).

A complexidade da formação nos leva a pensar, conforme Imbernón (2011), a relevância que adquirir no campo da docência a aprendizagem da relação, a convivência entre pares, a cultura do contexto “e o desenvolvimento da capacidade de interação de cada pessoa com o resto do grupo, com seus iguais e com a comunidade que envolve a educação” (Ibidem, p. 14). A docência trabalha, atualmente, em um contexto complexo e diversificado; não cabe mais apenas a transmissão ou a transformação de conhecimentos gerais, informações em

conhecimento acadêmico, é preciso exercer outras funções. O conhecimento profissional do professor precisa envolver a capacidade de reflexão em grupo, mas não apenas para discutir aspectos técnicos, e sim para fortalecer um processo coletivo de emancipação, de formação e de reflexão – um momento para “regular as ações (...) e as decisões sobre o ensino” (Ibidem, p. 15), já que, enquanto profissionais da educação, continuaremos convivendo com as incertezas e com a complexidade do mundo que nos cerca.

O PEG permitiu ainda que, na posição de aluna, a professora P refletisse a sua atuação como docente, ou seja, “(...) *o que eu analisei como aluna que eu deveria mudar como professora?!*” (p. 19). A sua narrativa destacou principalmente dois aspectos: primeiro, a questão do tempo e dos prazos para entrega de trabalhos – “*eu percebi que eu fui mais flexível agora, voltando a ser aluna, do que antes, como professora. Percebi realmente que a gente tem outras funções né, outras atividades.*” (p. 19); segundo, em relação a avaliação dos alunos – ao analisar as provas procurou direcionar o seu olhar para o modo como o aluno aprendeu e não tanto para o modo como ela ensinou. “*Antes eu olhava porque que o aluno não chegou nisso, agora não, porque que será que o aluno não chegou nisso e o que que eu poderia mudar, que é um pouco a percepção do PEG. Então isso me fortaleceu dentro da docência*” (p. 20).

A formação pedagógica permite que o professor revise a sua prática, principalmente quanto está pautada em um ambiente que estimula à reflexão, ao pensamento crítico e às formas colaborativas de aprendizagem. A proposta dessa formação requer flexibilidade e precisa partir dos próprios sujeitos envolvidos, ou seja, para que a formação tenha significado os professores precisam querer participar desse processo. E isso foi algo destacado nas narrativas do professor G, da professora P e do professor S, o resultado da formação não será o mesmo se as pessoas implicadas não quiserem estar ali ou não se esforçarem para repensar e modificar as suas ações.

Assim, as ações de formação pedagógica, segundo Zabalza (2004), precisam pautar-se tanto nas necessidades individuais dos professores como nas institucionais; necessitam integrar a motivação do professor em participar do processo formativo à valorização da carreira docente e ao reconhecimento dessas iniciativas no âmbito institucional. Algo que nem sempre acontece, haja vista que a “lógica” instituída¹⁰⁰

¹⁰⁰ De que a carreira universitária requer apenas esforços para uma formação pautada na dimensão científica do docente (materializada pela pós-graduação *stricto sensu*) e que para ser professor

dentro das instituições de ensino não valoriza o conhecimento pedagógico na formação de professores.

Além das questões já destacadas, o PEG permitiu a inserção da professora P na docência no contexto da Educação Profissional, por meio da prática de Estágio Supervisionado, conforme revela a sua narrativa: *“Então surgiu a oportunidade de atuar em uma profissão que não é a minha, porque era pro Técnico em Eletrotécnica, Curso Subsequente, no CTISM e aí dei a disciplina de desenho técnico”* (p. 21). A professora P relata que foi uma experiência maravilhosa, que os alunos eram muito comprometidos e estavam lá buscando aquele estudo. *“(...) não é um estudo que vem obrigado pelos pais, eles buscam isso, pra poder ter um futuro melhor. E isso muda totalmente o teu respeito com o professor e o teu envolvimento com as atividades”* (p. 22). Assim, o desafio foi

*(...) de novo tentar buscar exemplos que pudessem chegar mais próximo da realidade deles, mesmo eu não conhecendo especificamente a profissão do eletrotécnico, mas sim as necessidades dentro do campo de ação e que eu vinculo novamente a minha prática dentro do Município. **E aí mais uma vez eu insisto, eu acho que o professor não poderia ter dedicação exclusiva, eu acho que se nós estamos ensinando para um mercado a gente precisa exercer o mercado. Eu acho que esse é o meu diferencial, não tô dizendo que não tem bons professores, mas eu acho que isso é um diferencial pra gente entender como realmente o mercado funciona, não digo só o mercado privado ou público, mas eu digo que a prática te traz essa firmeza** (PROFESSORA P, p. 22).*

Firmeza no sentido de possibilitar uma aproximação mais direta entre a prática profissional exercida enquanto arquiteta e a fundamentação teórica que embasa o “ser professor”, *“(...) e que vai te renovando e te oxigenando e vai te preparando para um novo mercado”* (p. 22). Desse modo, o professor não se distancia do olhar do aluno que está nessa linguagem e que exerce esse mercado. *“Então não tem esse distanciamento e não tem essa provocação e aí as pessoas te respeitam, porque sabem que tu tá trabalhando. A meu ver, esse é um elo importante de ser reavaliado”* (p. 22).

Assim, é importante perceber que a construção docente da professora P, no contexto universitário, pode ter sido entrelaçada pelas representações e pelos sentidos atribuídos a si mesma em seu percurso de vida, de formação e profissional. Desde a infância, quando a professora narra sobre a importância de considerar o seu

universitário “o importante é o domínio do conhecimento de sua especialidade e das formas acadêmicas de sua produção” (CUNHA, 2009, p. 85).

tempo para aprender; quando reflete sobre o valor das amizades; quando valoriza a sua independência como mulher e a construção da sua própria identidade; quando revela que o sentido de ser professor “(...) *é uma busca*”, já que envolve compreender os alunos como seres humanos, “(...) *ter essa empatia de perceber o que que o outro precisa*” (p. 15) e, ainda, respeitar cada um no seu tempo, no seu espaço e nas suas circunstâncias de vida. “A memória existe para que as pessoas não esqueçam que possuem uma história, um compromisso e uma responsabilidade de usarem a imaginação e a capacidade de criação, a fim de pensar novas formas de educar” (ANTUNES, 2001, p. 48).

O novo professor, no olhar de Gadotti (2003, p. 54), é aquele que aprende em rede – “um aprendiz permanente” – que desenvolve múltiplas habilidades. Alguém consciente, mas também sensível, que sabe organizar o seu trabalho com base na colaboração, na comunicação, na pesquisa e no desenvolvimento do pensamento crítico. Por isso o enfoque da sua formação precisa ser na autonomia, na participação e nas formas colaborativas de aprendizagem.

Para o professor S, ser professor é construir espaços de compartilhamento, é estar aberto para o diálogo, é incentivar o pensamento crítico, é pensar em uma formação mais humana, em que o aluno possa refletir sobre os seus valores, sobre o seu caráter, sobre a sua postura perante a sociedade, além da construção de conhecimentos científicos. No seu entender, “*o professor não é imparcial, de alguma forma ele vai transmitir alguma coisa, seja ela positiva ou não. Independente da esfera de ensino, na parte técnica ou no superior, o professor é um formador de opiniões, um formador de caráter*” (p.8).

Palavras que me conduzem ao que escreve Freire (1996), ao declarar que ser professor é assumir uma posição perante a sociedade, já que a educação é uma forma de intervir no mundo. “Não posso ser professor se não percebo (...) que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição” (Ibidem, p. 102). Exige de mim algumas escolhas e não escolher também revela minha decisão. “Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação” (Ibidem, p. 102-103). Sou professor porque acredito na esperança e na boniteza de minha própria prática, sem cair na arrogância. Sou professor porque defino minhas ações e elas revelam quem eu sou. Assim, tão importante quanto o ensino dos conhecimentos científicos, “é o meu testemunho ético ao ensiná-los” e “a coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço” (Ibidem, 103).

Problematizações que se articulam novamente com as narrativas do professor S, quando diz:

*Eu vou contar uma coisa, essa semana eu recebi um e-mail de um aluno que está no mestrado, foi meu aluno semestre passado. Daí ele descobriu que eu iria sair do Instituto Federal né e ali ele falou: professor as suas ações ajudaram a definir o meu caráter hoje e fizeram eu perceber que um dia também posso ser docente. Então isso, eu não chorei porque as vezes a gente não gosta muito de chorar, mas isso mostra que **o professor, com as suas ações, pode influenciar o aluno na sua formação como cidadão, como docente, como uma pessoa crítica; pode influenciar na construção do caráter, pode auxiliar o aluno a refletir sobre suas ações e a tomar decisões para a vida** (PROFESSOR S, p. 8, grifos meus).*

Neste sentido, o professor possui, segundo Imbernón (2011), conhecimentos objetivos e subjetivos, ou seja, tão importante quanto possuir conhecimentos e saber compartilhá-los com os alunos, são as atitudes assumidas nesse contexto. “Um professor ou professora podem ter o mesmo conhecimento, sem que consigam compartilhar as decisões, a comunicação, a dinâmica do grupo etc. por um problema de atitudes” (Ibidem, p. 16). É importante ter em mente que as minhas ações também produzem saberes e influenciam pensamentos. Assim, é fundamental a construção de um espaço formativo em que a discussão acerca das atitudes – do modo de intervir, de se relacionar, de se comunicar, de sensibilizar-se com o outro e com as suas necessidades – seja tão importante quanto problematizar sobre os conteúdos, pois ser professor é estar “a serviço da mudança e da dignificação da pessoa” (Ibidem, p. 28), é participar de um processo permanente de emancipação humana, em que a educação seja compreendida como prática de liberdade (FREIRE, 1999).

*(...) as vezes a gente acha que a gente não tocou, não marcou aquele aluno, e daí vem aquele retorno que realmente o nosso trabalho é significativo. Então é importante também esse retorno, pois, muitas vezes, a gente acha que a gente tá se dedicando, pensando em algo novo e aquilo não vai ter uma repercussão de forma efetiva ou da forma como nós estávamos pensando. E na verdade tem, só que as vezes o aluno não compartilha naquele momento, como é importante esse retorno depois, até para a nossa autoestima, a gente sente que o nosso trabalho tá dando certo, que estamos no caminho certo. E que bom que a gente também deixou essa liberdade de ele transmitir isso, **as vezes o professor marca, mas não te dá a liberdade de tu falar isso** (PROFESSOR S, p. 15, grifos meus).*

A docência envolve ainda um caráter interativo, pois, conforme menciona Tardif (2002), ensinar implica interagir com os alunos, não só no sentido de envolver a aprendizagem de conhecimentos científicos, mas também, de valores, atitudes,

formas de ser e estar no mundo. “Reconhecer a interatividade como um traço característico da docência é considerar que o processo formativo se desenvolve num contexto grupal, em que pessoas com histórias de vidas distintas se implicam mutuamente” (SOARES e CUNHA, 2010, p. 27). Isso exige que o professor compreenda o processo de ensino e de aprendizagem a partir de elementos relacionais que emergem como possibilidade para analisar conhecimentos, valores e atitudes.

Então, na minha opinião, a docência é um processo dialógico, ela não é construída de uma hora para outra e sim vai sendo construída ao longo do processo. A partir do momento que você está neste estado reflexivo, tanto das pessoas que lhe cercam, do ambiente, mas também das tuas ações nesse contexto, tu acaba evoluindo como docente (PROFESSOR S, p. 8, grifos meus).

A docência, segundo Veiga (2014), envolve movimento, uma compreensão que se aproxima dos sentidos expressos pelas narrativas do professor S. É um processo que vai sendo constituído, aos poucos, nas trajetórias profissionais dos sujeitos, e eu diria que vai além disso, vai sendo construída nos percursos que envolvem a vida e a formação, portanto, não é uma ação pronta e acabada. “Trata-se de um processo de produção de relações e interações que implica valores, expectativas e atitudes interpessoais” (Ibidem, p. 338). Neste sentido, a docência com caráter dialógico, segundo a autora, vai sendo estruturada com base na ética e na estética, a partir de “uma comunicação democrática que *se*la o relacionamento entre os sujeitos cognitivos” (Ibidem, p. 339), pois o diálogo, no olhar de Freire e Shor (1997, p. 122), “(...) deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos”.

O professor S considerou importante e formativo o processo de falar a partir da infância – de “percorrer” a sua trajetória de vida para entender como foi a sua construção docente, pois entende que desde o primeiro contato com a escola, “(...) *nem que seja para comer o macarrão com o feijão no intervalo*” (p. 14), já vamos compondo algumas representações, “(...) *vamos vendo o ambiente, observando a maneira como a professora dá aula, percebendo os problemas e as relações*” (p. 14). Nesse momento já vai acontecendo “*a transmissão do caráter, dos valores*” e tudo isso vai contribuindo para a nossa formação enquanto aluno e enquanto pessoa; e

“(...) faz com que a gente reflita, depois, que a docência também é uma experiência maravilhosa. Então esse processo realmente vem de muito tempo” (p. 14).

Essas narrativas encontram sintonia com as discussões propostas por Bolzan e Isaia (2010), quando mencionam que aprender a ser professor não é um processo generalizado, e sim algo que acontece no contexto de cada professor, a partir das trajetórias formativas que podem indicar caminhos para a docência, levando em conta as dimensões pessoais e profissionais. Desta forma, “Os diferentes movimentos construtivos dos professores dependem da interação e dos processos formativos que eles colocam em andamento e da própria **aprendizagem da docência** que os acompanha ao longo de toda a carreira” (p. 19, grifos das autoras). Esses movimentos podem ainda gerar novos percursos possibilitando outros desafios.

Quando instigado por mim sobre as contribuições do PEG para a sua construção docente, o professor S revela que estas foram relevantes, principalmente por já estar atuando na docência, algo que o fez perceber-se com um diferencial em relação aos colegas que não atuavam. *“Assim como acontece com o aluno que tem experiência prática, acontece com a gente no PEG. Eu acho que isso é um diferencial e tinha que ser mais valorizado”*, pois é uma oportunidade de deixar a aula mais rica, mais diversificada e dialógica. É uma possibilidade de fortalecer a relação teoria e prática e permitir que todos os envolvidos possam participar de um processo compartilhado de reflexão, inclusive os próprios formadores que trabalham no PEG.

Outro aspecto mencionado na narrativa desse professor, foi a flexibilidade e o acolhimento de alguns professores do curso, *“(...) principalmente aqueles que estão iniciando a sua carreira docente, pois estão mais abertos a novas sugestões”* (p. 13), em relação aos que estão a mais tempo na docência. Os termos flexibilidade e acolhimento podem significar, ao longo desta trajetória, que a formação construída no PEG não aconteceu de forma isolada, mas foi sendo “alinhavada” em tempos e espaços de compartilhamento, e foi potencializada quando os formadores valorizaram o diálogo e as experiências dos alunos.

A construção da aprendizagem de ser professor é, na compreensão de Bolzan e Isaia (2010), um percurso colaborativo, que se organiza no cotidiano da sala de aula e das próprias instituições de ensino. *“É uma conquista social, compartilhada, que envolve trocas e representações”* (p. 16). Tudo isso vai produzindo, segundo as

autoras, a “professoralidade”¹⁰¹, o que implica não só a construção de conhecimentos, saberes e fazeres de determinado campo, mas também a sensibilidade para perceber, mediante um processo de reflexão, as atitudes e os valores que evidenciam os saberes da experiência. O foco precisa estar nas relações interpessoais, um componente importante no processo de ensinar, aprender e formar-se.

O sentido de ser professor é construído também pelas relações e pelos vínculos estabelecidos dentro da instituição de ensino, é o que revela a narrativa do professor B, quando diz que “*no início foi uma época ruim*”.

Lá no IF quando eu cheguei não foi nada fácil, porque tinha um grupo de professores que estavam lá há muito tempo e eles participaram da criação de um curso chamado Tecnologia em Gestão Pública e eles estavam com aquilo bem consolidado, cada professor tinha as suas disciplinas. E eu naquele semestre eu não dei aula em nenhum curso superior e aquilo me incomodou muito, e eu reclamei pros meus colegas que eles estavam sendo injustos né, porque todo mundo tinha que dar aula em todos os cursos. Eu queria pelo menos uma disciplina em um curso superior, não só nos técnicos, uma disciplina em um curso superior, só o que eu pedia, e eles: não, porque a gente já tá aqui, a gente já leciona essas disciplinas, já tá tudo fechadinho. Então foi tenso assim e eu não tava gostando nem um pouco do trabalho naquele semestre, eu pensei até em sair e fazer outros concursos, ou sei lá, dá um jeito. Aquela trajetória que eu tinha construído na F tinha sido bem mais tranquila né (PROFESSOR B, p. 5-6).

Apesar dos conflitos iniciais, aos poucos, a partir do empenho, do trabalho e da ética, o professor B conquistou o seu espaço dentro da instituição, algo que fortaleceu a sua autonomia como professor.

(...) enfim passou aquele tempo e nós que éramos os professores novos iniciamos o Curso de Bacharelado em Administração que começou em 2015, agora em 2017 tá na terceira turma já e foi um curso que acabou tomando muita visibilidade e eu acabei pegando várias disciplinas neste curso e aí eu comecei a gostar bastante de trabalhar no curso. Eu fui entrando numa normalidade, eu passei uma época ruim no início, mas depois eu consegui conquistar aquele espaço né, junto ao curso de administração. Daí quando eu me inseri bem no curso de administração eu comecei a gostar muito mais do que eu tava fazendo e aí que eu comecei a ter uma experiência melhor no trabalho. E aí eu tenho uma relação muito forte com os alunos, o curso acabou ganhando notoriedade, ele hoje tem uma concorrência bem grande e todo mundo quer trabalhar nesse curso (PROFESSOR B, p. 6-7).

¹⁰¹ Termo cunhado pelo professor Marcos Vilella Pereira (2013) que compreende a professoralidade como uma marca, um estado singular, um efeito produzido no e pelo sujeito, conduzindo para o entendimento que os movimentos de constituição de si (a estética) produzem num mesmo evento o sujeito e o professor. Assim, a professoralidade não é, para o autor, uma identidade – “ela é uma diferença produzida no sujeito. E, como diferença, não pode ser um estado estável a que chegaria o sujeito” (p. 35). Ela é um desequilíbrio permanente.

Nas palavras de Imbernón (2011), “o professor e as condições de trabalho em que exerce sua profissão são o núcleo fundamental da inovação nas instituições educativas” (p. 21), mas talvez o impasse não esteja apenas nos sujeitos docentes, e sim nos processos e nas relações que são construídas e estabelecidas no ambiente institucional. O professor, segundo o autor, não deveria ser alguém que desenvolve ou implementa tarefas prescritas, mas deveria ser um profissional que participa criticamente do processo de inovação e mudança, intervindo no seu próprio contexto, a partir de um processo dinâmico, flexível e compartilhado. “Tudo isso implica considerar o professor como um agente dinâmico cultural, social e curricular” (p. 22) que, em colaboração com os colegas, possa ter autonomia para “*tomar decisões educativas, éticas e morais*” (p. 22, grifos do autor).

Para que ocorra inovações e mudanças nas instituições educativas, Imbernón (2011) discute a construção de um protagonismo institucional coletivo, em que é necessário pensar em uma concepção de instituição e de formação “(...) como uma organização mais autônoma, entendida como autonomia compartilhada por todos que intervêm no processo educativo” (p. 23) e não como algo competitivo ou determinado por um sistema inflexível de hierarquias. Uma organização capaz de entender que a verdadeira mudança precisa passar por dentro das instituições e não pode ser proposta sem que se construa uma nova forma de perceber as relações sociais, profissionais e educativas.

O ser professor na compreensão de B, envolve ainda a ideia de “(...) *trabalhar para que as pessoas aprendam, na definição mais simples que eu consegui encontrar*” (p. 8).

Eu poderia fazer todo aquele discurso que ser professor é lidar com ensino, pesquisa e extensão né, mas eu acho que tudo isso a gente resume dessa forma porque as pessoas fazem pesquisa, as pessoas fazem extensão e as pessoas participam de atividades de ensino porque elas precisam aprender né. E na verdade a gente tem que trabalhar para que os alunos aprendam. Então eu me preocupo muito mais se eles estão aprendendo ou se eles não estão aprendendo do que se eu estou ensinando. E se a gente faz pesquisa e extensão a gente também está trabalhando pra que eles aprendam. A gente vai gerar conhecimento que vai poder ser utilizado pela sociedade, mas também pra que outras pessoas aprendam (PROFESSOR B, p. 8).

A docência no contexto universitário e no cenário dos Institutos Federais é uma ação complexa, que não fica restrita apenas à sala de aula, mas constitui-se em um processo global de relações interpessoais e envolve, ao mesmo tempo, a

interdependência dos processos de ensino e aprendizagem, bem como o trabalho de investigação. Pressupõe, conforme García (1999, p. 243), “um conjunto de atividades pré, inter e pós-ativas que os professores têm de realizar para assegurar a aprendizagem dos alunos”. Nesse sentido, quando se concebe a atividade docente a partir desta proposta, existe a possibilidade de potencializar a formação dos professores, visto que os conhecimentos a serem construídos e apreendidos no processo de formação, não ficam limitados à “interação direta com os alunos”. Como menciona o professor B, quando “(...) *a gente faz pesquisa e extensão a gente também está trabalhando pra que eles aprendam*”.

Em vista disso, a docência incorpora dentro dessas instituições as exigências e os desafios de desenvolver um trabalho a partir da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Esse tripé representa, no entendimento de Veiga (2014), o comprometimento dos professores e, conseqüentemente, das instituições de ensino “com a construção, a sistematização e a socialização do saber em diferentes campos científicos” (p. 334), permitindo que as pessoas tenham acesso a esses conhecimentos e possam se “apropriar” deles, a partir de um olhar crítico e reflexivo, para participar de um processo de intervenção e transformação social.

As instituições que produzem esses conhecimentos passam a assumir, segundo Morés (2013, p. 73), um novo papel social, cultural, científico e tecnológico, já que uma instituição com caráter emancipatório precisa buscar atender aos desafios impostos pela sociedade, sem limitar as suas produções para si mesma. E nesse percurso “(...) se apresenta a necessidade de buscar novos referenciais e práticas que atendam aos espaços e tempos diferentes, submetidos, também, a contextos diferentes”. Para efetuar essas transformações e tantas outras que a sociedade contemporânea nos impõe, precisamos, no olhar de Mosé (2013, p. 70), “de uma mudança conceitual, de uma nova forma de ver, de viver, de pensar”.

Em relação às experiências vividas no PEG, o professor B relata, de forma breve, que o curso contribuiu para a sua prática como docente e que talvez os cursos de pós-graduação *stricto sensu* devessem trabalhar mais dentro desta perspectiva. “*Talvez na nossa formação como professor, nos cursos de pós-graduação, poderia ser inserido disciplinas mais pedagógicas*” (p. 11), visto que é uma incoerência ter docência orientada e não ter essas disciplinas.

É importante salientar, que para todos os professores participantes da pesquisa o PEG foi um movimento significativo. Cada um atribuiu um sentido, a partir das suas

lembranças e das suas experiências. Apesar de ter implicado, de alguma forma, cada trajetória enquanto curso, também, permitiu que os professores analisassem a sua proposta de formação. As considerações destacaram que, como qualquer processo formativo, é sempre possível melhorar. Alguns destaques foram feitos no sentido de indicar que as aulas de alguns professores poderiam ter sido menos expositivas; em outras situações, que as aulas pudessem gerar maiores reflexões; que alguns professores poderiam ser mais abertos para acolher as sugestões e que a temática da avaliação fosse melhor articulada e problematizada, com o propósito de gerar novos processos de avaliação. Segundo Antunes (2001, p. 16), “Os educadores não podem ignorar que a instituição escolar, através das práticas pedagógicas e dos conhecimentos ensinados, contribui na construção das maneiras de pensar, atuar, perceber e falar a respeito da realidade do mundo e de cada aluno”.

Assim, “ser professor hoje é viver intensamente o seu tempo com consciência e sensibilidade”, pois o seu compromisso não é só transformar a informação em conhecimento, mas também formar pessoas – com uma pluralidade de saberes, sentimentos, contextos e histórias. E formar não no sentido de treinar o educando para o desempenho de destrezas, como tão bem define Freire (1996), mas formar para que sejam capazes de amar, de sonhar, de pensar e de transformar. “Eles fazem fluir o saber (...) porque constroem sentido para a vida das pessoas e para a humanidade e buscam (...) um mundo mais justo, mais produtivo e mais saudável para todos. Por isso eles são imprescindíveis” (GADOTTI, 2003, p. 17).

5.2 TECITURAS... SABERES PRODUZIDOS SOBRE A DOCÊNCIA

A partir das representações, dos sentidos e dos significados produzidos sobre a docência, alguns saberes vão sendo delineados, construídos e ressignificados. Saberes que não são apreendidos apenas no ambiente acadêmico e/ou institucional, mas são produzidos nos percursos de vida e de formação, alicerçados nas relações e nas interações, nos contextos sociais, profissionais e educativos, que envolvem a história de vida dos professores participantes desta pesquisa.

Investigar e analisar os momentos significativos dos percursos dos sujeitos com e a partir de suas representações pode mobilizar dimensões pessoais e profissionais gerando reflexões sobre os espaços institucionais e sobre a atuação dos professores nesses espaços, abrindo caminhos que podem nos levar a reavaliar e a repensar

nossas práticas e aprendizagens docentes. Mesmo que esse processo de investigação ganhe visibilidade com início em histórias do passado, ele está amparado pela “(...) possibilidade de conjugar diversos olhares” sobre o presente e sobre o futuro, “de construir uma compreensão multifacetada e de produzir um conhecimento que se situa na encruzilhada de vários saberes” (NÓVOA, 2000, p. 20).

Na compreensão de Bolívar, Domingo e Fernández (2001), qualquer proposta de formação de professores deve começar por recuperar, biográfico-narrativamente, o sujeito a formar, desde suas experiências e recordações que envolvem refletir sobre o passado, pensar o presente e projetar o futuro. O percurso formativo adquire, desse modo, os contornos de um processo em construção, em que o professor tem a possibilidade de reavaliar o passado, compreender os percursos profissionais adquiridos e projetar aspirações futuras. “Trata-se agora de reorientar os processos formativos segundo critérios de relevância com as trajetórias profissionais, que entendem a formação como mobilização da experiência, gerando novos conhecimentos” (p. 65, tradução minha).

As narrativas, quando não são deixadas sozinhas em um relato enunciativo de experiências passadas, podem possuir, conforme Bolívar, Domingo e Fernández (2001), uma função performativa, ou seja, podem contribuir para que o sujeito se situe na profissão e fortaleça sua identidade profissional. Deste modo, evidenciar o conhecimento que os professores têm de suas práticas educativas torna-se importante para informar a prática e, quando são compartilhadas, possibilitam ainda um movimento de transformação. Recolher esse conhecimento requer, segundo os autores, dar voz aos professores para que, a partir de sua própria perspectiva, possam dar conta de suas percepções da realidade, de suas ações e da mobilização dos seus próprios saberes.

Compreender o lugar onde as experiências são construídas, no processo de formação e de transformação das identidades e subjetividades do professor, envolve entender a complexidade dos problemas teóricos e práticos relacionados à docência, aos conhecimentos necessários para o desenvolvimento profissional e à “(...) superação de que a instrumentalização técnica e didático-pedagógica garante”, sozinha, o tempo de formação, organizado para o exercício da profissão docente (SOUZA, 2006a, p. 141).

Um aspecto essencial da biografia como processo de formação, reside, segundo Delory-Momberger (2008a, p. 94), “no reconhecimento – ao lado dos saberes

formais e externos ao sujeito aos quais visa a instituição escolar e universitária –, dos saberes subjetivos e não formalizados” empreendidos pelos indivíduos na experiência de sua vida e em suas relações sociais e profissionais. Para a autora, esses saberes “não sabidos”, “nascidos” com e a partir das histórias dos sujeitos, assumem um papel fundamental na maneira como eles abordam a aprendizagem, permitindo novas relações com o saber e com o processo de formação.

Discussões que encontram amparo nas narrativas da professora P, quando menciona que entender o processo de avaliação de uma forma mais qualitativa sempre foi sua inquietação, desde o tempo em que foi aluna na graduação – quando recebia a prancha de projetos e lá não estavam escritos os porquês relativos a seu desempenho. “(...) *a pior coisa pra mim era receber uma avaliação sem apontamentos, eu não sabia o que que era para melhorar*” (p. 9). Assim, essa “*falta de feedback*”, que fez parte do seu percurso formativo acadêmico, “*faz com que quando eu entro em sala de aula eu deixe bem claro como é que eu vou avaliar*” (p.10).

*(...) na área de projetos o retorno é bastante penoso, porque por ser subjetivo, a gente tem que abrir a prancha, entrar no projeto, entrar no pensamento do aluno, avaliar o crescimento do aluno, pra depois dar a nota. Então pra mim na docência realmente o momento mais pesado é dar a nota, colocar em número aquilo, eu entro em um conflito extremo, extremo, tu não imagina como me dói cada momento de avaliação. Escrever, perder três horas em um projeto de um aluno, não é o problema pra mim, o problema é dar a nota. Então o que que eu faço, faço uma avaliação qualitativa e uma quantitativa, né, então é tabelas de excel, eu adoro excel, então tem aquela planilha que eu mostro pro aluno e o aluno diz: tá, mas depois de tudo isso, qual é a minha nota? Aí eu vou indo (risos) até chegar ao final da coluna onde tem a tal da nota. Mas essa é a ansiedade de querer dar resposta né. **E a questão de como avaliar, isso foi pelas minhas angústias** né, então dentro das angústias eu tentava resolver o que que eu acreditava né, então como avaliar vem desse processo. (PROFESSORA P, p. 10, grifos meus).*

Para a professora P, avaliar é um processo que exige saberes subjetivos, pois não envolve apenas analisar o desempenho em relação aos conhecimentos específicos da área de formação, é necessário “*entrar no pensamento do aluno*” e entender o seu desenvolvimento. Por isso a dificuldade em definir o percurso formativo em números, porque avaliar, na compreensão de P, não é dar qualquer nota para cumprir uma tarefa. Avaliar é dar um retorno para alguém; “*(...) alguém precisa de uma resposta, e essa resposta precisa ser motivadora pra ele continuar*” (p. 14).

Saberes que talvez não sejam “sabidos”, “saberes singulares, impossíveis de serem modelados de modo mecânico” (DELORY-MOMBERGER, 2008a, p. 90), pois

nasceram de inquietações próprias e vão sendo estabelecidos ao longo das experiências, de um projeto permanente de construir-se professor. “O poder-saber do qual se apropria aquele que, formando a história de sua vida, forma-se a si mesmo, deve-lhe permitir agir sobre si e sobre seu ambiente, oferecendo-lhe os meios para reinscrever a sua história na direção (...) de um projeto” (DELORY-MOMBERGER, 2008a, p. 95).

A professora P destaca ainda em suas narrativas a importância da flexibilidade e da maleabilidade do professor no exercício da docência, reconhecendo a importância de estar preparada para mudar a programação preestabelecida, tanto do plano de ensino como da previsão de algumas atividades. “*E o que pauta pra mim realmente é isso, é perceber que só o resultado que tu esperava não é o mais importante e sim o crescimento daquele aluno chegando em algumas etapas*” (p. 16). É “*perceber em que nível ele chegou e que nível ele tá saindo e não simplesmente um resultado predefinido antes da atividade acontecer*” (p. 16). Essas inquietações mobilizam a sua “*busca incessante*” por formação pedagógica, no sentido de “*tentar entender como seria um sistema de avaliação mais qualificado, porque eu percebo que os colegas não pensam assim. Eles querem simplesmente um resultado e não um processo de crescimento*” (p. 16). Eles avaliam, muitas vezes, com base em um desejo de aluno ideal e “*não pelo aluno que chegou a superar as suas dificuldades*” (p. 16).

A questão da avaliação, segundo Cunha (1999), configura-se como um dos temas educativos mais complexos na visão dos professores de diferentes níveis de ensino. As causas desta condição variam, mas podem ser potencializadas quando a avaliação passa a ser tratada como um elemento isolado, desconectado de um projeto maior de escola, de sociedade e de educação, já que a avaliação “é fundamentalmente decorrente de decisões tomadas em outras instâncias e reveladora de valores anteriormente definidos” (Ibidem, p.1). Deste modo, o desafio que se coloca para o ensino universitário e especialmente para os professores, é que esses profissionais possam refletir eticamente sobre o processo de avaliação, se afastando de uma proposta reprodutivista e conservadora de educação e buscando renovar suas práticas a partir de uma nova perspectiva epistemológica, em que “as habilidades de intervenção no conhecimento sejam mais valorizadas do que a capacidade de armazená-lo” (Ibidem, p. 8).

Além disso, é preciso compreender a avaliação como uma “produção de sentidos”, que não está restrita à utilização de instrumentos que medem a capacidade da memória (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 194), mas é um processo que precisa dialogar com um propósito mais amplo de educação e ser vista ainda “como um ato moral, pois nossas escolhas qualificam o modo como vemos e interagimos com os alunos” (VILLAS BOAS, 2000, p. 150).

Para a professora P, “(...) *todos os alunos podem ser bons arquitetos, a gente que precisa qualificá-los ou mostrar os caminhos para a qualificação*” (p. 17-18). No seu entender, cabe ao professor “(...) *tentar despertar o que cada um tem de melhor*” (p. 17-18), pois as profissões são únicas e “dentro” delas existem diferentes possibilidades de atuação. “(...) *então tu não precisa ser bom na parte de projeto de interiores, tu pode ser bom na parte de planejamento urbano. São várias ações, cada um pode se qualificar de acordo com as suas habilidades e funções*” (p. 17-18).

Só que as vezes o professor quer que seja o aluno pleno, o ideal, o magnífico e não é assim. Na verdade a gente tenta, eu pelo menos, despertar pra eles conhecerem a sua potencialidade, pra que eles terem autoconfiança, mas os alunos de hoje se formam se sentindo incapazes. As vezes eles estão se formando já desinvestindo na profissão e se nós professores não estivermos dispostos pra mostrar que eles são capazes, então realmente dificulta o caminhar deles (PROFESSORA P, p. 17-18).

A profissão docente, segundo Imbernón (2011), é conduzida por um conhecimento pedagógico específico, por um compromisso ético e moral e pela necessidade de compartilhar com outros agentes sociais a responsabilidade de formar e educar outros seres humanos, por isso a sua função não fica limitada apenas a transmitir conhecimentos acadêmicos ou profissionais. Diversos estudos¹⁰², conforme o autor, procuram analisar o tipo de conhecimentos profissionais que os professores deveriam possuir, mas todos convergem para a necessidade de um “conhecimento polivalente” que compreenda os diferentes aspectos dentro do contexto educativo.

Imbernón (2011) entende por conhecimento pedagógico o conhecimento utilizado pelos profissionais da educação, que se (re)constrói “constantemente durante a vida profissional do professor em sua relação com a teoria e a prática” (p. 31), por esse motivo não é absoluto, estrutura-se gradativamente e vai do conhecimento comum ao conhecimento especializado. O primeiro faz parte do

¹⁰² Dentre eles é possível destacar estudos de Shulman (1989) e García (1999).

patrimônio cultural de uma determinada sociedade e integra as concepções dos professores. O segundo é um conhecimento prático, “que é o que diferencia e estabelece a profissão e que precisa de um processo concreto de profissionalização” (p. 31). O conhecimento pedagógico especializado ganha legitimidade na prática e envolve “características específicas como a complexidade, a acessibilidade, a observabilidade e a utilidade social” (Ibidem, p. 32).

Sobre os conhecimentos profissionais dos professores é importante mencionar ainda os estudos desenvolvidos por García (1999, p. 84, grifos do autor), o qual utiliza o termo conhecimento para se referir não só a áreas do “**saber** pedagógico (conhecimentos teóricos e conceituais)”, mas também a áreas do “**saber-fazer** (esquemas práticos de ensino)” e do “**saber porquê** (justificação da prática)”. O autor, com base em outros estudos, estabelece os componentes que deveriam integrar os conhecimentos profissionais dos professores, a saber: “conhecimento psicopedagógico” – que está relacionado com o ensino, com a aprendizagem e com os alunos, além dos aspectos gerais do ensino, tempo de aprendizagem acadêmico, tempo de espera, gestão de classe, etc; “conhecimento do conteúdo” – que faz referência aos conhecimentos sobre a matéria a ser ensinada; “conhecimento didático do conteúdo” – que representa “a combinação adequada entre o conhecimento da matéria a ensinar e o conhecimento pedagógico e didático de como a ensinar” (p. 88); e o “conhecimento do contexto” – que envolve conhecer o local onde se ensina e os alunos que estão implicados nesse processo.

Em relação à flexibilidade assumida na docência, é importante destacar ainda as narrativas do professor S, quando ele menciona sobre a importância de “(...) *deixar o planejamento da forma mais flexível possível*”. Isso não significa que o professor não necessite ter uma organização prévia, não significa uma falta de rigor, mas indica a disponibilidade deste para planejar a partir do conhecimento do contexto.

(...) nas primeiras aulas eu geralmente não trago o conteúdo em si, principalmente para conhecer a turma e saber o nível que eles estão, a gente tenta trabalhar um pouco mais o contexto né. Por exemplo, administração financeira, no Curso Superior de Bacharelado em Administração, foi legal que a partir do momento que eu ouvi que eles tinham dificuldade na análise de demonstrações contábeis, nas primeiras aulas, eu praticamente mudei um pouco a ementa, alterei coisas que já estavam previstas no plano de ensino, porque eu percebi que era necessário. E isso foi importante para os alunos também, pois existe um certo preconceito com essa disciplina que ela é muito dura, muito rígida e tudo mais. E ali eu consegui quebrar isso deles e a partir disso criou-se um elo de confiança. Eles começaram a trabalhar na análise e

fazer, a correr atrás de empresas pra fazer o balancete, criar um relatório. Eles se envolveram muito. (PROFESSOR S, p. 10).

Partindo dessa experiência prática, em que o envolvimento dos alunos foi algo marcante, o professor S teve a possibilidade de refletir sobre a sua atuação pedagógica e sobre o processo de aprendizagem dos alunos, repensando inclusive, acerca do planejamento e do percurso da avaliação. *“Então eu mudei a forma de avaliação, em vez de dar prova quantitativa, eu propus fazer um trabalho dentro das empresas para verificar qual o desempenho que elas têm”* (p. 10). Muitas vezes, você indica no plano de ensino o número de avaliações e como serão realizadas, mas *“(…) nas primeiras aulas tu identifica que vai precisar modificar todo o processo”* (p. 10). Essa atitude do professor ao planejar a sua prática é, no entendimento de Imbernón (2011, p. 40-41), um fator relevante para a capacitação profissional, visto que o docente não é um “técnico infalível”, mas sim um facilitador da aprendizagem, um prático reflexivo, capaz de instigar a participação dos alunos e produzir saberes.

No momento da terceira revolução industrial, quando novos desafios estão colocados, à didática contemporânea compete proceder a uma leitura crítica da prática social de ensinar, **partindo da realidade existente**, realizando um balanço das iniciativas de se fazer frente ao fracasso escolar. Além da **consideração dos aspectos epistemológicos característicos das áreas de conhecimento** que denotam avanços intrínsecos e que colocam novas questões ao ensino, pois dizem respeito a novos entendimentos da questão do conhecimento no mundo contemporâneo, a renovação da didática terá por base os **aspectos pedagógicos** (PIMENTA, 2012, p. 27, grifos meus).

Esse entendimento, problematizado por Pimenta (2012, p. 28), indica a necessidade de superar a fragmentação dos saberes da docência, definidos, na sua perspectiva, como: “saberes da experiência”, “saberes científicos” e “saberes pedagógicos”. Assim, os desafios para a formação dos professores são muitos, dentre eles a autora reconhece a importância de “considerar a prática social como o ponto de partida e como ponto de chegada”. Ou seja, para Pimenta (2012) é importante tomar a prática existente como referência para a formação e fazer um movimento de reflexão sobre e a partir dela. “O futuro profissional não pode constituir seu *saber-fazer* senão a partir de seu próprio *fazer*” (p. 28), pois é na ação que são produzidos os saberes pedagógicos.

Essas discussões vão ao encontro de alguns saberes produzidos pelo professor G, quando ele percebe que para atuar na docência no contexto da Educação Profissional não basta apenas dominar o conteúdo e saber expor aos alunos. É preciso construir outros conhecimentos e consolidar outras relações, que não estão prontas, que não existem nos livros e que nem sempre são iguais, pois dependem dos contextos, das pessoas e das interações. “Trata-se, portanto, de reinventar os saberes pedagógicos a partir da prática social da educação” (PIMENTA, 2012, p. 27).

*Então a docência tem essas dificuldades que talvez para algumas pessoas seja mais fácil, mas eu tive algumas dificuldades de postura, de como é que eu vou tomar uma reação no caso de uma atitude, será que eu não estou sendo enérgico demais, será que eu estou sendo muito brando?! Essa foi uma das partes mais complicadas que eu achei assim, que eu não tinha muita ideia de qual reação tomar com algumas atitudes. **Essa relação eu tive que ir construindo.** Então teve algumas situações que eu não sabia muito o que fazer, as vezes eu mantinha o silêncio, as vezes eu tomava algumas atitudes que eu acho que foram inteligentes na hora, e eu não me culpo do que eu fiz. Tanto que hoje eu tenho uma amizade bem grande com a gurizada, eu percebi que eles não levaram como uma mágoa, mas eu acho que eles começaram a ter um pouco mais de respeito a partir daquele momento. Hoje eu já tenho digamos uma visão mais formada, em tal situação é um nível maior, em tal situação dá pra relevar um pouco, mas é sempre diferente, as turmas mudam (PROFESSOR G, p. 24, grifos meus).*

Apesar dos desafios, o professor G mostra-se alguém comprometido e preocupado não só com a aprendizagem dos alunos, mas com os efeitos que as suas atitudes podem gerar nas relações construídas na sala de aula, já que o trabalho do professor se dá no próprio “fazer” com os educandos. Neste momento, cabe trazer mais um dos saberes, propostos por Freire (1996), necessários à prática educativa – “Ensinar exige bom senso”. E esta avaliação crítica da prática vai revelando a necessidade de algumas qualidades, saber que devo respeito à autonomia e à dignidade do outro, “sem as quais não é possível (...) a avaliação, nem tampouco o respeito do educando” (p. 64).

A afetividade construída com os educandos, a amorosidade com que me relaciono com eles, não enfraquecem em nada a minha seriedade de estudar, pesquisar e produzir e, certamente, não se configuram como obstáculos diante do meu compromisso político e social com a educação (FREIRE, 1988)¹⁰³. O importante é que professores e alunos possam construir uma postura dialógica, aberta, curiosa e

¹⁰³ Entrevista concedida à Moacir Gadotti, no dia 27 de abril de 1988 sobre o livro “Convite à leitura de Paulo Freire. Disponível em: www.acervo.paulofreire.org Acesso em: 10 jun. 2018.

questionadora, mas, acima de tudo, uma relação ética e respeitosa. Neste sentido, o bom professor, no olhar de Freire (1996, p. 86), é o que consegue trazer o aluno para dentro de seu pensamento. “Sua aula é assim um desafio e não uma ‘cantiga de ninar’. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas”.

Os saberes construídos a partir das experiências também foram tecituras importantes na análise das narrativas, já que a ação dos professores não fica limitada a uma aplicação de técnicas, mas sim exige, no olhar de Tardif (2002), uma construção permanente de saberes. Para o professor G, o trabalho desenvolvido com os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio (neste contexto Técnico em Eletrotécnica) representou uma motivação maior para a sua atuação docente, possibilitando a produção de outros saberes.

*Eu fiz umas quantas atividades legais que eu gostei de ter feito, levei o pessoal a campo pra fazer medição, pra fazer aterramento. A gurizada até hoje lembra das aulas de aterramento, foi muito legal. Com o integrado eu senti, é que o integrado acho que tem uma energia maior assim. Eu comento que eu gosto muito dos integrados, porque tu percebe que eles têm uma motivação, que eles têm, é diferente de um subsequente. O subsequente eles tão fazendo só as disciplinas técnicas, eles já chegam cansados, eles já têm toda uma vida passada, têm uma profissão, já tão exercendo, já tão, digamos, meio calejados no assunto, as vezes. **E o integrado tá ali, tem o mundo inteiro pra descobrir ainda, tem uma energia maior, eu gosto mais desse ânimo, dessa alegria, (...) o integrado dá uma motivação maior assim** (PROFESSOR G, p. 25, grifos meus).*

Mas não significa que não seja desafiador. Em um outro contexto, atuando no Técnico em Mecânica Integrado ao Ensino Médio, o professor G (p. 32) revela que sentiu dificuldade, principalmente por assumir uma turma do primeiro ano e precisar trabalhar com “(...) *eletricidade aplicada, digamos física, física do terceiro ano com a parte de eletricidade. Foi muito difícil*”. Primeiro, “*porque tinha muita gente na sala*”; segundo, porque “*o começo do conteúdo muitos alunos não tinham visto no Ensino Fundamental, principalmente a parte de notações científicas*”; e em terceiro, porque era um conteúdo bem difícil, “*(...) eletricidade tem que ter uma base nas outras ideias*”. Foi uma turma bastante desafiadora. “*Então eu levava os experimentos e tentava deduzir as fórmulas com eles, me lembrava muito do meu professor de física do Ensino Médio que dizia: não precisa gravar fórmulas, basta entender os conceitos, tu mesmo pode gerar aquela fórmula*”.

*Teve uma aula que eles não estavam entendendo nada, aí eu cheguei pro pessoal do laboratório e disse: o que que eu vou fazer, eles não entenderam nada. Eu tinha marcado uma prova, tinha passado uma lista de exercícios e ninguém tinha entendido nada, aí eu pensei: vou adiar essa prova. **Aí eu fiz uma dinâmica com a sala inteira pra explicar eletrostática.** Aí entenderam, foi legal, a gurizada gostou e eu gostei que eles aprenderam melhor o conteúdo. Eu fiz todos se mexerem, se movimentarem, foi uma atividade bem bacana, que eu nunca tinha visto, nem escutado, **eu criei, inventei assim pra explicar um conteúdo** (...) eles agradeceram muito que eu tive a coragem de levar eles para o laboratório, que nenhum professor tinha feito isso ainda. Gostei bastante da gurizada da mecânica, foi difícil, foi trabalhoso, mas foi legal. Foi bem gratificante vê que o teu esforço valeu a pena (PROFESSOR G, p. 32-33).*

A percepção do professor G fundamentada na análise da turma, nos conhecimentos prévios dos alunos e no grau de dificuldade da matéria a ser ensinada, demonstra a sua preocupação em transformar o conhecimento do conteúdo em algo “ensinável”, utilizando estratégias que ele mesmo criou. Essas formas de transformação, segundo Shulman (2005, p. 21), que envolvem “aspectos do processo pelo qual passamos do entendimento pessoal para a preparação para que os outros compreendam”, constituem a essência do movimento de raciocinar pedagogicamente e de planejar o exercício da docência.

Problematizações que vão ao encontro dos estudos propostos por Shulman (1992, p. 12)¹⁰⁴, quando menciona “que os professores realizam esta tarefa de honestidade intelectual mediante uma compreensão profunda, flexível e aberta do conteúdo”; percebendo que existem diferentes métodos e modelos que podem auxiliar na construção de conhecimento pelos alunos; além de se mostrarem abertos para reverem suas propostas de acordo com a interação com os estudantes. Esse processo implica em uma compreensão que não é apenas técnica nem reflexiva, tampouco apenas o conhecimento do conteúdo e o domínio de técnicas didáticas. “É uma mescla de tudo isso, e é principalmente pedagógico”.

O professor B também relata os seus desafios de trabalhar com os jovens do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio no contexto da Educação Profissional, considerando que a sua trajetória docente foi construída, principalmente, no Ensino Superior. “(...) até aquele momento eu não tinha lecionado num Curso Integrado ao Ensino Médio, eu nunca tinha trabalhado com adolescente na vida, e eu tinha medo. Pensei, meu Deus e agora? (...) eles vão acabar comigo. Eu tinha medo, medo, medo (p. 6).

¹⁰⁴ Citado por García (1999, p. 88-89).

(...) porque é muito diferente trabalhar com adolescentes do que trabalhar com adultos. A nossa responsabilidade com eles é muito maior, a gente tem que estar muito mais atento as coisas particulares deles do que com os alunos do Ensino Superior. No Ensino Médio a gente tem uma responsabilidade muito maior, se os alunos estão aí matando aula a responsabilidade é nossa, se os alunos estão aí usando drogas a responsabilidade é nossa e se eles não estão aprendendo a responsabilidade é nossa. E aí eu senti muita dificuldade, porque eu não sabia e até hoje eu não sei muito bem como lidar com esse público (PROFESSOR B, p. 6, grifos meus).

A diversidade presente no contexto da Educação Profissional, ressalta as singularidades e a complexidade do exercício docente, exigindo que os professores ampliem alguns olhares e construam novas relações. A docência percorre, desse modo, um processo de aprendizagem e “é fruto de um trabalho construído de forma artesanal” (OLIVEIRA, SALES e SILVA, 2017). E é nessa relação, específica e contextual, que os professores precisam construir alguns saberes da docência, articulados ao compromisso social e político de formar sujeitos ativos e críticos, já que o conhecimento do professor, segundo Imbernón (2011, p. 119), “não pode ser desvinculado da relação teoria e prática, nem de sua função de analista de problemas morais, éticos, sociais e políticos da educação”.

Deste modo, é num contexto específico, real e concreto que o conhecimento profissional do professor se converte em um “conhecimento experimentado”, por meio da prática, a partir de uma infinidade de tonalidades que não se manifestam do mesmo modo em todos os contextos, ou seja, é “intervindo nos diversos quadros educativos e sociais que se produz a docência” (IMBERNÓN, 2011, p. 120), conforme expressa a narrativa que segue:

*Eu não sei lidar muito bem com eles, é difícil porque eu vou dar uma aula de finanças no Ensino Médio e eles têm muita dificuldade pra entender coisas que são básicas e pra nós que somos adultos é mais fácil, porque tu já se deparou com a experiência de ir no banco, de usar algum instrumento financeiro e por aí vai e eles que não tem a experiência precisam se limitar a imaginação deles, então é bastante difícil. **Mas eu aprendi uma coisa, eu abandonei as aulas expositivas, trabalhei muito com jogos que eu mesmo criei com eles, eu inventei uns jogos** assim e levei pra eles, e levo alguns vídeos as vezes, procuro dar mais exercícios, mais trabalho em grupo, coisa que é uma maneira muito diferente do que a gente faz no Ensino Superior. **Então eu melhorei porque eu aprendi mais, mas eu ainda tenho muito que aprender com relação a esse público aí** (PROFESSOR B, p. 7-8, grifos meus).*

O atual cenário educacional indica que os professores precisam, cada vez mais, estar preparados para compreender as transformações que surgem nos diferentes contextos educativos e serem capazes de adequarem suas práticas às necessidades dos alunos. Para isso é importante que os professores pensem em diferentes metodologias e, ao mesmo tempo, possam participar de “movimentos” de pesquisa que possibilitem não só a aquisição de “conhecimentos formais e formas culturais preestabelecidas”, mas indiquem caminhos investigativos a partir da relação teoria e prática, da reflexão; da aprendizagem colaborativa e da análise do próprio entorno social – “(...) *eu aprendi uma coisa, eu abandonei as aulas expositivas (...) e criei com eles*”. Assim, é no cenário profissional, refletindo com e a partir da realidade educativa, que os professores têm a possibilidade de produzir conhecimento pedagógico (IMBERNÓN, 2011, p. 64).

O professor B revela que, atualmente, continua ministrando aulas ao Ensino Técnico Integrado ao Médio (Técnico em Administração), além do Ensino Superior, nos Cursos de Bacharelado em Administração e de Tecnologia em Gestão Pública. “*Então eu dou aula em três cursos diferentes, com status diferentes e com objetivos diferentes*” (p. 7). Para ele esse é um desafio, pois “(...) *para cada disciplina eu tenho que reprogramar todos os objetivos da aula, porque o interesse do bacharel é um, do técnico outro e do tecnólogo ainda outro*” (p. 7). E “*eu continuo achando que eu não sei dar aula pro Ensino Médio, mas eu tô aprendendo, devagarinho*” (p. 7).

Para Machado (2008a, p. 13) essa complexidade decorre, principalmente, da própria estrutura organizada dentro dos Institutos Federais, já que um professor que atua no ensino médio integrado vai precisar articular “os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos”, com o núcleo de conhecimentos e habilidades do curso técnico em questão; além do desafio de trabalhar com jovens que estão saindo do Ensino Fundamental. No ensino subsequente, por exemplo, os professores precisam acolher um público heterogêneo, jovens e adultos que já concluíram o Ensino Médio e buscam uma habilitação específica, além de um aprimoramento da formação obtida na Educação Básica. Ao mesmo tempo, precisam interagir com as exigências dos Cursos Superiores e de Pós-Graduação e com o público específico que procura esses cursos. Deste modo, o docente da Educação Profissional precisa ser um crítico-reflexivo, um pesquisador, estar aberto para o trabalho colaborativo e comprometido com a formação permanente, seja na área específica ou pedagógica.

Os docentes que ingressam nos Institutos Federais assumem ainda, muitas vezes, a responsabilidade de trabalhar com os cursos oferecidos no âmbito do PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos - uma outra modalidade de ensino bastante desafiadora, que exige a construção, por parte dos professores, de novos saberes, principalmente em função das especificidades dos alunos que procuram o programa. No cenário desta pesquisa, os três professores bacharéis com percursos docentes na Educação Profissional narraram sobre os desafios de trabalhar com o PROEJA. Trata-se, portanto, de buscar novos conhecimentos, nesse universo de múltiplos enfrentamentos, já que “a educação se refaz constantemente na práxis” (FREIRE, 2005, p. 84).

Para o professor G, o trabalho com o PROEJA foi bastante desafiador, principalmente pelo fato de precisar organizar as aulas e trazer o conteúdo de uma forma mais contextualizada, haja vista que “(...) no PROEJA sempre são turmas com um grau de dificuldade maior em aprender, dificuldades que tu nem imaginava” (p. 28). O PROEJA exige de seus professores, dessa forma, a construção de tempos e espaços singulares no desenvolvimento da prática pedagógica.

O PROEJA foi bem desafiador também, eu tentava trazer mais a parte prática, não dá tanta teoria, porque a gente tem a ideia de que primeiro tu sabendo bem a prática, depois, na teoria, fica mais fácil. E a gente entende que eles já vêm de um dia cansativo, que já não têm mais um ritmo, não tiveram ensino médio, então têm mais dificuldade cognitiva assim de pegar o conteúdo, de conseguir entender mais rápido. Comparando o PROEJA com o integrado, o integrado, o mesmo conteúdo, tu falou uma vez tá falado, é muito mais rápido em relação ao PROEJA. Mas acho que eles aprenderam bastante, conseguiram ter uma boa ideia do conteúdo (PROFESSOR G, p. 27).

Um outro desafio, segundo o professor G, consiste na utilização de diferentes metodologias. “Por exemplo, com o tempo eu percebi que utilizar slide não funciona, que mandar apostila não funciona” (p. 29), pois muitos alunos não têm acesso a computadores, em casa. “Então no PROEJA uma das grandes dificuldades foi fazer com que eles tivessem material, alguns nem material levavam, outros pegavam uma folha qualquer e anotavam”. Inquietações que levaram o professor G a refletir e a pensar em novas estratégias – “(...) eu fiz um pacto com eles, que cada um tivesse um caderno e a maior parte do conteúdo eu passava no quadro. Tanto que no final os alunos agradeceram, tinham um polígrafo feito por eles, ficou um material legal” (p.

29). Tardif (2002) salienta que o processo de “reinventar-se” só é possível quando o professor compreende a dinâmica dos saberes de sua profissão; saberes que não envolvem apenas aspectos científicos ou pedagógicos, mas, sobretudo, interações humanas.

Além disso, o professor G aponta para a necessidade de refletir e repensar a formação no âmbito do PROEJA – um assunto que foi bastante discutido nas reuniões de conselho dentro da instituição. *“Qual a nossa responsabilidade enquanto educador? Formar as pessoas e deixar elas ter um registro no Conselho Regional de Engenharia, sem estar com o conhecimento consolidado? Até que ponto é válido ter o técnico e o médio ao mesmo tempo?”* (p. 29). Para o professor G, o ideal seria fazer primeiro as disciplinas do Ensino Médio e depois do técnico, bem como *“(...) ter um técnico numa área só, técnico em mecânica ou elétrica, porque ali é eletromecânica – tem matérias da mecânica que envolvem solda e usinagem, que é algo mais bruto e tem matérias da eletrônica que envolvem coisas mais minuciosas”* (p. 29). Portanto, são áreas muito amplas que exigem diferentes conhecimentos e, muitas vezes, os alunos que ingressam no curso *“(...) têm dificuldade de ler, de escrever e de somar”*. Nessa situação, é fundamental que o PROEJA e a formação de professores para atuar nesse contexto, possam ser discutidos e repensados – *“(...) eu acho que é um curso legal, (...) é desafiador para os professores, (...) é muito importante para o pessoal que cursa, mas poderia ser diferente, tem coisas para evoluir”* (p. 29).

Conforme expressa a narrativa do professor S, *“(...) foi na sala de aula que algumas experiências interessantes começaram a surgir”* (p. 5), dentre elas a possibilidade de dar aulas em outros cursos além da graduação: *“(...) comecei a dar aula pro pessoal do técnico: tanto técnico subsequente, que são aquelas pessoas que já tinham o Ensino Médio, como pro técnico PROEJA, que são aquelas pessoas que não tinham o Ensino Médio”* (p. 5). E, nesse contexto, o meu “jeito de dar aula” foi se modificando, porque “ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar” (FREIRE, 1992, p. 155). É o que revela a sua narrativa:

(...) principalmente no PROEJA, isso foi muito nítido, eu percebi que eu tinha que segurar, que eu tinha que trabalhar o conceito dentro do contexto deles, dentro desse contexto vê a forma como eles se ajudavam. A partir disso, tentar que eles não levassem as coisas pro preconceito, que não minimizassem uns aos outros. Eu comecei a me preocupar com a autoestima

dentro da sala de aula. E eu acho que isso foi a grande contribuição de estar dando aula para outros cursos além da graduação. Eu percebi que é interessante tu valorizar uma conversa informal antes de iniciar a aula, porque a partir dessa conversa tu traz a problemática para trazer um conceito que você quer trabalhar em sala de aula (PROFESSOR S, p. 6).

O professor S revela que nos cursos técnicos ele conseguiu construir uma aproximação maior com os alunos, ter mais autonomia e articular de forma mais efetiva a relação teoria e prática, principalmente porque “(...) o aluno do técnico ele tá querendo aprender aquele conceito e o aluno do ensino superior, muitas vezes, está ali apenas para passar na disciplina” (p. 11). Além disso, “(...) a maioria dos alunos do técnico trabalha e a experiência prática realmente é um fator importante para a abstração do conceito a partir do contexto em que o aluno vive” (p. 11). Assim, o professor S valoriza os espaços de diálogo e reconhece que dar aula nos cursos técnicos pode ser algo mais prazeroso do que nos cursos superiores.

Na trajetória docente do professor B, o trabalho com o PROEJA significou uma “*experiência de fracasso*”, em que os desafios foram ainda maiores.

Quanto a experiências ruins, também tenho. Experiência de fracasso com o PROEJA. O PROEJA nós tínhamos um curso, eu não sei se o curso ainda existe, mas esse curso era voltado para jovens e adultos né e era um curso de panificação. E eu tinha uma disciplina de finanças e empreendedorismo com eles, justamente relacionado ao conhecimento técnico né. Só que foi muito, muito complicado porque eu não sabia trabalhar. Eu cheguei lá e eram umas vinte senhorinhas assim, lá do interior do Loreto que era uma localidade que fica em São Vicente próximo à divisa de São Francisco de Assis, um lugar que eu não conhecia, era no interior a escola, uma escola rural. Elas já eram senhoras que tinham dificuldades, muitas delas mal tinham conseguido concluir o Ensino Fundamental, mas elas estavam bem dispostas a aprender, só que eu não sabia ensinar elas (PROFESSOR B, p. 9).

A partir desse contexto, o professor B procurou trabalhar com algo que fosse ao encontro das necessidades dos seus alunos. “(...) *parti pra uma coisa bem simples, vamos fazer um cálculo então do custo da elaboração de um pão assado, porque elas iam fazer panificação e a disciplina era finanças*” (p. 9), era algo que elas “*poderiam aplicar na vida delas depois, mas elas tinham muita dificuldade em matemática e em interpretação*” (p. 9). O professor B ressalta que, apesar do seu esforço, não foi um movimento fácil, “(...) *não por culpa dos alunos, mas porque eu tinha muita dificuldade de saber como lidar com aquele público, eu não sabia (...) eu senti que aquilo foi um fracasso*”. Narrativas que me conduzem às palavras de Freire (1996, p. 135-136), quando diz: “Me sinto seguro porque não há razão para me envergonhar por

desconhecer algo. Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa”.

Na compreensão de Pimenta (2012), os elementos que produzem a profissão docente estão entrelaçados por saberes específicos que não integram um corpo acabado de conhecimentos. Visto que os problemas da prática profissional não são apenas instrumentais, mas envolvem diversas situações que exigem decisões numa perspectiva complexa, incerta, singular e repleta de conflitos éticos e de valores. Dentre as possibilidades e os saberes a serem produzidos a partir da própria prática do professor, está a construção de estratégias que potencializem a leitura e a compreensão do mundo, não só do mundo do trabalho, mas dos aspectos científicos, tecnológicos, culturais e políticos que englobam a sociedade.

Assim, ao finalizar essa unidade de análise é possível concluir que a construção da docência não tem uma definição exata, sendo produzida a partir de movimentos complexos e não lineares, imbricados e entrelaçados por diferentes representações que definiram a escolha profissional; sentidos singulares inscritos em processos de socialização acerca do ser e construir-se professor e múltiplos saberes que foram ressignificados e (re)construídos em cada prática, em cada contexto e em cada trajetória de vida.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS – TECENDO OS ÚLTIMOS FIOS

Ninguém deixa seu mundo, adentrado por suas raízes, com o corpo vazio ou seco. Carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa história; (...) a memória, às vezes difusa, (...) de ruas da infância (...); a lembrança de algo distante que, de repente, se destaca límpido diante de nós (FREIRE, 2018, p. 45).

Talvez, esse seja o momento mais difícil da escrita da tese – “tecer os últimos fios”. Alinhar os “tecidos” finais de um processo que, a meu ver, permanece em construção. Tenho que concordar com as palavras destacadas na epígrafe “Ninguém deixa seu mundo (...) com o corpo vazio ou seco”. Somos seres inacabados e “(...) carregamos conosco a memória de muitas tramas”, marcas da história e lembranças que insistem em permanecer em nós, por isso escrever essa tese foi um movimento desafiador, seja pela complexidade ou pela singularidade de trabalhar com histórias de vida de professores bacharéis.

Tramas que foram sendo encaminhadas por algumas escolhas e foram revelando os caminhos que percorri para chegar até aqui. Posso dizer que no meu movimento de escolhas, os contornos delineados para a composição dos “tecidos” foram sendo costuradas pelas experiências e pelas aprendizagens construídas ao longo da vida e da formação. Diante disso, os percursos desta investigação estão imbricados nos meus desejos de pesquisadora e definem alguns movimentos que realizei ao longo da pesquisa. Portanto, procurei caminhar no sentido de **compreender as trajetórias de vida de professores bacharéis egressos do PEG a fim de investigar os processos formativos que levaram à construção da docência.**

Deste modo, para dar conta dos objetivos propostos nesse estudo, optei pelo método (auto)biográfico de pesquisa, utilizando como metodologia a investigação biográfico-narrativa. Essa metodologia de investigação, no entender de Bolívar, Domingo e Fernández (2001), adquire, a cada dia, maior visibilidade, pois altera os modos tradicionais de produzir e compreender os conhecimentos, se aproximando muito mais da perspectiva hermenêutica e dos significados que emergem a partir das histórias de vida. Nesse sentido, possui abordagem própria, não ficando limitada a uma metodologia de produção e análise das informações (dos dados qualitativos).

A popularidade alcançada pela pesquisa narrativa em torno das histórias de vida e das biografias dos professores podem responder, segundo Bolívar, Domingo e

Fernández (2001), à nossa atual conjuntura pós-moderna, a saber: “em um mundo que se tornou caótico e desorganizado, só há refúgio em mim mesmo” (p. 9, tradução minha). A perda da credibilidade no racionalismo ilustrado e em suas explicações totais do mundo, nos levaram a refugiar-nos nas pequenas, mas autênticas, narrativas pessoais, em que a vida e a voz dos sujeitos passam a ser valorizadas e falam também sobre nós – revelam culturas e representam sociedades. Assim, a investigação narrativa envolve um modo mais democrático e natural de abordar o ensino, de conhecer os professores e compartilhar as representações de suas próprias vidas.

Ao teorizar sobre o movimento da pesquisa biográfica Delory-Momberger (2008a) destaca que a utilização desse enfoque na área da educação e da formação passa pela corrente das histórias de vida e possibilita evidenciar, por meio das narrativas, as representações que os indivíduos têm de si mesmos e dos outros dentro de uma perspectiva social e cultural de sua existência, a partir das experiências que os sujeitos constroem ao longo da vida. “Nesse sentido, somos levados a definir o biográfico como uma categoria da experiência que permite ao indivíduo, nas condições de sua inscrição sócio-histórica, integrar, estruturar, interpretar as situações e os acontecimentos vividos” (DELORY-MOMBERGER, 2008a, p. 26). Assim, pensar a formação a partir de tal perspectiva não é apenas focar na vida, mas nas construções narrativas que o sujeito elabora ao contar a sua vida. A narração se torna um espaço para “tomar” e “dar” forma às vivências cotidianas e às experiências construídas quando elaboramos o nosso próprio percurso de vida.

Assim, o trabalho com as narrativas (auto)biográficas, produzido pela investigação biográfico-narrativa, possibilitou a compreensão de memórias e histórias de professores bacharéis que estão em processo de formação, permitindo compor algumas tramas singulares inscritas em seus contextos sociais, culturais e históricos. Diante disso, é importante salientar que os movimentos de análise empreendidos ao longo da pesquisa não tiveram a intenção de produzir generalizações, mas sim compreender como a docência foi sendo construída em cada trajetória de vida.

Desta forma, é possível afirmar, a partir do desenvolvimento da pesquisa, que a docência se constitui nos percursos de vida e de formação, nos modos de escrita de si e no entrelaçar das tramas, por meio do “tear biográfico”. Tramas que marcam histórias singulares e que, ao mesmo tempo, são atravessadas por uma pluralidade de contextos, memórias e identidades. Tramas que, ao serem entrelaçadas,

produziram **tecituras** - representações, sentidos e saberes - que, nesse trabalho, não são entendidas como aspectos fragmentados, mas sim como aspectos que se articulam no movimento de narrar a vida, definindo a docência de quatro professores bacharéis egressos do PEG.

A docência como atividade profissional não aparece nas trajetórias como algo planejado, como um desejo de infância ou um sonho de adolescência, mas como algo que foi sendo construído nos próprios percursos dos professores. As narrativas de vida indicaram que a opção pela docência foi sendo alinhavada por **representações** pré-concebidas no meio familiar, no processo de escolarização e no percurso acadêmico. Escolhas que foram impulsionadas por diferentes aspectos: **pelas marcas deixadas por alguns professores** – “(...) esse professor é o que me inspirou a ser docente na área da administração financeira” (PROFESSOR S), “(...) ele dizia: eu não vou explicar (...), porque vocês vão ser os meus futuros concorrentes (...) E aquilo me chocou muito (...) e fez eu refletir” (PROFESSORA P); **pela influência de pessoas significativas** – “(...) os meus colegas começaram a achar que eu seria um bom professor” (PROFESSOR B); **pela afinidade com a área de formação** – “(...) teve uma aula de estatística (...) eu tinha uma certa facilidade, eu entendia bem” (PROFESSOR B); **pela busca de estabilidade financeira** – “Eu comecei o mestrado (...) e eu não consegui bolsa. Aí (...) apareceu a oportunidade no CTISM, foi quando que eu disse: vou arriscar” (PROFESSOR G); **pela participação em atividades extracurriculares e pela experiência do Estágio Supervisionado** – que apontaram a docência como um movimento desafiador e interessante.

As narrativas de vida revelaram ainda a construção de **sentidos** singulares que definem o ser professor - **consciência de inacabamento**, que apareceu em diferentes momentos das trajetórias quando os professores reconheceram que para ser professor é preciso estar disposto a buscar novos conhecimentos, estar em constante atualização e em permanente busca; **(auto)formação permanente**, que ficou definida quando os professores relataram sobre a importância da formação pedagógica e de refletir constantemente, individual e coletivamente, sobre a prática, sobre as aulas e sobre o processo de avaliação; **autoconhecimento**, quando surgiu a reflexão sobre a importância do professor conhecer a si mesmo para melhor compreender o outro e suas ações; **compartilhamento de experiências**, com diferentes pessoas, contextos e práticas; **movimentos**, que definiram o professor como alguém que precisa incentivar o pensamento crítico, a formação humana e a

busca por uma sociedade melhor e mais justa. O professor como alguém que precisa construir elos e mostrar que tudo no mundo está conectado – pessoas, contextos e sociedade; **transformações**, de pensamentos, conhecimentos, pessoas e do próprio sistema de ensino; e a busca por diferentes **sonhos**, dentre eles o sonho de ser educador e não só professor.

Sentidos que foram, de alguma forma, potencializados e transformados com a inserção dos professores bacharéis no PEG – “(...) o PEG traz uma formação mais humana, que, as vezes, não percebemos apenas com a formação de bacharel” (PROFESSOR G); “(...) ele me modificou em termos dessa reflexão mais profunda que eu não tinha. (...) me fez perceber a questão desde a gestão, desde a organização dos planos, ou até em termos de discussão do papel do professor no contexto atual” (PROFESSORA P). O PEG fortaleceu um movimento de (auto)reflexão, de olhar para si e para as suas ações, possibilitando a construção de uma visão mais crítica sobre a organização das aulas e a própria organização dentro das instituições. Além disso, possibilitou um espaço de acolhimento e socialização, principalmente nas aulas dos professores “(...) que estão iniciando a (...) carreira docente, pois estão mais abertos a novas sugestões” (PROFESSOR S).

Em relação aos saberes produzidos pelos professores bacharéis ao longo da pesquisa é possível destacar os **experenciais** – ora construídos em diferentes ocasiões no decorrer da prática profissional, ora ressignificados com base em experiências vividas no processo de escolarização - “(...) foi na sala de aula que algumas experiências interessantes começaram a surgir” (PROFESSOR S); os saberes **culturais** - constituídos a partir de referências familiares e da inserção como docente em diferentes contextos - “Eu cheguei lá e eram umas vinte senhorinhas assim, lá do interior do Loreto, (...) parti pra uma coisa bem simples, vamos fazer um cálculo do custo da elaboração de um pão assado, porque elas iam fazer panificação e a disciplina era finanças” (PROFESSOR B); os saberes **subjetivos** – que foram mobilizados principalmente para dialogar sobre avaliação, processo que não envolve apenas a análise dos resultados acerca do conhecimento específico, mas a necessidade de “(...) entrar no pensamento do aluno, avaliar o crescimento (...), pra depois dar a nota” (PROFESSORA P); os saberes **específicos da área do conhecimento** - que foram reconhecidos como fundamentais para o exercício da docência, mas que sozinhos não dão conta de construir e consolidar outros conhecimentos e outras relações necessárias à profissão docente - “(...) a docência

tem essas dificuldades (...) de como é que eu vou tomar uma reação no caso de uma atitude, será que eu não estou sendo enérgico demais, será que eu estou sendo muito brando?! (...). Essa relação eu tive que ir construindo” (PROFESSOR G); e saberes **pedagógicos** (re)construídos a partir da prática e da realidade existente – “(...) *é muito diferente trabalhar com adolescentes do que trabalhar com adultos. (...) Mas eu aprendi uma coisa, eu abandonei as aulas expositivas, trabalhei muito com jogos que eu mesmo criei com eles*” (PROFESSOR B). Saberes que foram se constituindo a partir das experiências, nas relações individuais, sociais, éticas e políticas; e nas interações com uma pluralidade de contextos e pessoas, sentimentos e emoções – que invadem nossas vidas e revelam modos de escritas de si.

A pesquisa aponta para algumas especificidades e marca aspectos diferenciais no processo formativo e na construção da docência dos professores bacharéis envolvidos nesse estudo. Essas singularidades podem ser percebidas na reconstrução das trajetórias individuais, bem como no capítulo em que dialoga com as tecituras que constituem a docência. A seguir, destaco, em linhas gerais, alguns aspectos que podem marcar um novo perfil profissional dos professores bacharéis que atuam na docência nos contextos da Educação Profissional e do Ensino Superior.

- Professora bacharela que, diante da complexidade da educação, “desenha” uma engrenagem para definir o professor, para mostrar que tudo no mundo está conectado e que, pelo “movimento” da engrenagem, nós – professores, alunos e sociedade – podemos fazer diferente e participar de um processo mais amplo de transformação da educação.
- Professora bacharela que acredita nas potencialidades do ser humano e na esperança como caminho para transformar a educação, já que “(...) *a esperança sempre fortalece esse sentimento de mudança*” (PROFESSORA P).
- Professores bacharéis que compreendem a profissão como projeto de vida, de educação e de sociedade.
- Professores bacharéis que reconhecem a importância da formação humana para a construção de uma sociedade melhor e mais justa.
- Professores bacharéis que se preocupam com o meio ambiente, com as relações interpessoais e com os processos de emancipação humana.

- Professores bacharéis que reconhecem a importância de falar em solidariedade no mundo contemporâneo.
- Professores bacharéis que assumem um compromisso político, social e cultural com a formação profissional e cidadã dos estudantes.
- Professores bacharéis que ressignificaram alguns saberes, mas também produziram outros próprios.
- Professores bacharéis que compreendem a importância da formação pedagógica no processo de qualificação profissional.
- Professores bacharéis que se reconhecem como seres inacabados e compreendem a docência como um processo permanente de buscas e desafios – “(...) *eu sou um processo em continuação*” (PROFESSORA P), “*Eu acho que o trabalho do professor não para um dia*” (PROFESSOR G), “(...) *eu melhorei (...), mas eu ainda tenho muito que aprender*” (PROFESSOR B), “(...) *a docência (...) não é construída de uma hora para outra e sim vai sendo construída ao longo do processo*” (PROFESSOR S).

A educação do ser humano foi se constituindo aos poucos e se tornando a cada dia mais complexa. A instituição educativa deixou de ser o único lugar em que se aprende, “para assumir que precisa ser também uma manifestação de vida em toda a sua complexidade, em toda sua rede de relações e dispositivos com a comunidade” (IMBERNÓN, 2011, p. 8); para revelar um outro modo de ensinar – que se aproxima muito mais da vida, das questões sociais e culturais e da complexidade de ser um cidadão na sociedade do conhecimento. Todos esses aspectos e tantos outros que foram problematizados ao longo da tese, indicam a necessidade de (re)construção, transformação e novas formas de ver e se relacionar com a educação – a partir de dimensões mais humanas, solidárias e sensíveis às relações interpessoais.

Nesse sentido, as discussões que foram sendo alinhavadas até o momento, integradas e a partir das narrativas dos professores bacharéis, retomam algumas ideias propostas por Imbernón (2011, p. 12), quando menciona que a “necessária renovação da instituição educativa” e a “nova forma de educar” exigem uma redefinição da profissão docente, bem como uma revisão no quadro dos conhecimentos pedagógicos, científicos e culturais necessários à docência. “Em outras palavras, a nova era requer um profissional da educação diferente”. Alguém

que compreenda a especificidade dos contextos; que tenha uma visão do ensino não apenas como algo técnico; que analise o conhecimento como algo que está em construção; que reconheça a educação como um compromisso político, ético e moral; que entenda a importância do trabalho colaborativo; enfim, que valorize todos esses aspectos como fatores fundamentais na construção do conhecimento profissional dos professores e, conseqüentemente, no processo construtivo da docência.

A escrita da tese me possibilitou, enquanto pesquisadora, construir um outro olhar junto aos professores bacharéis. Algumas vezes ouvimos, em diferentes discursos, que os professores sem formação pedagógica atuantes nas Instituições de Ensino Superior são duros, inflexíveis e pouco se preocupam com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Nesse cenário, foi possível perceber um novo perfil profissional – professores que, apesar da diversidade presente nos contextos das Universidades e dos Institutos Federais, reconhecem as singularidades e a complexidade do exercício docente. Além de estarem dispostos a ampliar olhares, aprender novos conhecimentos e construir outras relações com os processos de ensino e aprendizagem.

Compreendo que as ações, os caminhos e as escolhas que vamos definindo ao longo dos percursos, revelam muito sobre nós – sobre quem somos e sobre quem queremos ser, como pessoa e como profissional. Assim, entendo que a docência vai sendo produzida nos modos de intervenção social, nas formas de diálogo que estabelecemos conosco, com as pessoas e com os diferentes contextos e nos movimentos que nos levam a pensar criticamente sobre a vida, sobre como nos constituímos e sobre a prática profissional que queremos construir, enquanto professores comprometidos com um projeto mais amplo de transformação da educação.

Como palavras finais, retomo a importância de trabalhar com narrativas de vida, conectadas com pessoas, lugares, histórias e singularidades, para compreender como a docência foi se constituindo nos percursos de vida e de formação dos sujeitos da pesquisa. Posso dizer que as narrativas revelaram diferentes representações, sentidos singulares inscritos em processos de socialização e saberes que foram sendo ressignificados, produzidos e reconstruídos a partir de um processo permanente de interações - consigo mesmo, com pessoas, sentimentos e realidades.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. As narrativas de si resignificadas pelo emprego do método autobiográfico. In: ABRAHÃO, M. H. M. B.; SOUZA, E. C. (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006, p. 149-170.

_____. A (re)invenção da personagem – revisitando a história de vida de uma destacada educadora sul-rio-grandense mediante leitura de fontes imagéticas. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **Destacados educadores brasileiros: suas histórias, nossa história**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016, p. 263-286.

_____. Pesquisa (auto)biográfica – tempo, memória e narrativas. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 201-224.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Narrativas (auto)biográficas de formação e o entrelaçamento com a autorregulação da aprendizagem. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **(Auto)biografia e formação humana**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010, p. 191-216.

ALARCÃO, Isabel. **A escola reflexiva e a nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALARCÃO, Isabel. Prefácio. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **Identidade e vida de educadores rio-grandenses: narrativas na primeira pessoa (... e em muitas outras)**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 7-13.

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

ALVES, Rubem. **Ostra feliz não faz pérola**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**. s/v, n. 113, p. 51-64, jul., 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0100-157420010002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 03 jun. 2016.

ANTUNES, Helenise Sangoi. Lembranças escolares de professoras alfabetizadoras: possibilidades de reflexão na formação de professores. In: ANTUNES, Helenise Sangoi; BARCELOS, Valdo (Org.). **Alfabetização, Letramento e Leitura: territórios formativos**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.

_____. Processos de formação e memória docente. In: DUBAL, Aline Machado et al (Org.). **Ciclos de vida pessoal e profissional na trajetória docente**. Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação. Santa Maria: Pallotti, 2004.

_____. Relatos autobiográficos: uma possibilidade para refletir sobre as lembranças escolares das alfabetizadoras. In: ANTUNES, Helenise Sangoi (Org.). Dossiê Alfabetização e Letramento. **Revista do Centro de Educação**. Santa Maria, UFSM, Vol 32, n.1, 2007.

_____. **Ser aluna, ser professora**: uma aproximação das significações sociais instituídas e instituintes construídas ao longo dos ciclos de vida pessoal e profissional. Santa Maria: Editora da UFSM, 2011.

_____. **Ser aluna, ser professora**: uma aproximação das significações sociais instituídas e instituintes construídas ao longo dos ciclos de vida pessoal e profissional. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2001.

ARAÚJO, Maria de Fátima. **Contar no caminho**: escritas de si, percursos de formação e inserção institucional de professores da infância. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2014, 264 f. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14513>>. Acesso em: 13 mai 2016.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BAUER, Martin W. GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BERCOVITZ, Alain. Le savoir est dans le discours partagé. Éducation Permanente, Paris, 1981.

BOLÍVAR, Antonio. A expressividade epistêmico-metodológica da pesquisa (Auto)Biográfica. In: ABRAHÃO, M. H. et al (Org.). **Pesquisa (auto)biográfica, fontes e questões**. 1 ed. Curitiba, PR: CRV, 2014, p. 113-127.

_____. “De nobis ipsis silemus”: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. In: **Revista Electrónica de Investigación Educativa**. v. 4, n. 1, 2002, p. 40-65. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15504103>>. Acesso em: 03 jun. 2016.

_____. Dimensiones epistemológicas y metodológicas de la investigación (auto)biográfica. In: ABRAHÃO, M. H. M. B.; PASSEGGI, M. da C. (Org.). Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica: Tomo I. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS. Salvador: EDUNEB, 2012b, p. 27-69.

_____. Las historias de vida y construcción de identidades profesionales. In: ABRAHÃO, M. H. M. B.; FRISON, L.; BARREIRO, C. (Org.). **A nova aventura (Auto)biográfica**. Tomo I. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 251-287, 2016.

_____. Metodologia de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto.

Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica: Tomo II. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012a, p. 79-109.

BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús; FERNÁNDEZ, Manuel. **La investigación biográfico-narrativa em educación: enfoque e metodologia**. Madrid: La Muralla, S. A., 2001.

BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús. La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. In: **Forum: qualitative social research**. v. 7, n. 4, 2006, p. 1-43. Disponível em: < <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/161/358>>. Acesso em: 03 jun. 2016.

BOLZAN, Doris Pires Vargas **Formação de Professores: construindo e compartilhando conhecimento**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar. **Pedagogia universitária e aprendizagem docente: relações e novos sentidos da professoralidade**. Revista Diálogo Educacional. Curitiba, v. 10, n. 29, p. 13-26, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/3043/2971> Acesso em: 16 jun. 2018.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta os arts. 36, 39 a 42 da Lei 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 abr. 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm Acesso em: 12 mai. 2016.

_____. Decreto nº 464, de 11 de fevereiro de 1969. Estabelece normas complementares à Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 jan., 1969. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/De10464.htm> Acesso em: 12 mai. 2016.

_____. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta a Lei nº 9394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jul. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 21 de junho de 2016.

_____. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jul. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm>. Acesso em: 19 de junho de 2016.

_____. Decreto nº 5.662, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 9394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 2005. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf>. Acesso em: 19 de junho de 2016.

_____. Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009. Altera o art. 61 da Lei nº 9.394/96, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12014.htm> Acesso em: 15 mai 2016.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm> Acesso em: 15 mai. 2016.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm> Acesso em: 15 mai. 2016.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996.

_____. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9394/96, para redimensionar institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm>. Acesso em: 21 jun. 2016.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2014.

_____. Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1978. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6545.htm Acesso em: 15 mai 2016.

_____. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm Acesso em: 15 mai. 2016.

_____. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre os estágios dos estudantes. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm> Acesso em: 21 de junho de 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de

Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília. 2013

_____. Parecer CNE/CP nº 05, de 04 de abril de 2006. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp005_06.pdf>. Acesso em: 19 de junho de 2016.

_____. Parecer CNE/CP nº 09, de 05 de dezembro de 2007. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pcp009_07.pdf>. Acesso em: 20 de junho de 2016.

_____. Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf> Acesso em: 21 de junho de 2016.

_____. Resolução CNE/CP nº 2 de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 mar. 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>> Acesso em: 20 de junho de 2016.

_____. Resolução CNE/CP nº 1 de 11 de fevereiro de 2009. Estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 jan. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rcp01_09.pdf> Acesso em: 20 de junho de 2016.

_____. Resolução CNE/CP nº 3 de 7 de dezembro de 2012. Altera a redação do art. 1º da Resolução CNE/CP nº1, de 11 de fevereiro de 2009, que estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 dez. 2012. Disponível em: <http://www.editoramagister.com/legis_24049887_RESOLUCAO_N_3_DE_7_DE_DEZEMBRO_DE_2012.aspx> Acesso em: 20 de junho de 2016.

_____. Resolução CNE/CES nº 1 de 27 de janeiro de 1999. Dispõe sobre os cursos de educação superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 fev. 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0199.pdf>> Acesso em: 21 de junho de 2016.

_____. Resolução CNE/CP nº 2 de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 jun. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=177>

[19-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192](#)> Acesso em: 21 de junho de 2016.

_____. Resolução CNE/CEB nº 2, de 26 de junho de 1997. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jun. 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB02_97.pdf>. Acesso em: 21 de junho de 2016.

_____. Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 set. 2012. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/17417-ceb-2012>>. Acesso em: 22 de junho de 2016.

BRUNER, Jerome. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

_____. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **Realidad mental, mundos posibles**. Barcelona: Gedisa, 1988.

CÂMARA, Sandra Cristinne Xavier da. **O memorial autobiográfico: uma tradição acadêmica do ensino superior no Brasil**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2012, 167f. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14405>> Acesso em: 17 mai 2016.

CAMPOS, Maria Malta. Para que serve a pesquisa em educação? **Cadernos de Pesquisa**. v. 39, n. 136, p. 269-283, jan./abr., 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0100-157420090001&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 03 jun. 2016.

CANÁRIO, Rui. Educação de adultos: um campo e uma problemática. Lisboa: Educa, 1999.

CATANI, Denice Bárbara; BUENO, Belmira Oliveira; SOUZA, M. Cecília C. C.; SOUZA, Cynthia Pereira de. História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação. In: CATANI, Denice Bárbara (Org.). *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras, 1997, p. 15-44.

CLANDININ, D. Jean.; CONNELLY, F. Michael. **Narrative inquiry: experience and story in qualitative research**. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

COMARÚ, Patrícia do Amaral; AZEVEDO, Maria Antonia Ramos de. Processo Formativo: contribuições emergentes do contexto profissional a partir da pessoa do professor. *Vidya*, v. 31, n. 38, 2002, p. 31-49. Disponível em: <<http://www.periodicos.unifra.br/index.php/VIDYA/article/view/453/428>> Acesso em: 15 jun. 2016.

COSTA, Maria Adélia da. **Políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica: cenários contemporâneos**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13638/1/t.pdf>> Acesso em: 15 mai. 2016.

COUTO, Mia. Identidade. In: Raiz de Orvalho e outros poemas. Portugal: Caminho Portugal, 1999. Disponível em: <http://pdf.leya.com/2012/Jan/raiz_do_orvalho_e_outros_poemas_snbz.pdf> Acesso em: 15 abr 2016.

CUNHA, Maria Isabel da. Conte-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1/3, p. 185-195, jan./dez. 1997.

_____. No tempo em que o telefone era preto e a geladeira branca: a escola, a vida e as aprendizagens. In: FISCHER, B. T. D. (Org.). **Tempos de escola: memórias**. Volume II. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2011. p. 95-106.

_____. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 81-90, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=2585&dd99=view&dd98=pb>> Acesso em: 02 mai. 2018.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **A condição biográfica: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada**. Tradução de Carlos Galvão Braga, Maria da Conceição Passegi e Nelson Patriota. Natal: EDUFRN, 2012a.

_____. A pesquisa biográfica em educação: desafios e perspectivas. In: SOUZA, E. C. de (Org.). **Educação e Ruralidades: memórias e narrativas (auto)biográficas**. Salvador: EDUFBA, 2012b, p. 181-200.

_____. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, Salvador, v. 01, n. 01, jan./abr. 2016, p. 133-147. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2526>> Acesso em: 17, mai. 2018.

_____. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Tradução de Maria da Conceição Passegi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passegi. – Natal, RN: EDUFRN, São Paulo: Paulus, 2008a.

_____. Prefácio. In: PASSEGI, Maria da Conceição (Org.). **Tendências da pesquisa (auto)biográfica**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008b.

_____. Biografia, corpo, espaço. In: PASSEGI, Maria da Conceição (Org.). **Tendências da pesquisa (auto)biográfica**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008c.

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

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação educativa**: produção de sentidos com valor de formação. *Avaliação*, v. 13, n. 1, p. 193-207, 2008.

DOMINICÉ, Pierre. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, António e FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010a, p. 143-153.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, António e FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010b, p. 81-95.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 79, p.257-272, ago. 2002.

FINGER, Mathias. As implicações sócio-epistemológicas do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa, 1988.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê. In: COSTA, M. V. C.; BUJES, M. I. E. (Org.) **Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

FISCHER, Beatriz T. Daudt. Introdução: De enguias e outras metáforas. In: FISCHER, Beatriz T. Daudt (Org.). *Tempos de escola: memórias*. Volume II. São Leopoldo: Oikos, Brasília: Liber Livro, 2011, p. 17-24.

FORTES, Maria Carolina. **Entrelaçamentos de vidas**: a constituição da docência na educação profissional e tecnológica. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/2713>> Acesso em: 16 mai 2016.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 37. ed. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

_____. **Pedagogia da Esperança**: reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17^o edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 110p.

_____. **Professora sim, tia não**. São Paulo: Olho d'água, 1997.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feevale, 2003, 80p.

GARCÍA, Carlos Marcelo. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez., 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/3/1>> Acesso em: 10 jun. 2016.

_____. **Formação de Professores – Para uma mudança educativa**. Porto – Portugal, Porto Editora, 1999.

_____. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da existência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**. v. 02, n. 03, ago./dez. p. 11-49, 2010.

GATTI, Bernardete Angelina. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, Maranhão, n. 113, p.65-81, jul, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/n113/a04n113.pdf> Acesso em: 21 out 2017.

_____. Pesquisa, Educação e Pós-modernidade: confrontos e dilemas. **Cadernos de Pesquisa**. v. 35, n. 126, p. 595-608, set./dez. 2005.

GASPAR, Mônica Maria Gadêlha de Souza. **Acompanhamento do memorial de formação: entre formar e formar-se**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2014, 241f. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14525>> Acesso em: 14 mai 2016.

GOODSON, Ivor. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António. (Org). **Vidas de Professores**. Porto. Porto Editora, 1995.

GUEDES-PINTO, Ana. Lúcia. **Rememorando trajetórias da professora alfabetizadora: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais**. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2002.

HECKLER, Gisele Lopes. **A especificidade do trabalho docente no PROEJA: um estudo sobre a experiência do instituto federal de educação, ciência e tecnologia sul-rio-grandense campus sapucaia do sul/RS**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2012.

Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3570>>
Acesso em: 15 mai 2016.

HELMER, Ester Almeida. **O processo de construção da profissionalidade docente no instituto federal de educação, ciência e tecnologia de São Paulo**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2012. 258f. Disponível em:
<<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2286>> Acesso em: 16 mai 2016.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora. 2000. p. 31- 62.

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

ISAIA, Silva Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende? **educação**. Santa Maria. v. 29, n. 02, p. 121-133, 2004. Disponível em:
<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3845> Acesso em: 16 jun. 2018.

JODELET, Denise. Représentation sociale: phénomène, concept et théorie. In S.MOSCOVICI (dir.). Psychologie sociale. Paris: Presses Universitaires de France, 1990 (2^a ed.).

JOSSO, Marie-Christine. As histórias de vida como territórios simbólicos nos quais se exploram e se descobrem formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade evolutiva singular-plural. In: PASSEGI, M. da C. (Org.). **Tendências da pesquisa (auto)biográfica**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo, SP: Paulus, 2008. p. 23-49.

_____. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. 3, p.413-438, set./dez., 2007.

_____. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa, 1988, p. 35-50.

_____. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios experienciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: ABRAHÃO, Maria Helena; SOUZA, Elizeu Clementino de (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006, p. 21-40.

_____. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Experiências de vida e formação. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010a.

_____. Caminhar para si. Tradução de Albino Pozzer. Coordenação de Maria Helena Menna Barreto Abrahão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010b.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin W. GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 90-113, 2011.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Ministério da Educação; Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica, Brasília, v. 1, n. 1, p. 8-22, jun, 2008a.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: MEC/INEP. (Org.). **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**. 1ª ed. Brasília: MEC/INEP, 2008b, v. 8, p. 67-82.

MARQUES, Maria Osório. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. In: **Revista Múltiplas Leituras**, v. 1, n. 1, p. 18-43, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/view/1169> Acesso em: 24 mai. 2018.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora. 2000, p. 111-140.

MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro.; ANDRADE, Fernando César Bezerra de. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 41, p. 269-393, mai./ago., 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n41/v14n41a06.pdf> Acesso em: 25 abr. 2018.

MORAES, Leticia Baldasso; MARINHO, Alcyane. Brizoletas: um passeio pela memória, patrimônio cultural e educação. In: **educação**. Santa Maria, v. 42, n. 31, p. 615-628, set./dez. 2017.

MORÉS, Andréia. Educação superior e processos de ensino e aprendizagem em Ead: os casos UCS e UFRGS. **Conjectura: filosofia e educação**, Caxias do Sul, v. 18, n.1, p. 72-86, jan./abr. 2013.

MORIN, Edgar. **A religação dos saberes: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

MORIN, Edgar. Toffler e Morin debatem na sociedade pós-industrial. Folha de São Paulo, 12 de dez. 1993, supl. World Media.

MORIN, Edgar. Da necessidade de um pensamento complexo. In: MARTINS, Francisco Menezes; SILVA, Juremir Machado da. **Para navegar no século XXI**. 3ª ed. Porto Alegre: Sulina/Edipucrs, 2003, p. 13-36.

MOSÉ, Viviane. A escola e os desafios contemporâneos. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013. 336p.

MOSÉ, Viviane. O que a escola deveria aprender antes de ensinar? [Entrevista disponibilizada em 13 de setembro de 2013, a Internet]. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=EigUj_d5n80 Acesso em: 24 abr. 2016.

NÓVOA, António. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projecto prosalus. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa, 1988. p. 107-130.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de Professores**. Porto - Portugal: Porto Editora. 2000. p. 11-30.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa, 1988.

OLIVEIRA, Joselene Elias. **A profissionalidade do bacharel docente da educação profissional e tecnológica no Instituto Federal**. 2015. 239p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

OLIVEIRA, Nelda Plentz de. **Formação continuada de professores e o desenvolvimento de currículos integrados na educação profissional e tecnológica**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas-SP: Unicamp, 2011.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Narrativas e Saberes Docentes. In: OLIVEIRA, Valeska Fortes de. (Org.). **Narrativas e Saberes Docentes**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

OLIVEIRA, Rosilene de Souza; SALES, Márcea Andrade; SILVA, Ana Lúcia Gomes da. Professor por acaso? A docência nos Institutos Federais. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 17, n. 37, p. 5-16, ago./dez. 2017. Disponível em: <http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1115> Acesso em: 14 jun. 2018.

PASSEGI, Maria da Conceição. Memoriais auto-biográficos: a arte de tecer uma figura pública de si. In: PASSEGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Org.). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2008.

_____. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista da (Org.). **Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

PASSEGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena. Menna Barreto; DELORY-MOMBERGER, Christine. Reabrir o passado, inventar o devir: a inenarrável condição biográfica do ser. In: PASSEGI, M. da C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa**

(auto)biográfica: Tomo II. Natal: EDUFRRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB. 2012, p. 29-57.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 15-38.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, António e FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHSCFAP, 1988, p. 63-77.

PINEAU, Gaston; Marie-Michèle. Produire as vie: autoformacion et autobiographie. Paris: Edilig, 1983.

POIRIER, Jean et al. **Histórias de vida**: teoria e prática. Trad. de João Quintela. Oeiras: Celta, 1999.

POLKINGHORNE, Donald. Narrative configuration in qualitative analysis. **Journal of Qualitative Studies in Education**, v. 8, 1995, 5-23.

QUADROS, Claudemir de. **Marcas do tempo**: imagens e memórias das Brizoletas. Santa Maria: Unifra, 2005. 120p.

RICOEUR, Paul. **Sí mismo como otro**. Madrid: Siglo XXI, 1996.

_____. **Tiempo y narración** I (configuración del tiempo en el relato histórico); II (configuración del tiempo en el relato de ficción); III (el tiempo narrado). México: Siglo XXI, 1995.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **As licenciaturas no Brasil**: um balanço das teses e dissertações dos anos 90. 2002. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

SARAMAGO, José. **As pequenas memórias**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SILVA, Carla Odete Balestro. **Ad-mirando o professor de formação técnica**: o fazer-se docente no encontro com o PROEJA em dois campi do IFSUL. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2011. Disponível: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/33669>> Acesso em: 15 mai 2016.

SCHÖN, Donald. **Educating the reflective practitioner**. San Francisco: Jossey-Bass, 1990.

_____. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre, Artmed, 2000.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SHULMAN, Lee S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de nueva reforma. **Revista de curriculum y formación del profesorado**. n. 9, 2005. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56790202> Acesso em: 21 jun. 2018.

SHULMAN, Lee S. Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. In: WITTROCK, M. (Org.). **La investigación de la enseñanza**. I. Enfoques, teorías y métodos. Madrid: Paidós, 1989.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. **Formação do Professor: a docência universitária em busca de legitimidade**. Salvador: EDUFBA, 2010, 134 p.

SOKOLOVICZ, Natascha. **Narrativas (auto)biográficas de professores(as) de são José dos pinhais: influências e sentidos na construção da profissão docente**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2015, 284 f. Disponível em: <<http://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/38361>> Acesso em: 13 mai 2016.

SOUZA, Gláucia de. **Tecelina**. Porto Alegre: Editora Projeto, 2007.

SOUZA, Elizeu Clementino. Biografar-se e empoderar-se: entrevista autobiográfico-narrativa e percursos de formação da professora Dilza Atta. In: ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Destacados Educadores Brasileiros: suas histórias, nossa história**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016, p. 65-95.

_____. Pesquisa narrativa e escrita (auto)biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: ABRAHÃO, Maria Helena; SOUZA, Elizeu Clementino de (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006a, p. 135-147.

_____. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006b.

_____. Modos de narração e discursos da memória: biografização, experiências e formação. In: PASSEGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de (Orgs.). **(Auto) Biografia: formação, territórios e saberes**. Natal, RN: EDUFRN. 2008, p. 85-101.

_____. Territórios da escrita do eu: pensar a profissão – narrar a vida. **Educação PUCRS**, v. 34, n. 2, p. 213-220, 2011. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8707/6359>>. Acesso em: 05 jun. 2016.

SOUZA, Elizeu Clementino de. et.al. Tensões entre o local e o global: ruralidades contemporâneas e docência em escolas rurais. In: **Revista do Centro de Educação**. Santa Maria, UFSM, Vol 37, n.2, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Mauricie; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; GAUTHIER, Clermont. **Formação dos professores e contextos sociais**. Porto, Portugal: Rés editora, 2001.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Projeto Pedagógico de Curso**. Centro de Educação. Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para Educação Profissional. Santa Maria, 2015.

URBANETZ, Sandra Terezinha. **A constituição do docente para a Educação Profissional**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2011. Disponível em:
<http://www.ppge.ufpr.br/teses/d2011_Sandra%20Terezinha%20Urbanetz.pdf>
Acesso em: 15 mai 2016.

URBANETZ, Sandra Terezinha. Uma ilustre desconhecida: a formação docente para a educação profissional. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 12, n. 37, p. 863-883, set/dez. 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Formação de professores para a educação superior e a diversidade da docência. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 14, n. 42, p. 327-342, mai./abr. 2014.

VILLAS BOAS, Benigna. Avaliação no trabalho pedagógico universitário. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (Org.). **O Que há de novo na educação superior**: do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas: Papyrus, 2000. p. 133-158.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

ZABALZA, Miguel. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título do estudo: Tecendo histórias... Entrelaçando narrativas: tecituras que constroem a docência de professores bacharéis.

Pesquisador(es) responsável(is): Prof^ª. Dr^ª. Helenise Sangoi Antunes

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria/Metodologia do Ensino

Telefone para contato: (55) 91386566, (55) 32111728, (55) 91433068

Endereço: CE/UFSM – Sala 3332a – sala da pesquisadora responsável

Local da coleta de dados: Universidade Federal de Santa Maria - Santa Maria, RS

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Antes de concordar em participar desta pesquisa é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Os pesquisadores deverão responder todas as suas dúvidas antes que você decida participar. Se você aceitar participar desta pesquisa, após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, assine ao final deste documento, que está em duas vias (uma delas é sua e a outro é do pesquisador responsável). Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito.

Este estudo tem por objetivo geral compreender as trajetórias de vida de bacharéis egressos do Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para a Educação Profissional (PEG) a fim de investigar os processos formativos que levam a construção da docência.

Neste sentido, ao aceitar fazer parte desta investigação você professor participará de entrevistas narrativas, as quais abordarão aspectos de sua trajetória pessoal e profissional, mais especificamente sobre suas experiências relacionadas às lembranças de escola, ao processo de formação e à docência. As entrevistas acontecerão em horários e locais marcados, conforme sua disponibilidade, e serão gravadas em áudio com o intuito de facilitar a coleta das informações. Esse processo não resultará em prejuízos no que se refere a compreensão do contexto de suas narrativas.

Após a realização e a transcrição das entrevistas, o conteúdo será entregue a você, para possíveis alterações, inclusões, exclusões de excertos das falas que considerar pertinente, ou não autorizar sua análise e posterior publicação.

Destacamos que sua participação nesta investigação terá como benefício à possibilidade de participar de um espaço formativo, visto que a oportunidade de narrar e relembrar a sua trajetória de vida e de formação constitui-se numa forma de refletir e (re)significar suas ações docentes.

A coleta de informações não representará qualquer risco de ordem física, mental e psicológica. Contudo, o que poderá emergir é que você poderá passar por algum grau de desconforto emocional em virtude de rememorar suas lembranças de vida.

As informações produzidas no percurso da investigação serão utilizadas para esta pesquisa e para fins científicos (artigos acadêmicos que podem ser publicados em eventos na área da educação ou em periódicos), ficando sob responsabilidade da pesquisadora responsável e da autora preservá-las.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu _____, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Colaborador(a) da Pesquisa

Nº. da Identidade

Pesquisador(a) responsável

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal neste estudo.

Santa Maria _____, de _____ de 20____

Assinatura do Responsável pelo estudo

APÊNDICE B – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE



TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do estudo: Tecendo histórias... Entrelaçando narrativas: tecituras que constroem a docência de professores bacharéis.

Pesquisador responsável: Prof^a. Dr^a. Helenise Sangoi Antunes

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria/Metodologia do Ensino

Telefone para contato: (55) 91386566, (55) 32111728, (55) 91433068

Endereço: CE/UFSM – Sala 3332a – sala da pesquisadora responsável

Local da coleta de dados: Universidade Federal de Santa Maria - Santa Maria, RS

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a confidencialidade dos dados dos participantes desta pesquisa, cujos dados serão gravados em áudio e coletados por meio de entrevista narrativa. Informam, ainda, que estas informações serão utilizadas, única e exclusivamente, para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na UFSM - Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3332 A - 97105-900 - Santa Maria - RS, por um período de cinco anos, sob a responsabilidade da pesquisadora responsável Prof^a. Dr^a. Helenise Sangoi Antunes. Após este período os dados serão destruídos.

Este projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM em/...../....., e recebeu o número Caae

Santa Maria, ____ de _____ de _____.

Helenise Sangoi Antunes
Pesquisador responsável

APÊNDICE C – CEDÊNCIA DE USO

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

Autora da Pesquisa: Julia Bolssoni Dolwitsch

Pesquisador Responsável: Helenise Sangoi Antunes

Santa Maria, ___ de _____ de ____

Eu, _____, portador do CPF _____, autorizo a autora da pesquisa, acadêmica do Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, a fazer uso dos trabalhos acadêmicos produzidos na disciplina “Metodologia do Ensino para a Educação Profissional e Tecnológica” do Curso Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para a Educação Profissional (PEG). Entendendo que minha participação neste trabalho é voluntário e não estarei recebendo gratificação por autorizar os direitos autorais.

Acadêmico(a) do Curso

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA NARRATIVA

Roteiro de Entrevista Narrativa

Gênese (quando nasceu, onde nasceu, constituição familiar).

Lembranças significativas da escola.

Percurso formativo acadêmico.

Experiências e marcas da trajetória que antecedem o ingresso na docência.

Inserção na docência.

Exigências e desafios da docência.

Aprendizagens e experiências da docência.

Compreensão sobre o ser professor.

Momentos marcantes na carreira docente.

O processo de planejamento e organização das aulas.

Experiências de aula (de conquista e de fracasso).

Motivações e interesses para o ingresso no Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para a Educação Profissional (PEG) e os vínculos construídos.

Relações estabelecidas entre o conhecimento específico e o conhecimento pedagógico durante a formação no PEG/UFSM

Contribuições do PEG/UFSM para a construção da docência

APÊNDICE E – QUADROS SÍNTESES

PROFESSOR B			
Fases	Cronologia	Acontecimentos	Valorção
"Fios Biográficos" - Percursos Formativos			
Gênese	1985	Nasceu na cidade de Planalto/RS	<p>"Então, eu nasci na cidade de Planalto/RS, que fica no norte do RS, uma cidade bem pequena, porque o meu pai trabalhava no Barisuli, então a gente acabava se mudando muito né. A gente não tinha nenhum parente lá, mas a minha família é daquela região então foi um a época mais ou menos próxima da família. Depois eu me mudei pra Sarandi/RS, depois Santa Bárbara do Sul/RS e lá eu comecei a frequentar a escola" (p. 1).</p> <p>"Minha trajetória foi marcada por essas mudanças, todas que a gente fez, entre várias regiões aqui do Rio Grande do Sul, mas eu acho que foram boas as experiências, eu sinto um pouco por ter ficado longe da minha família, dos meus tios, dos meus avós, pessoas que eu gostava também. A maioria mora em Sarandi/RS ou em algum lugar lá perto. Sentia falta deles, mas tudo bem" (p. 1).</p>
Lembranças significativas da escola	1993	Inserção no Ensino Fundamental	<p>"(...) Fiz até a metade da primeira série, era uma escola pública né, tenho algumas lembranças, mas não muito porque faz tanto tempo" (p. 1)</p> <p>"Aí depois a gente se mudou de novo para um outro Município chamado Cetúlio Vargas/RS, também que eu fui pra uma escola pública, era uma escola um pouco afastada do centro, aonde eu completei a primeira, fiz a segunda e a terceira série. Era uma escola só de séries iniciais né, até o meu pai queria que eu fosse pra uma escola perto de casa, eu morava perto do centro, mas não tinha mais vaga. E aí foi, mas foi uma experiência muito legal, é uma das melhores lembranças assim da infância é ter estudado naquela escola que eu gostava muito. Eu lembro dos meus professores como eles eram muito atenciosos comigo e tal né" (p. 1).</p> <p>"A gente foi pra Livramento mais tarde aonde eu fiz a quarta série em uma escola pública que aí pelo contrário foi muito ruim, tinha muita violência e era tudo muito precário, era uma escola bem no centro da</p>

Experiências que antecedem a docência	2004	Inserção no Banco do Brasil	<p>“Só que daí eu fui trabalhar no Banco e a realidade não era das mais fáceis né, porque a gente trabalhava em um lugar bem complicado porque não era uma cidade pobre, mas uma cidade com pequenos agricultores, as pessoas</p>
<p align="center">“Fos Biográficos” – Percursos Formativos e Percursos Profissionais</p>			<p>cidade, aí que o meu pai resolveu me matricular em uma escola particular, a partir da quinta série, no Colégio Santanense lá, Colégio Marista, que não existe mais na verdade” (p. 1).</p> <p>“Depois a gente foi pra Bagé/RS fui para um Colégio Franciscano e também não foi uma experiência muito legal, a gente foi pra Erechim/RS onde eu fiz a oitava série também em um Colégio Marista de volta e assim foi” (p. 1).</p> <p>Pedi ao pai que ele pudesse concluir o Ensino Médio em apenas um a cidade, tendo em vista a preparação para o vestibular.</p> <p>“Em Erechim, que já era uma cidade com mais recursos, uma cidade maior, uma cidade ótima de se viver também, eu gostava muito. Era um Colégio Particular da Igreja Anglicana e faziam curso de preparação pra vestibular, era um Ensino Médio em tempo integral, mas era com as disciplinas normais do Ensino Médio, não era como um curso técnico integrado, era em tempo integral mas era como muitos períodos de matemática, muitos de português e por aí vai” (p. 1).</p> <p>Foi aprovado no concurso do Banco do Brasil e foi aprovado para ingressar no Curso de Administração na UFSM e UFRGS.</p> <p>“Eu nunca soube muito bem o que eu queria escolher né, mas eu fiz administração porque na hora eu achei que eu ia gostar de administração. E aí o meu pai me obrigou, disse que não, que era pra eu ficar lá e trabalhar no Banco do Brasil. Daí eu vim aqui em Santa Maria, fiz a minha matrícula e logo em seguida pedi pra fazer o trancamento. E fui chamado no Banco do Brasil né, isso já era metade do ano de 2004” (p. 2).</p> <p>“Daí o pai em função disso me disse: não, tu começa a fazer a faculdade lá na UFRJ, aqui na UFRJ aqui em Erechim, de administração, e depois né. Na esperança de que eu fosse desistir de vir pra cá né. Ele achava que era muito bom pra mim trabalhar no Banco né” (p. 2).</p>

Percursos formativos acadêmicos	2005	Inserção no Curso de Administração da UFSM	<p>muito ignorantes, era difícil porque tu tinha que conversar muito com eles. Não era um trabalho ruim, mas era bem trabalhoso mesmo. Tinha um a reserva indígena grande lá perto e daí a gente atendia muitos índios e eles não falavam português e tinha uma pressão muito grande, metas enfiadas, era muita coisa, muitas dificuldades que a gente tinha e eu já não estava suportando muito bem (p.2).</p>
	2006	Inserção na Caixa Econômica Federal	<p>"Eu confesso que eu não sabia muito bem se eu gostava de administração, eu não desistia, mas eu não era muito apaixonado assim. Então às vezes eu me questionava sobre isso né. Mas eu comecei a trabalhar no Banco e aí eu comecei a gostar bem mais, porque eu trabalhava em Santa Maria, me chamaram pra cá, Santa Maria mesmo" (p.2).</p> <p>Cursava administração e trabalhava na caixa – foi chamado no concurso da caixa em 2006.</p> <p>Fez vestibular para Ciências Contábeis e começou a cursar.</p>
	2008	Estágio Supervisionado do Curso	<p>"E daí eu tinha que fazer o estágio, todo o último semestre era só o estágio e eu não achava estágio pra fazer. Lá no Banco o pessoal não permitia e aí eu vi uma vaga de um cara que pediu um cartaz assim sobre uma vaga de marketing numa arrozeira. Eu não estava muito afim de fazer na área de marketing, mas eu liquei, conversei, perguntei se ele queria alguém na área de finanças. Aí consegui convencer o cara me contratar para uma outra área, pra finanças né. Aí naquele ponto eu comecei a gostar bem mais do que eu estava estudando, porque daí eu estava fazendo um estágio na área de finanças, eu estava trabalhando no banco que era também na área de finanças, embora seja muito diferente e eu também estava fazendo contábeis que também é um curso mais ligado a isso (p.2).</p> <p>"Eu tinha descoberto assim um nicho assim dentro da administração que eu gostava muito e que daí pelo qual eu me senti mais atraído. Administração assim como um todo não tinha me despertado um grande interesse, mesmo até o final do curso. Daí quando eu entrei nessa área de finanças eu comecei a gostar mais assim, até eu perceber que eu tinha mais habilidade para aquilo, era fácil pra mim, pras outras pessoas parecia mais difícil,</p>

	2005	Ingresso no Mestrado em Administração na UFSM	<p>então eu vi que eu tinha habilidade para aquilo e comecei a gostar" (p.2-3).</p> <p>"Mas apesar de eu ter começado a gostar, profissionalmente falando, eu não tinha, nunca tive até aquele momento intenção nenhuma de me tornar professor. Isso jamais tinha passado pela minha cabeça, nunca passou, mas daí um dia eu tava andando na rua e encontrei um cara que ele tinha sido meu professor na administração e falou: ó, tem processo seletivo aí pra mestrado, tu não quer fazer o processo seletivo? E daí eu disse: tá, Vamos fazer né, porque eu tinha terminado administração, tava trabalhando no banco não tava mais tão sobrecarregado, tava querendo fazer uma coisa nova, mas na verdade eu nem sabia o que era o mestrado, eu só sabia que era um curso (...)" (p.3).</p> <p>A partir desse momento começou a entender qual era o foco e o processo do mestrado.</p> <p>"E daí um dia eu lembro que teve uma, a gente tinha aula de estatística em função das pesquisas né, porque era uma coisa instrumental pra ti usar nas pesquisas e eu tinha uma certa facilidade, eu entendia bem e os alunos não tavam entendendo nada, nada, nada. Daí um dia a gente se reuniu assim e eu comecei a explicar e o pessoal começou a me elogiar: nossa que legal, tu explica bem, olha só gostei da tua aula. E eu disse: que aula louco só explicando. E aí eles começaram. Fui pro quadro comecei ali, destrinchei ali uns cálculos, umas coisas né, expliquei as questões teóricas pra eles e daí naquela brincadeira eles começaram, os meus colegas começaram a achar que eu seria um bom professor, não eu né. E daí (risos) foi, eu comecei a pensar: tá bom então, já que o pessoal acha que eu daria um bom professor, então quem sabe eu arrumo um trabalho num curso de administração de noite, uma coisa assim, só pra me manter fazendo alguma coisa" (p.3).</p>
"Fos Biográficos" - Percursos na/da Docência			
Inserção na docência	2011	Inserção na Faculdade Palotina de Santa Maria (FAPAS)	<p>"Eu fui lá na FAPAS, aí eu comecei a me envolver aí eu comecei a gostar né e aquilo que era pra ser um hobby, foi se tornando uma coisa cada vez mais séria com o tempo" (p.4).</p> <p>Atuação no Curso de Administração – nas disciplinas de Gestão de Custos e Orçamento Empresarial.</p>

	2012	<p>Inserção no Doutorado em Administração na UFSM</p> <p>Exigências e desafios, aprendizagens e experiências da docência, momentos marcantes na carreira, planejamento e organização das aulas</p>	<p>"Gestão de Custos era uma coisa que eu lembro que era uma disciplina que na graduação eu tinha ido muito bem, então tava ok. Orçamento Empresarial era uma disciplina que eu nem tinha ido na graduação, eu tinha ido aquele conteúdo mesclado em uma outra disciplina, então eu tive que pelear muito, eu tive que estudar muito pra aquela disciplina, mas eu comecei a gostar também daquilo né, então não era uma coisa ruim né, apesar de ter tido muito trabalho, eu tive que elaborar material didático, foi difícil, mas eu gostei" (p.4).</p> <p>"E aí eu fui pro segundo semestre, aqueilo foi se tornando uma coisa mais séria (...), no final do ano eles queriam que a gente criasse um Curso de Especialização, me chamaram para ser coordenador, (...). E você tava no banco ainda? No banco ainda, trabalhando na FAPAS, lecionando disciplinas e sendo coordenador do Curso de Especialização" (p.4).</p> <p>Pedi afastamento do Banco para cursar o Doutorado.</p> <p>Novos desafios e novas exigências – publicações.</p> <p>"E fui e continuei na FAPAS e aquilo tava me envolvendo cada vez mais e muito porque eu gostava então eu me deixava envolver, mas nunca foi uma coisa que eu procurei muito afincado assim toda essa profissão docente. Eu comecei a gostar de fazer pesquisa, eu comecei a gostar dos conteúdos das disciplinas, eu comecei a gostar de todo aquele ambiente acadêmico, eu era reconhecido, porque o pessoal da FAPAS gostava do meu trabalho, eles falavam bem né. Isso no banco era uma coisa que as vezes eu sentia um pouco de falta, porque a gente se esforçava e o pessoal não dava muita bola (risos). Mas lá na FAPAS eu me sentia mais conhecido né, então eu comecei a sentir cada vez mais atraído, até que um dia eu decidi, tá então eu vou partir pra docência, comecei a fazer uns concursos (...)" (p.4).</p> <p>Coordenava dois Cursos de Especialização na FAPAS. Especialização em Gestão de Finanças e da Informação; Especialização em Gestão de Pessoas e Marketing.</p> <p>"Dai eu fiz o do Instituto Federal Farroupilha e passei em primeiro lugar e aí fui chamado para o Campus de São</p>
	2014		

	<p>Inserção no Instituto Federal Farroupilha – Campus São Vicente do Sul</p>	<p>Vicente do Sul, pedi demissão do Banco e fui pra lá e tô lá e agora parece que não tem mais volta (risos). agora acho que eu sou professor mesmo, porque eu já não tô mais no banco, larguei tudo o que eu tava pensando em fazer e tô me dedicando só nisso. Larguei o banco duas vezes. Então acho que agora realmente eu me tornei professor, porque depois dessa trajetória toda que eu fui me formando enquanto eu ia trabalhando. Para a minha formação foi muito importante o trabalho no banco as duas vezes, porque foram experiências que pesaram, porque eram na área de administração financeira que é o que eu leciono. A experiência da FAPAS foi muito boa, porque no IF as coisas são muito diferentes; então aquela experiência anterior foi um aprendizado que eu não teria se eu tivesse entrado direto em uma instituição pública. Então todas essas coisas que eu aprendi trabalhando e com as pesquisas que eu fui fazendo no mestrado e no doutorado foram me levando a essa formação e me tornou professor” (p.4).</p> <p>Novos desafios com a inserção em Cursos Técnicos, pois até o momento a sua experiência estava concentrada em Cursos Superiores e de Especialização.</p> <p>“E eu naquele semestre eu não dei aula em nenhum curso superior e aquilo me incomodou muito, e eu reclamei pros meus colegas que eles tavam sendo injustos né, porque todo mundo tinha que dar aula em todos os cursos. Eu queria pelo menos uma disciplina em um curso superior, não só nos técnicos, um disciplina em um curso superior; só o que eu pedia, e eles: não, porque a gente já tá aqui, a gente já leciona essas disciplinas; já tá tudo fadinho. Então foitensso assim, eu não gostei e eu não tava gostando nem um pouco do trabalho naquele semestre. (...) eu pensei até em sair e fazer outros concursos (...). Aquela trajetória que eu tinha construído na FAPAS tinha sido bem mais tranquila né” (p.5-6).</p> <p>“Uma das coisas que eu tava percebendo naquele momento é que eu não tinha nenhuma habilidade pra dar aula nos Cursos Técnicos, porque nos tínhamos um técnico em secretariado que era um Curso de Subssequente, ok, esse foi tranquilo, mas daí também nós tínhamos um Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio. Daí que a coisa começou a me apertar, porque até aquele momento eu não tinha lecionado num Curso Integrado ao Ensino Médio, eu nunca tinha trabalhado com adolescente na vida, e eu tinha medo” (p.6).</p>
--	--	---

	2015	Coordenador do Curso de Gestão Pública	<p>"Mas assim é muito diferente trabalhar com adolescentes do que trabalhar com adultos, porque a nossa responsabilidade com eles é muito maior, a gente tem que estar muito mais atento a coisas particulares deles do que com os alunos do Ensino Superior".</p> <p>"o Ensino Médio é diferente, a gente tem uma responsabilidade muito maior, se os alunos estão aí matando aula a responsabilidade é nossa, se os alunos estão aí usando drogas a responsabilidade é nossa e se eles não vão aprendendo a responsabilidade é nossa. E aí eu senti muita dificuldade, porque eu não sabia e até hoje eu não sei muito bem com o lidar com esse público" (p. 6).</p> <p>"(...) em 2015 eu comecei a coordenar o Curso de Gestão Pública, sem muita experiência e foi difícil também, porque o pessoal ao mais antigos assim que estavam naquele curso também não me apoiavam muito, mas eu fui ganhando a confiança deles com o tempo né, daí com o tempo a gente foi construindo uma relação melhor assim, então a gente chegou numa normalidade" (p. 7).</p> <p>"(...) nós que éramos os professores novos acabamos ocupando esse espaço do Curso de Administração, porque os outros, por comodismo, com o eles já tinham as disciplinas do Curso de Tecnologia em Gestão Pública eles nem queriam ir pra Administração, queriam ficar com aquilo que eles já tinham. Então eu consegui me inserir no Ensino Superior só no segundo semestre, quando iniciou o Curso de Administração" (p. 6).</p> <p>"A partir então do início de 2015 e aí eu peguei disciplinas de metodologia científica, de matemática financeira, de administração de custos, várias coisas assim. E aí eu tenho uma relação muito forte com os alunos, o curso acabou ganhando notoriedade, ele hoje tem uma concorrência bem grande e todo mundo quer trabalhar nesse curso né"</p> <p>Diferenças nas trajetórias percorridas na FAPAS e no IFFar (p.7).</p> <p>"Hoje eu continuo dando aula pro Ensino Médio também, então hoje eu do aula no Ensino Superior no bacharelado em Administração, eu consegui uma disciplina no Curso de Tecnologia em Gestão Pública e continuo dando aula no Técnico em Administração.</p>
	2015	Criação do Curso de Administração no IFFar	

Ingresso e Contribuições do PEG			<p>Então eu do aula em três cursos diferentes, três cursos com status diferentes né e com objetivos diferentes. Esse é um detalhe porque pra cada disciplina que eu do, eu tenho que reprogramar todos os objetivos de aula, porque o interesse do bacharel é um, do técnico outro" (p. 7).</p> <p>"Eu continuo achando que eu não sei dar aula pro Ensino Médio, mas eu tô aprendendo devagarinho. Eu não sei lidar muito bem com eles, é difícil porque eu vou dar uma aula de finanças no Ensino Médio e eles têm muita, muita dificuldade pra entender coisas que são básicas e pra nós que somos adultos é mais fácil, porque tu já se deparou com a experiência de ir no banco, de usar algum instrumento financeiro e por aí vai e eles que não tem a experiência precisam se limitar a imaginação deles, então é bastante difícil" (p. 7).</p> <p>"Mas eu aprendi uma coisa, eu abandonei as aulas expositivas, trabalhei muito com jogos que eu mesmo criei com eles, eu inventei uns jogos assim e levei pra eles, e levei alguns vídeos as vezes, do mais exercícios, mais trabalho em grupo, coisa que é um a maneira muito diferente do que a gente faz no Ensino Superior. Então eu melhorei porque eu aprendi mais, mas eu ainda tenho muito que aprender com relação a esse público aí" (p. 7).</p> <p>Experiências de conquista – disciplina de prática integrada</p> <p>"Eu percebi que eles, eu gerei uma mudança na vida deles mesmo né, eles são mais autônomos, eles buscam as coisas. Eu consegui fazer com que eles mudassem alguma coisa na vida deles pra melhor, essa foi minha melhor experiência" (p. 8-9).</p> <p>"Quanto a experiências ruins, também tenho. Experiência de fracasso por exemplo, tenho uma com o PROEJA. O PROEJA nós tínhamos um curso, eu não sei se o curso ainda existe, mas era então esse curso voltado para jovens adultos né e era um curso de parificação" (p. 9).</p>
			<p>Em relação às experiências vividas no PEG, o professor B relata, de forma breve, que o curso contribuiu para a sua prática como docente e que talvez os cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> devessem trabalhar mais dentro desta perspectiva.</p> <p>"Talvez na nossa formação como professor, nos</p>

			<p><i>“cursos de pós-graduação, poderia ser inserido disciplinas mais pedagógicas” (p. 11), visto que é uma incoerência ter docência orientada e não ter essas disciplinas.</i></p>
<p>Compreensão sobre o ser professor</p>			<p><i>“Essa pergunta é difícil porque antes de eu fazer o PEG eu nunca tinha feito um curso de formação de professores né. Então eu acho que até algum tempo atrás eu não saberia absolutamente como responder isso. Mas hoje talvez eu sei um pouco mais, mas ainda tô aprendendo o que é ser professor né. Mas se eu tivesse que responder isso hoje, tô pensando... Eu acho que eu diria que ser professor é trabalhar para que as pessoas aprendam, na definição mais simples que eu consegui encontrar” (p. 7-8).</i></p> <p><i>“E na verdade a gente tem que trabalhar para que os alunos aprendam, porque o ato de aprender é inerente a eles né, eles aprendem inclusive quando a gente não ensina. Então eu me preocupo muito mais se eles estão aprendendo ou se eles não estão aprendendo do que se eu estou ensinando” (p. 8).</i></p>

PROFESSOR G

"Fios Biográficos"	Cronologia	Acontecimentos	Valorção
"Fios Biográficos" - Percursos Formativos			
Gênese	1991	Nasceu na cidade de Erechim em 20 de dezembro.	A família é natural de Erechim.
Lembranças significativas da escola	1995	Inserção em uma escola Estadual	<p>O pai trabalhou com o torneiro mecânico, fazia peças no torno e tudo mais, esteve nessa empresa por mais de trinta anos.</p> <p>A Mãe trabalhou no setor de contabilidade em uma cooperativa da cidade. Ela era secretária. Trabalhou durante vinte e um anos.</p> <p>Desde pequeno a parte da eletricidade o atrai, as brincadeiras de infância giravam em torno de montar e desmontar coisas – "desde pequeno eu gostava dessa parte de eletricidade, chave, martelo, ferramenta" (p. 1).</p> <p>A sua mãe sempre valorizou muito o ensino.</p> <p>Iniciou a sua escolarização em uma escola Estadual perto da sua casa, nessa escola fez o ensino jardim e foi até a terceira série.</p> <p>"Quando eu cheguei na terceira série as professoras falaram que eu poderia desenvolver mais na escola, que eu estava conversando muito e tinha muito mais capacidade do que a escola torceia" (p.2).</p> <p>Ainda na terceira série iniciou um curso de inglês, pois sua mãe considerava importante.</p> <p>A partir da quarta série iniciou os estudos nessa escola.</p> <p>"Então eu tinha aula todas as manhãs da semana e duas tardes." (p.2).</p> <p>"No início foi meio difícil, foi um choque de realidade, mas foi bem desafiador, eu me adaptei bastante, não tinha mais problema de conversa. Depois foi tranquilo" (p.2).</p> <p>Na quarta-série parou com o inglês. Na quinta-série retornou com o inglês (fazia inglês aos sábados), pois foi aprovado na escola sem exame.</p>

	2006	Inserção no Ensino Médio	<p>"(...) o nível de ensino é bem denso, tem bastante conteúdo, muitas horas de aula. Eu me adequei bem ali. Eu gostei da escola, fiquei até o ensino médio, até me formar na escola" (p.2).</p> <p>"Eu fazia Inglês no FISK e a escola era a URI (URI - Erechim). Eles têm a faculdade e a escola de educação básica. A mensalidade não era nada barata assim, mas o pai e a mãe sempre deixaram de fazer coisas pra eles, por exemplo – jantar fora, sair, passear, tudo o que eles podiam, eles deixavam, porque sempre foi bem apertado lá em casa, digamos o orçamento, mas eles sempre, principalmente a minha mãe, sempre deu muito valor para o ensino. Então, ela sempre priorizou essa parte do ensino, por isso que eu acabei indo para essa escola" (p.2).</p> <p>Gostava bastante da escola, principalmente das disciplinas mais exatas (matemática, química, física). Gostava ainda de participar das aulas práticas em laboratório "mexer nas coisas, olhar, entender o que estava acontecendo" (p.4).</p> <p>"O gosto pela eletricidade foi desde criança, a parte de escolher o curso foi o menos difícil. Eu cheguei a ficar com uma dúvida no terceiro ano, seu eu fazia física ou engenharia elétrica, porque o meu professor de física do segundo ano e do terceiro, eu lembro de exemplo, foi um dos melhores professores que eu já tive" (p.4).</p> <p>"(...) para explicar cada fórmula, o professor trazia um experimento. Ele sempre dizia pra nós (eu me arrepio), que não precisava decorar fórmula nenhuma, que bastava entender os princípios básicos, que não tinha necessidade de decorar fórmulas; decorar fórmulas era desnecessário e tu tinha que saber qual era o princípio, o fundamento por meio de um experimento, de um teste que acontecia. Foi esse professor de física que engrandeceu bastante a nossa aula" (p.5).</p> <p>"Eu gostava da parte da elétrica, eu pensei em fazer física por conta do professor. Gostava muito de matemática, a professora de matemática era muito boa, explicava as coisas, eu gostava do modo como ela explicava, ela deduzia da onde vinha as fórmulas, essa fórmula de matemática por mais que seja um seno ou cosseno, essa fórmula vem daqui. Depois tu chega e não precisa saber a fórmula, tu pensa naquela ideia, talvez tu demore um pouquinho, mas ela fica consolidada na cabeça" (p.5).</p>
--	------	--------------------------	---

	2008	Preparação para o vestibular	<p>"Eu resolvi fazer três provas para o vestibular, porque os meus pais não teriam condições de pagar faculdade. Se eu quisesse fazer um particular, eu iria precisar trabalhar de dia e fazer a faculdade de noite" (p.6).</p> <p>Foi para Porto Alegre fazer o Revisão UFRGS (2 meses de curso).</p> <p>Fez os processos seletivos da UFRGS, Peies (extinto em 2011), UFSC, UFSM</p> <p>O foco era a UFRGS.</p> <p>"Al tinha o vestibular da UFSM (...) bom, vou fazer o de Santa Maria. Acho que vou passar né (risos)" (p. 7).</p> <p>"Na prova fiz cento e quatro e o ponto de corte foi noventa. Fui para a redação. Antes da redação (...), eu estava em sexto, (...) depois da redação eu fiquei em oitavo da segunda turma. Eu fiquei com quatro e seis na redação, foi terrível. Mas eu fiquei oitavo da segunda turma, beleza, passei, seis meses sem fazer nada (p.7)."</p> <p>Acabou sendo chamado na primeira turma na UFSM</p>
Percurso formativo acadêmico	2009	Ingresso no Curso de Engenharia Elétrica da UFSM	<p>O foco ainda era passar na UFRGS.</p> <p>Foi gostando do curso, das matérias e das possibilidades que foram surgindo.</p> <p>Primeiro semestre: conhecendo o curso, os grupos de pesquisa, as oportunidades que a universidade poderia proporcionar (interesse por inglês e intercâmbios).</p> <p>Segundo semestre: início do inglês (completa 18 anos).</p> <p>Terceiro semestre: inserção em um grupo de pesquisa sobre energias renováveis. Quarto semestre: "todo mundo falava, se passar do quarto e do quinto tu se forma. (...) fazia curso de inglês todos os dias, participava do grupo de pesquisa, do grupo PET, comecei a fazer um curso de dança e fazia alemão no sábado de manhã e quando dava tempo, fazia a carteira de motorista. Só (risos). (...) eu sempre gostei de bastante atividades, mas nesse semestre fiz mais do que deveria" (p.9).</p> <p>Quinto semestre: adiantou uma matéria do sexto, terminou o inglês e a carteira. Sexto semestre (2011/2): oportunidade do "ciências sem fronteiras" e mais dois editais para intercâmbio.</p>

2011	Experiência de Docência na Graduação	<p>Inserção no PET com atividades de ensino, além da pesquisa e da extensão. Foi proposto um minicurso de <i>lab view</i>.</p> <p>"Então naquele dia eu percebi, tipo, é legal, não é ruim, eu tinha achado interessante, mas era bem puxado, fazer o minicurso inteiro sozinho, correr atrás de certificado, correr atrás de projeto, de coffee break, de tudo, fazer toda a logística, é mais trabalhosa a logística do que dar aula, um minicurso" (p.23).</p> <p>Chegaram em Montreal (Canadá) no dia 06 de setembro de 2012 (para cursar dois semestres).</p> <p>Fez um estágio (dois meses) com um professor da universidade na área de carregadores para carros elétricos.</p> <p>Foi convidado pelo professor para voltar e fazer o mestrado com ele.</p> <p>Retorno para casa (agosto). "Quando eu voltei tinha que fazer um ano aqui, o mesmo tempo que eu fiquei fora tinha que ficar aqui no país" (p. 19).</p> <p>"Lá a parte de carro elétrico já é uma realidade a um bom tempo. Eles já estão pensando nos problemas que os usuários estão tendo, (...) então é muito melhor tu colocar um carro elétrico e colocar uns painéis solares e carregar o carro na tomada, simples. Não polui, tu pega energia do sol, olha que bonito, perfeito. Ai eu voltei com essa ideia, comecei a trabalhar, fiz o TCC, terminei as matérias da graduação" (p.19).</p>
2012	Experiência de Intercâmbio	<p>Realizou o estágio curricular em Panambi, Morando em Condor inicialmente.</p>
2013	Estágio Obrigatório do Curso	<p>"Eu quando me formei eu tinha a ideia de ir pra indústria, sempre tive em mente "you ir pra indústria, pra uma empresa, projeto e isso e aquilo", tinha essa visão assim, não tinha cogitado muito a área acadêmica. Quando cheguei na indústria, percebi que na indústria não era bem aquilo que eu pensei que fosse, eu fiz o estágio foi muito</p>
2014	Estágio Obrigatório do Curso	

	2015	Formatura	legal, aprendi muita coisa, mas talvez eu acho que não foi na cidade certa, ou talvez se fosse uma empresa um pouco maior, não sei, se fosse numa área mais de pesquisa talvez eu teria ficado na empresa. Mas o estágio me abriu a ideia que talvez não eram bem aquilo que queria. Vou voltar pro meio acadêmico. Voltei pro mestrado, pois eu sempre gostei da pesquisa".
	2015	Ingresso do Mestrado	Ingresso no mestrado sem bolsa. O que eu vou fazer da vida? Eis a questão. Apareceu o edital de substituto do CTISM, em março, logo depois da seleção das bolsas" (p.22).
"Fos Biográficos" - Percursos na da Docência			
Inserção na docência	2015	Professor Substituto do CTISM UFSM	<p>O início da docência foi bastante pesado, pois o G estava com muitas atividades e precisava ministrar conteúdos que foram estudados de forma superficial na graduação (buscou estudar e conversar com os outros professores). Os alunos tinham muita vontade de aprender e isso acabou motivando a sua prática. "Foi bem tumultuado pra conseguir conciliar o mestrado com aprender, e ter que ensinar" (p.24).</p> <p>As experiências vivenciadas no estágio mediataram a sua prática em muitos momentos, facilitando a compreensão dos conteúdos pelos alunos.</p> <p>1º Semestre</p> <p>Indecisão nas reações e atitudes.</p> <p>"Então teve algumas situações onde que eu não sabia muito o que fazer. As vezes eu mantinha o silêncio, as vezes eu tomava algumas atitudes que eu acho que foram inteligentes na hora, tanto que hoje eu não me culpo do que eu fiz" (p.24). As atitudes ajudaram a construir e a fortalecer as relações de amizade e respeito com os alunos.</p> <p>"A docência tem essas dificuldades que talvez para algumas pessoas deve ser mais fácil, mas eu tive algumas dificuldades de postura, de como é que eu vou tomar uma reação no caso de um a atitude, será que eu não estou sendo energético demais, será que eu estou sendo muito brando, essa relação eu tive que ir construindo" (p.26).</p> <p>"Eu fiz várias atividades legais que gostei muito de ter feito, levei pessoal a campo pra fazer medição, pra fazer</p>
Exigências e desafios, aprendizagens e experiências da docência, momentos marcantes na carreira, planejamento e organização das aulas			

			<p>aterramento e muitas outras atividades. Os alunos até hoje lembram das aulas de aterramento, foi legal, foi bem legal" (p.25).</p> <p>"Eu comento que eu gosto muito dos integrados. E o integrado tá ali, tem o mundo inteiro pra descobrir ainda. Acho que eles têm uma energia maior, eu gosto mais desse aluno, dessa alegria. Tem algumas turmas da noite que são mais agitadas, o que é legal, mas geralmente as turmas do integrado dão uma motivação maior" (p.25).</p> <p>"E teve as disciplinas do subseqüente que tive bastante dificuldade principalmente com a parte de projetos e instalações até pegar o ritmo, entender bem como passar o conteúdo" (p.25). O registro da prática foi um aliado importante nesse momento.</p> <p>"As turmas do PROEJA sem pre apresentam um grau de dificuldade maior em aprender".</p> <p>2º Semestre</p> <p>Ingresso no PEG (compreensão e apoio por parte da instituição de ensino).</p> <p>Percebeu que gostou da docência e que faria algumas coisas diferentes em relação ao modo de ensinar determinados conteúdos. "(...) eu tentava refletir sempre, toda vez, bah mas será que foi legal? Será que eles compreenderam o que eu queria ter passado, ou só escutaram, ou também conseguem pensar criticam ené? Pensar se conseguem fazer, criar, inventar alguma coisa em cima daquilo ali. Então teve várias atividades que eu tentei montar pra fazer eles pensarem um pouco mais, não só repetirem ou só gravarem" (p.27).</p> <p>Já estava mais orientado com questões burocráticas.</p> <p>Não docência surgem outros desafios... Novas matérias, novas turmas.</p> <p>Novos desafios com o PROEJA (desempenho dos alunos – "até que ponto vale a pena passar alguém só por passar" – discussões em conselhos). "E qual a parte nossa de educador? Formar as pessoas e deixar elas terem um registro e poderem atuar profissionalmente sem ter esse conhecimento? Por isso que até hoje isso é muito discutido no PROEJA. Até que ponto é válido tu ter o técnico e o médio ao mesmo tempo?" (p.28).</p>
--	--	--	---

	2016	<p>PROEJA – (...) com o tempo eu percebi assim que utilizar slide não funciona. tu mandar apostila não funciona, porque muitos não têm nem computador em casa, vão ler pelo celular, eu mandava pelo e-mail eles olhavam no celular, alguns imprimiam, poucos tinham. Então o PROEJA uma das dificuldades grandes foi fazer com que eles tivessem material, alguns nem material levavam, outros pegavam uma folha qualquer e anotavam" (p.29). A solução foi passar tudo no quadro e combinar que eles copiassem no caderno.</p> <p>Experiências no Integrado – Projeto de Automação (p.29-30).</p> <p>1º Semestre</p> <p>"(...) peguei uma turma do técnico que era muito boa, eu digo pra eles que foi uma das melhores turmas e esse foi um dos desaios" (p.30). Percebeu que poderia ir mais além, levar mais coisas para essa turma do subsequente na disciplina de projetos de instalações (foi professor homenageado).</p> <p>Para a mesma turma do subsequente ministrou a disciplina de circuitos digitais. "(...) circuitos digitais é mais a parte de computador, a parte lógica, e que não é tão visível assim, tu tem que abstrair algumas coisas. Eles tinham dificuldade, porque muitos trabalhavam na parte de instalação, fazer ligação de energia na rua, colocar poste, fazer toda aquela parte que é bem diferente da eletrônica" (p.31). A solução foi planejar uma aula prática no laboratório, em que eles pudessem aplicar e visualizar fisicamente o circuito.</p> <p>Um grande desafio – Turma do Integrado da Mecânica.</p> <p>"(...) tinha que dar eletricidade, eletricidade aplicada, digamos física, física do terceiro ano com a parte de eletricidade" (p.31). Uma turma grande (como avaliar individualmente?), um conteúdo que muitos não tinham visto no Ensino Fundamental, um conteúdo que deveria ser visto no terceiro ano, e não no primeiro ano.</p> <p>"Então eu levava os experimentos e tentava deduzir as fórmulas com eles, me lembrava muito do meu professor de física do Ensino Médio que dizia: não precisa gravar fórmulas, basta entender os conceitos, tu mesmo pode gerar aquela fórmula" (p.32).</p>
--	------	--

	2016		<p>Realizou muitas atividades no laboratório buscando auxílio de outras pessoas para conseguir organizar esse trabalho. Com isso teve muito reconhecimento dos alunos.</p> <p>2º Semestre</p> <p>Reconhece a importância da liberdade e recursos que a escola dá para planejar aulas diferentes e não ficar só engessado na sala.</p> <p>A retribuição (por parte dos alunos e da escola) "(...)" é muito gratificante da parte da docência, foi umadas coisas que me motivaram muito a energia do pessoal, essa retribuição que tu tem com o teu trabalho te faz continuar, tu vê que aquilo ali te move a tu fazer melhor, a tu continuar na área. Então essa foi uma das coisas que me deixavam mais alegre, eu até comentava, eu lia pelas aulas, eu tava lá pelas aulas, pelos alunos e foi muito legal. Tanto que eu percebi, por essas coisas que aconteceram que, era o local onde que eu tinha ideia de continuar a minha carreira" (p. 34).</p> <p>Compreende a docência como um processo, fazer diferente sempre, porque o contexto sempre será diferente.</p> <p>" (...) não sei se com o tempo o pessoal se cansa de fazer e meio que enjoa, não sei, não sei. Eu espero que não seja assim, eu vou buscar pra cada dia ser melhor" (p.35). "Dá trabalho, tu tem que se movimentar mais, mas o resultado é legal e tu vê que o pessoal gosta, que o pessoal aprende, então eu acho que vale a pena tu buscar explicar de outras maneiras".</p>
Ingresso e Contribuições do PEG	2016		<p>2º Semestre</p> <p>Foi buscar informações sobre o PEG após ver o pessoal comentando.</p> <p>O PEG traz uma formação mais humana, que as vezes não é possível perceber apenas na formação de bacharel.</p> <p>O PEG contribuiu para construir uma visão mais crítica do ensino e da sociedade.</p> <p>" (...) buscar outra maneira de explicar o conteúdo" (p.36).</p>

			<p>"(...) analisando criticamente o PEG também acho que tem muita coisa que deveria ser diferente. Principalmente algumas aulas, pois achei que todas as aulas iam ser modelos exemplares, muitas me decepcionaram" (p.37).</p> <p>"claro acho que tem muitas coisas pra melhorar, a gente comenta muita coisa que poderia ser mudado no PEG, mas tem muita coisa que ajuda no nosso desenvolvimento pessoal e profissional".</p>
<p>Compreensão sobre o ser professor</p>			<p>"Eu vejo muito o ser professor como tu transforma o pensamento de alguém, como tu transforma a mentalidade pra algumas coisas, tu fazer as pessoas refletirem, as pessoas pensarem, as pessoas terem o conhecimento" (p.37).</p> <p>"Eu como professor aprendi muita coisa com o PEG, com a escola mesmo, com as ideias dos outros professores, que a gente não está sozinho a gente depende de muitas pessoas e que é legal termos esse pensamento de estarmos numa sociedade" (p.37).</p> <p>"Eu acho que o trabalho do professor nunca para, tu tem que estar sempre se atualizando".</p>

PROFESSORA P			
"Fios Biográficos"	Cronologia	Acontecimentos	Valorção
"Fios Biográficos" - Percursos Formativos			
Gênese	1969	Nasceu nos EUA em 9 de junho de 1969	"(...) é uma das minhas barreiras falar sobre a gênese" (p.1). "Por que que eu nasci lá? Porque o pai tava fazendo, agora não me lembro, se era doutorado ou pós-doutorado, aí ele me registrou no CONSUL, então eu tive a cidadania brasileira, até os 21 eu tinha que optar" (p.1). "O meu pai e a minha mãe sempre foram estudiosos, professores, mas não por isso que a gente pensava em ser professor, porque eu não pensava, nunca brinquei de professora, que eu me lembre nunca brinquei de professora, sempre ajudei o meu irmão mais novo nos estudos, mas nunca com aquela questão de criança ser professor, não que eu me lembre" (p.1).
Lembranças significativas da escola	1969-1975	Trajetória nos EUA	Lembranças das séries iniciais, como se fosse a nossa creche. "E naquela época eu, não sei, a professora viu que eu tinha um atraso em relação as outras, que eu não respondia na mesma agilidade dos outros, mas, isso na verdade, quando eu fui pra lá da recuperação, a minha mãe sempre falou isso, que eles se surpreenderam, porque na verdade era o meu tempo, que eu analiso muito as coisas antes de querer expor elas" (p.1). "Então quando eu saí de lá, semialfabetizada, eu venho pro Brasil e tenho um choque muito forte". Vem para o interior de Minas Gerais, Viçosa. Não se adaptou à escola, então a mãe dava aula para ela e para os irmãos. Depois o pai é convidado para vir para a UFSM. Ingresso no Centenário (que é um pouco do estilo americano) "(...)" então quando eu chego e vejo que a
	1975	Trajetória no Brasil	

Percurso formativo acadêmico	1987	<p>Inserção no Ensino Fundamental</p> <p>Ensino Médio</p> <p>Inserção no Curso de Arquitetura e Urbanismo</p>	<p>Dona Fausta sabia falar inglês né (risos), me senti um pouquinho melhor" (p.2).</p> <p>Na escola: "(...) na infância sempre era como um bichinho de estimação, assim, raro (...) vinham conversar só por causa disso (...) tu conversou com a Priscila então agora tu mudou de status, que isso né?" (p.2).</p> <p>"Então era muito ruim, muito ruim, além da questão da alfabetização que eu não sabia, aí eu comecei a perder um pouco do pouco vocabulário que eu tinha, porque eu não era alfabetizada ainda e também não tinha o vocabulário português, então eu me senti assim perdida nesse momento inicial. Chorava porque eu não sabia falar inglês e não sabia falar português, o que eu falava ninguém me entendia (risos)" (p.2).</p> <p>"o meu problema na segunda série já entra com o meu problema na questão da história, tinha que saber a história local, mas eu não pertencia aquele local, pra mim era muito difícil, mas foi só, depois eu tirei de letra assim, só la mal eu português mesmo, mas no resto eu fui sempre muito CDF, estudava muito" (p.2).</p> <p>Referência importante - professor de Geografia.</p> <p>Escola Estadual Manoel Ribas – formação básica importante.</p> <p>Professores que foram referências na sua formação.</p> <p>Não precisou fazer cursinho, fez só o revisão, pois o Ensino Médio foi de excelência.</p> <p>Aprovação na primeira turma da UFPEL.</p> <p>Por que UFPEL e por que Arquitetura e Urbanismo? Na verdade por ser filha do Gustavo Quesada eu queria autonomia, então a minha escolha não foi por profissão, mas sabendo a tendência" (p.3).</p> <p>"Então aquela ansiedade de saber o que que tu vai escolher como profissão de fato, eu nunca nasci assim com isso, que como eu sai fora do contexto, não sei se porque era americana que sempre quis ser Astronauta. (...) Até aqui quando abriu concurso pra aeronáutica os meus olhos brilharam, ou piloto né, eu queria ser piloto de aeronaves". Pensou ainda em ser veterinária, policial, advogada na parte criminalista.</p>
------------------------------	------	---	---

Experiências que antecedem a docência	1991-1992	Formatura	<p>"(...) eu queria ser conhecida com o Priscila, o que eu sou. Então, aí eu olhei o que teria fora de Santa Maria, qual é o curso que tinha fora de Santa Maria e naquela época não tinha Arquitetura, e que era vinculado as artes e matemática, que eu sempre fui muito boa na parte das exatas também" (p.4).</p> <p>Consegue sair de casa e vai morar com a avó em Pelotas, conquista a sua independência (algo que marcamte na sua trajetória), "poder pensar sozinha, poder refletir, se organizar".</p> <p>Se apaixonou pela faculdade (criatividade, exploração, prática, criação).</p> <p>A faculdade "(...) foi uma experiência muito rica tanto de formação quanto de contextualização e aí eu consigo ser reconhecida, que é o que eu buscava né. Mesmo que eu já tinha um reconhecimento, mas eu não me considerava reconhecida aqui. Claro para os pais sim, porque eu sempre fui a CDF da família, não pra mim, porque aquilo altera mais do que a minha obrigação. Mas lá não, eu consigo achar que o meu estudo era significativo né, com os meus colegas me avaliando, sem conhecer o que eu era antes" (p.4).</p> <p>Professores que marcaram a trajetória formativa acadêmica. Muitos ao longo da faculdade marcaram de forma positiva, pois exploraram muito a criatividade. Mas teve um professor que por mais que os alunos se esforçassem, nunca estava bom. "E aí eu perguntava, tá, por que? Por que que tu não quer explicar? E aí ele disse: eu não vou explicar pra vocês, porque vocês vão ser os meus futuros concorrentes. E aquilo me chocou muito" (p.5).</p> <p>A partir da reflexão sobre as atitudes desse professor (que marcou negativamente), surge o interesse por ser professora.</p> <p>Por conta da greve, se forma em abril de 1992.</p>
"Fos Biográficos" – Percursos Profissionais			
Experiências que antecedem a docência			<p>"E aí tentava aqui seguir na profissão, mas. Aí com eça o Curso de Arquitetura aqui né, mas não estava em condições para me preparar para o primeiro concurso. Mas eu fiz até, mas fui mal. (risos)" (p.6).</p>

1996-1998		<p>"E aí acabo também indo pro desenho industrial aqui, só pra complementar o conhecimento né, eu sempre gostei muito de diversificar áreas. E aí foi o que me chamou atenção, aí tinha o curso de especialização, o Curso de Especialização de Interpretação de Imagens Orbitais e Sub-orbitais, que que é isso? Espaço né, espaço lembra Astronauta que eu queria ser né (p.7). (Curso da Agronomia que depois virou Geomática).</p>
1994-1997	Inserção na Prefeitura de Caçapava do Sul	<p>"Aí eu fiz a especialização aqui e nesse período passo na Prefeitura de Caçapava e aí eu começo a viajar pra lá e pra cá e termino a especialização e continuo em Caçapava. E em Caçapava eu entro na análise de projetos" (p.7).</p> <p>Em Caçapava, uma cidade machista, surgem novos desafios: "(...) mas não é que tu vai fazer desse jeito, tu vai fazer de acordo com a Lei. E eles achavam que podia ser sem pre com o tal do "jeitinho" (...) E uma das questões que me marcam lá é a questão de tu reafirmar as tuas posições, que claro tu sempre tem pressões, muita pressão, na tomada de decisões que envolve muito dinheiro nas aprovações de projeto, então tu tem que ter muita firmeza" (p.7).</p>
1997	Inserção na Prefeitura de Santa Maria	<p>"E aí começo num processo o prático né, já tava lá numa parte mais de legislação, assim de aprovação de projetos, e aqui eu entro numa Secretaria de Planejamento onde eu consigo atuar mais nas estratégias que eu sempre sonhei, desde a graduação, do plano diretor né. Então eu venho pra cá e aí começo numa pequena equipe a trabalhar e também sem pessoas que comandam de fato, ou seja, que sabem o serviço para te repassar um serviço a ser feito. Então é preciso não só construir, mas definir realmente o que que é importante de ser feito né, tu acaba sendo um certo chefe de si mesmo né" (p.8).</p>
2000		<p>Estatuto da Cidade – elaboração do Plano Diretor do Município – estruturação da equipe – experiência na Argentina</p> <p>"E com isso eu acabo pegando um norral em termos de desenvolvimento urbano que sou reconhecida aqui na cidade né. E aí sou convidada a dar aula URI Santiago, né. Sou convidada para trabalhar na Prefeitura de Santiago, também, numa das administrações e aí acabo recusando porque eu já tava aqui" (p.8).</p>

"Fios Biográficos" - Percursos na/da Docência			
Inserção na docência	2001	Inserção na URI Santiago	<p>Começa a dar aula – disciplinas diferenciadas que os professores da Arquitetura não queriam ministrar.</p> <p>"E lá no currículo o interessante que tinha justamente fotografia e vídeo na arquitetura e nenhum professor tinha assim interesse e eu lá, fotografia indiretamente tinha no Curso de Especialização de Imagens Orbitais e Suborbitais né (risos), que eu poderia transformar em Arquitetura por causa da área de urbano, né. Não lava implícito na ementa, mas daí eu transformo. E aí começo a trabalhar com essas didáticas de vídeo na construção do planejamento. Então a gente começa a transformar o processo de planejamento de como construir um filme que servia também para o aluno acadêmico saber como construir um processo de projeto, né. Então eu levo essas duas áreas trabalhando" (p.8-9).</p> <p>"E nisso eu comecei a verificar o que eu achava a importância da docência bem isso de o que realmente aquilo vai levar pra profissão daquele aluno que estaria me escutando, o que que eu poderia trazer com aquela disciplina realmente de prático e que servia para a formação daquele aluno, me coloquei primeiro nessa análise" (p.15).</p> <p>"Então aí, realmente o que me ajuda nesse crescimento como professor foi realmente a minha prática profissional, como Arquiteta dentro de profissional liberal e como também depois agente público dentro de uma Prefeitura. Então tudo o que eu levava pro aluno eu já tava dizendo realmente o que que eu utilizava. (...) Então com isso o aluno sentia, conseguia enxergar aonde que eu queria chegar, que ele pudesse usar com aquela ferramenta. E com isso os alunos parecem que eles se despertam, porque eles percebem realmente que não é algo utópico e que aquilo realmente vai fazer parte da vivência deles. Então essa disciplina me fortaleceu, porque eu percebia mais essa relação direta, mais do que aquela que eu já tinha sido formada com uma disciplina semelhante que era o estudo da forma por exemplo" (p.16).</p> <p>"Então foi bem gratificante assim, e aí isso me deu um alicerce que me preparou para pegar outras disciplinas que eu achava que eu não teria o domínio suficiente pra aquela oportunidade" (p.16).</p>
Exigências e desafios, aprendizagens e experiências da docência, momentos marcantes na carreira, planejamento e organização das aulas.			

	2005	Inserção na ULBRA em Santa Maria	<p>Primeira experiência como docente – como se sentiu?</p> <p>"Ah a gente sempre senti né, nervosa pra ver se a gente vai da conta né, mas não sei, acho que umas das qualidades minhas é empatia né, eu sempre me coloco no lugar do outro. Então isso facilita com relação ao aluno né" (p.9).</p> <p>Contato com os pais dos alunos que faltavam muito – compreende que faz a diferença na vida dos alunos.</p> <p>"Da URI, termina esse processo do Plano Diretor, muito envolvimento, mais a URI, com as estradas péssimas, aí eu já tava exausta" (p.11).</p> <p>"(...) mesmo tendo adorado e é um dos lugares assim que foi, (...) um local muito bom de trabalhar, mas eu optei em largar um pouco por causa das crianças e da minha saúde né (p.11).</p> <p>"E aí vim e entrei no processo de Plano Diretor e aí depois logo em seguida fui convidada pra Ulbra, quando souberam que eu não tava mais em Santiago, me convidaram pra Ulbra" (p.16).</p> <p>"Como ingressou na Ulbra? A proposta era, que a P estruturasse a linha de urbano no currículo do Curso, pois quem estruturou não tinha tanta experiência prática como ela. "E aí faço essa apresentação de como que eu perceberia a disciplina de, por exemplo, planejamento urbano e regional que, justamente, utilizo toda a metodologia que eu aprendi na CEPÁ e nessa caminhada com a elaboração do Plano Diretor (...) (p.12).</p> <p>"Então eu reestruturei a linha de projeto com essa visão mais prática do que conteudista (p.12).</p> <p>"Dentro da ULBRA, a dificuldade maior era, isso, de como é que se estruturava? Por que que não se reavaliava as coisas? Como é que eu sozinha podia fazer isso, né? Não tinha que ser um a equipe? Uma discussão, uma ementa né, um planejamento. Então isso tudo, eu sempre dizia: será que é assim, será que o meu lado tá certo? Pode ser que eu esteja errada. E tento começar a defender que tenha outros professores da linha né, que pra muitos conhecidos meus diziam que eu tava dando mercado para os outros. Mas eu digo: é óbvio que eu quero dar mercado para os outros né, eu não posso ser a única e se eu moro, como é que vai ser? Tem que ter outras oportunidades.</p>
--	------	----------------------------------	--

		<p>outras trocas, até para eu crescer né. Eu tô sozinha aqui e não sei se o que eu tô fazendo tá certo ou tá errado, então a gente precisa discutir, ter um diálogo" (p. 12).</p> <p>Experiências dentro da Ulbra – dedicação aos alunos</p> <p>"Então no particular no aluno eu vou em grupo e grupo, ou quando é trabalho individual aluno por aluno, e eles têm a necessidade de falar, entendeu, mesmo que tu tá do lado eles têm a necessidade de falar, as mesmas coisas que o outro aluno, mas eles têm essa necessidade, se eles têm a necessidade a gente tem que ouvir. Então aí eu saio meia noite da ULBRA, normalmente eu sou a última a fechar a porta, os guardas nem trancam, antes eles trancavam e agora eles nem trancam, eles dizem, não, a professora Priscila não saiu ainda" (14).</p> <p>P tinha dificuldade para memorizar, precisava e precisa até hoje saber o porquê das coisas para entender e fazer com que o conhecimento seja significativo pra si.</p> <p>"Então foi nessa lógica que, como eu gostava de aprender, eu tentava transformar o que eu fosse ensinar dessa forma e (...) eu tinha já essas experiências práticas, eu tinha como vincular a prática profissional. Então eu sabia como era difícil ser um funcionário público, sabia legislação, (...) aí comecei a tentar mostrar isso porque que era o processo né, como é que a gente transforma, porque que é importante aprender né, então tentando preparar o aluno pra transformação, mas me transformando junto né" (p.9).</p> <p>"Então não sei se dessa forma até não tive grandes dificuldades em sala de aula, apesar de ser muito exigente a única crítica que eu recebo sempre é que eu dou muito trabalho (risos), é muito trabalhoso. Uma cara de fechada sim, mas depois o pessoal sempre me chama de meazona. No primeiro momento sempre me acham com cara amarrada (...), mas enfim, vou conquistando na resposta do aluno né" (p.9).</p> <p>Algo marcante que vem da sua formação e influenciou a sua trajetória docente – "a pior coisa pra mim era receber uma avaliação sem apontamentos, eu não sabia o que que era para melhorar" (p.9).</p> <p>"Então esse feedback faz com que quando eu entro em uma sala de aula tenha que ficar claro, como é que eu vou avaliar, ou o retorno deles, é penoso, bastante penoso na área de projetos, porque por ser subjetivo,</p>
--	--	--

			<p>a gente tem que abrir a prancha, entrar no projeto, entrar no pensamento do aluno, avaliar o crescimento do aluno, pra depois dar a nota. Então pra mim na docência realmente o momento mais pesado pra mim é dar a nota, colocar em número aquilo, eu entro em um conflito extremo, extremo, tu não imagina como medí cada momento né de avaliação. E escrever, perder três horas em um projeto, de um aluno, não é o problema pra mim, o problema é dar a nota. Então o que que eu faço, faço uma avaliação qualitativa, quantitativa, né, então é tabelas de excel, eu adoro excel, então tem aquela planilha que eu mostro pro aluno e o aluno diz: tá, mas depois de tudo isso, qual é a minha nota? Ai eu vou indo (risos) até chegar ao final da coluna onde tem a tal da nota" (p.10).</p> <p>"Mas aí eu vejo assim, eu fico avaliando pô antigamente não era assim, se a gente vai olhar assim os mestres, pô iam com um grupo, tinha a questão da docência no cotidiano da vida e não em um sala de aula, então por isso que eu acho que a avaliação tinha que ser um pouco mais, alterado tanto a metodologia como a avaliação, ser mais um processo. É isso por exemplo em projetos eu realmente avalio tanto a parte de elementos mínimos de entrega, mas também a parte qualitativa né, então tudo isso tem um acompanhamento. Mas pra tu fazer isso leva horas entendeu; eu pra avaliar um projeto às vezes eu levo um hora e pouco por aluno, então se tu vai para uma turma de trinta, acaba sendo sobrecarga" (p. 17).</p> <p>"Eu vejo assim, muitos alunos que são rotulados como "a, eles ainda não serão bons arquitetos", eu digo pra mim todos podem ser bons arquitetos, a gente que precisa qualifica-los ou mostrar os caminhos pra ele ser qualificado, agora se ele não quiser aí tudo bem, mas nós temos que qualifica-los, dá esse caminho pra eles. E aí que falta, falta autoestima, falta compreensão, a temperança em cima daquele elemento, tentar despear o que cada um, cada profissão são várias ações, então tu não precisa ser bom na parte de projeto de interiores, tu pode ser bom na parte de planejamento de urbano. Então tem várias ações, cada um pode se qualificar de acordo com as suas habilidades e suas funções né" (p.17).</p> <p>É importante fazer com que cada um (re)conheça a sua potencialidade.</p>
--	--	--	---

			<p>"Eu não acho que tudo o que eu faço tá certo, mas pelo menos eu tento não errar né, tento dar o máximo e acho que as pessoas não estão fazendo isso nas suas profissões, não estão levando a sério o que eles estão jurando. Quando a gente vê assim a cidade como tá e todos os problemas que a gente encontra, nossas políticas, nossas gestões, é muito amadorismo e muita falta de responsabilidade" (p.11).</p> <p>"E a questão de elaboração de plano, metodologia, como avaliar, isso foi pelas minhas angústias né, então dentro das angústias eu tentava resolver o que que eu acreditava né, então como avaliar vem desse processo. Como construir a aula nos seus momentos, a dificuldade inicial, no início da docência, é isso, saber o tempo. Quanto tempo vai dar pra poder fazer isso que eu tô pensando na minha cabeça? Será que vai dar tempo? Então aí a estratégia era sempre preparar a mais de um a aula, estar preparada" (p.13).</p> <p>"E o que pauta pra mim realmente é isso, é perceber a tua função, mediar dentro de uma atividade e que só um resultado que tu esperava não é o mais importante e sim o crescimento daquele aluno chegando em algumas etapas. Então perceber em que nível que ele chegou e que nível ele tá saindo e não simplesmente um resultado pré-definido antes da atividade acontecer. Isso que pra mim era a minha busca incessante pelo PEG, tentar entender como seria um sistema de avaliação mais qualificado, porque eu percebo que os colegas não são assim, entender" (p.16).</p> <p>"Então o início foi assim, é um vontade de acertar né, não posso dizer que acertei tudo né, mas faz parte, é um processo. Engraçado que esse novo diretor sempre pergunta pra mim: e daí, tu deu a tua melhor aula? Acho que não né, porque acho que sempre posso melhorar. Nunca considero a aula excelente, porque acho que a gente sempre tem que buscar mais né, a gente até fica satisfeito, mas sabe que pode melhorar ainda né. Então essa busca sempre me motiva".</p> <p>"(...) já tendo uma caminhada, praticamente na docência uns quinze, dezessete anos, mas mesmo assim me inquieto se o sistema de avaliação tá correto. O sistema de ensino pra mim não está correto. Ensino básico, com os filhos eu reavalio o processo, quando eu era estudante eu até não reavaliava, mas hoje eu vejo que não é, não pode, tem que transformar logo".</p>
--	--	--	---

		<p>" (...) o que que nos temos de conteúdo hoje, que na verdade são reproduções feitas de vários tempos passados (...). Eu vejo simplesmente um conteúdo sendo ministrado, mas sem ser absorvido porque não se percebe mais o porquê daquilo" (p.26).</p> <p>Atualmente é necessário "(...) promover outro tipo de conhecimento ou mostrar como aqueles conhecimentos existem, mas não se aprofundar e eles buscarem quando necessitam nas suas áreas de conhecimento. Mostrar que é possível fazer as buscas e começar a ter uma nova virada de conteúdos. Por que a gente precisa continuar sempre nos mesmos conteúdos? Como é que a gente vai evoluir com o mesmo conteúdo? A gente só vai conseguir evoluir quando a gente começar a aprender outros conteúdos" (p.26).</p> <p>"Com o é que eu vou transformar se eu estou na mesma situação sempre? Então pra mim o sistema de ensino precisa passar por uma transformação total" (p.26).</p> <p>"Então precisamos mudar o conteúdo, precisamos mudar o sistema de ensino, a gente precisa mudar as metodologias, como compreender esses conteúdos e o tempo, qual é o nosso tempo, é essa questão de entender o aluno com o seu tempo e compreender ele como um ser humano que tem as suas dificuldades. Se antes não tinha uma escola fechada, por que que hoje a gente tem que ter escola fechada? Será que esse século não adiantou pra gente mudar essa concepção?" (p.26).</p> <p>"A minha vontade era ensinar os meus alunos caminhando na cidade, só caminhando, percorrendo e em cada momento uma coisa nova acontecendo e buscando as relações do conteúdo com aquele contexto que tu tá realizando né, mas claro que hoje em dia a gente não tem com o fazer isso ainda né. Mas era a minha vontade" (p.27).</p> <p>" (...) eu tenho percebido agora, eu tô querendo mais um momento de reflexão, eu tô numa etapa assim que eu queria escrever, não sei nem se eu vou escrever bem, mas eu tenho uma vontade de escrever" (p.14). Busca pelo DOUTORADO.</p> <p>"O doutorado de novo é aquela questão da busca incessante de querer melhorar um processo dentro da formação, que a gente tanto fala que o professor precisa fazer formação continuada né, então exaltam esse isso, eu sou um processo em continuação (risos), eu tento</p>
--	--	--

Ingresso e Contribuições do PEG	2016	Ingresso no PEG	<p>Conhece o PEG por meio de uma estagiária que estava na Prefeitura.</p>
			<p>buscar esse novo olhar. Essa minha inquietude de entender um pouco mais essa multidisciplinaridade, aí é o papel de urbanista que me traz essa inquietude, as cidades são inúmeras pessoas, cada um com um anseio, com uma necessidade, uma inquietude né e aí essa inquietude também me faz refletir o que que realmente eu como urbanista estou propondo para essas pessoas, pra esses cidadãos. E o que que eu preciso ter? Eu preciso na verdade ter mais olhares e aí mais olhares como? Justamente buscando profissões diferenciadas. Então tanto o PEG, essa questão da gente perceber outros cursos técnicos, mas também a minha busca de outro curso, ou era educação pra continuar ou era, agora, geografia, já fiz geoprocessamento, entendeu, são áreas complementares que eu tô tentando enxergar um pouco além, pra tentar abrir os horizontes, tentar perceber o que que se pode realmente contribuir dentro da busca desse conhecimento e o que que esse conhecimento pode trazer de volta para a realidade" (p.24).</p> <p>"Então o que que eu quero, é tentar entender um pouco mais de coisas que eu não conheço pra ver se eu consigo realizar alguma ação benéfica (risos). E aí o doutorado é isso, é um despertar novo pra esse conhecimento. Por que geografia? Porque é complementar na parte de urbano, que realmente tem esse outro olhar, mas não é só geografia, eu queria depois fazer direito, eu queria fazer... Então a gente vai, é uma busca" (p.25).</p> <p>"(...) a gente busca porque a gente perde e a gente realmente percebe isso ou porque a gente ressurge numa época que precisa reavaliar ações né. Mas a gente não tem essa continuidade em termos de formação e de evoluir a partir do outro, isso é um papel também que eu trago sempre pra evitar na docência" (p.25).</p> <p>Reconhece ao longo da sua trajetória a importância de sair da zona de conforto e estar sempre em processo de formação, qualificação, estar continuamente em formação permanente.</p>
			<p>A inquietação da Priscilla sempre foi a avaliação. Assim o objetivo da inserção no PEG era tentar verificar outros métodos de avaliação, tentar entender como seria um sistema de avaliação mais qualificado.</p>

		<p>"Atendeu o meu objetivo? Não cem por cento, mas com certeza ele me modificou, me modificou em termos dessa reflexão que eu não tinha assim como reflexão tão profunda - a sempre queria melhorar a minha prática, mas como uma prática individual, mas não com o uma reflexão assim de grupo, uma reflexão de mudar realmente dentro de um cenário da instituição de ensino" (p.18).</p> <p>Discussões que percebe a gestão, a organização dos planos, discussão sobre o papel do professor, sobre o contexto atual "(...)" dentro desse cenário de modificações e que até fortalece o que eu sempre achei que precisava de uma mudança né da parte de ensino e que mal ou bem aconteceu agora uma tentativa de transformação, agora se vai ser positiva ou não a gente vai ter que precisar mais de um tempo, mas que a gente não poderia estar ainda em inércia. Todo mundo fala na área da educação, mas então o que que a gente pode mudar? E aí essa discussão vem se irradiando dentro de todas as instituições pra realmente reavaliar e era o que eu sentia, eu precisava de alguém, de pessoas que começasse a discutir isso, não pode ser só eu, comigo mesma né, eu precisava externar, então isso me ajudou a perceber realmente que tem mais pessoas querendo modificar" (p.18).</p> <p>O PEG possibilitou esse cenário de discutir sobre as mudanças, possibilitou a relação social com vários grupos, áreas, profissões e isso foi muito enriquecedor.</p> <p>Também é importante analisar quais os objetivos das pessoas que fazem o PEG (trabalho ou formação?).</p> <p>"E é engraçado também avaliar o coletivo, e isso foi uma das coisas que me despertou também no PEG, foi a questão essa mais do que eu acho que precisaria ter mais a psicologia, de como que a gente, porque a gente vira aluno, tipo eu que já era professora e aluna. E o que que eu analisei como aluna que eu deveria mudar com o professor. Então isso foi uma coisa que eu percebi, era o requisito tempo(risos), porque eu não tinha mais tempo".</p> <p>Com a experiência do PEG ela percebeu que foi mais flexível como professora, do que antes, quando não era aluna. "(...)" de perceber realmente que a gente tem outras funções né, outras atividades" (p.19).</p> <p>"(...) eu vejo que o PEG deveria ter mais tempo de docência, mas com reflexão em cima daquela atividade.</p>
--	--	--

Compreensão sobre o ser professor	2017	Experiências do Estágio Supervisionado III	<p>Teve algumas situações que eu achei que poderiam ter sido mais reflexivas após a apresentação do trabalho, que não houve" (p.21).</p> <p>Curso subsequente em Eletrotécnica do CTISM – disciplina Desenho Industrial. Tinha parte prática e teórica. Novo desafio.</p> <p>"Então essa oportunidade em um aprofundamento que não é a minha né porque era pro técnico em elétrico, mas o desenho técnico era o conteúdo que até a princípio eu dominava como prática ou como teoria pra ser repassado pros alunos" (p.21).</p> <p>A turma era maravilhosa e muito dedicada. "Estão trabalhando todo o dia e não lá, se esforçam mais um pouco pra poder buscar um futuro melhor" (p.21).</p> <p>"Então de novo era tentar buscar exemplos que pudessem chegar mais próximo da realidade deles mesmo eu não conhecendo especificamente a profissão do eletrotécnico, mas sim as necessidades dentro do campo de ação e que eu vinculo de novo a minha prática dentro do Município. E aí mais uma vez eu insisto, eu acho que o professor não poderia ter dedicação exclusiva, eu acho que se nós estamos ensinando para um mercado a gente precisa exercer o mercado. Eu acho que esse é o meu diferencial, não tô dizendo que não tem bons professores, mas eu acho que isso é um diferencial pra gente entender como realmente o mercado funciona, não digo só o mercado privado ou público, mas eu digo que a prática te traz essa firmeza" (p.22).</p> <p>"Mas na nossa área eu acredito nisso, que a gente consegue essa aproximação direta e uma fundamentação melhor e que vai te renovando e vai te oxigenando e vai te preparando para um novo mercado. Então tu não distancia desse olhar do aluno que ele tá nessa linguagem, mas na verdade ele já vê essa linguagem no mercado e eu também estou traduzindo nessa linguagem porque eu tô exercendo esse mercado. Então não tem esse distanciamento e não tem essa provocação e aí as pessoas te respeitam porque sabem que tu tá trabalhando. Então eu acho que é um elo importante de ser reavaliado" (p.22).</p> <p>O professor precisa começar a mostrar que tudo foi segmentado dentro da formação de Ensino Médio e</p>
-----------------------------------	------	--	--

		<p>ensino inicial, foram segmentados os conhecimentos. Só que eu acho que o professor precisa fazer o contrário, ele precisa fazer eles, que eles começam a entender que tudo isso faz parte de um todo e esse todo é onde nós estamos, que é o mundo pra mim, e o mundo não só a terra, pra mim é muito mais que isso. E esse todo, compreender que o nosso papel, mesmo que seja insignificante, é significativo pra rodar as coisas. A imagem pra mim, traduzir isso é uma engrenagem e nós somos uma areia, pode não ser nada, pode passar a roda por cima, mas também ela pode emperrar aquela engrenagem. Então eu não quero ser essa areia de emperrar, eu quero ser a areia que vai fazer escorregar aquela roda" (p.23).</p> <p>"Pra mim o professor não é só a aquele que ensina, é aquele que faz essa transformação naquele aluno, que possa chegar ali naquele ponto" (p.23).</p> <p>"E pra isso o professor precisa mais tempo, precisa ter mais capacitação, ele precisa se entender como pessoa também pra poder ter essa comunicação e mostrar esse papel também né de transformação" (p.24).</p> <p>"Todo mundo ficou perguntando: Priscila porque tu vai fazer isso? Como assim porque, porque eu quero aprender. Tu quer dizer o que? Que tu não é uma boa professora? Eu digo não, ao contrário, eu estou tentando ser uma melhor professora. Porque tu tá fazendo o PEG, tu acha que tu não é uma boa professora? Eu digo não, pelo contrário, eu tô tentando ser melhor, mas ainda tem muito para caminhar. E aí é tentar que as pessoas percebam isso que a gente nunca tá pronto, que a gente sempre tá em transformação" (p.24).</p>
--	--	--

PROFESSOR S			
Fases	Cronologia	Acontecimentos	Valorção
"Fios Biográficos" - Percursos Formativos			
Gênese	1989	Nasceu em Santo Ângelo/RS	<p>Sua criação foi em Santa Rosa/RS, mas por ser filho de militar se mudou para muitos lugares.</p> <p>A primeira infância: até os cinco anos, foi em Bela Vista, Mato Grosso do Sul.</p> <p>"E lá foi uma infância bem legal, bem divertida, bem livre, até um pouco diferente do que as crianças são hoje, que as vezes sempre tá em um lugar, se não é em casa, é num clube, né. Lá não, as vezes até fugia e apanhava bastante por cauda disso né, mas ali foi a primeira vez que eu tive um contato com a escola em que numa dessas minhas fugas a gente entrou de gato em uma escola e ali fiquei em uma sala de aula com pessoas de onze e doze anos, eu com cinco anos e o professor não sabia o que fazer comigo né. E o meu objetivo era na verdade comer o feijão e o macarrão que tinha na hora do intervalo né, então foi o meu primeiro contato que eu achei divertido assim com a escola" (p. 1).</p> <p>Retorno para Santa Rosa/RS.</p>
Lembranças significativas da escola	1985-2004	Inserção na escola	<p>"(...) voltamos pra Santa Rosa, então nossa segunda passagem pra Santa Rosa que ali fiquei num a escola, a mais antiga na época, e ali eu tive o contato realmente com a pré-escola, a formação inicial e fiquei até a quarta série digamos naquela escola. E foi interessante porque ali teve alguns professores assim que marcaram né talvez por uma certa disciplina, outros por uma boa aproximação com o aluno" (p. 1).</p> <p>Foi uma época em que era possível viver a infância e a sala de aula.</p>

Percurso formativo acadêmico	2007-2011	Retorno para o Rio Grande do Sul	Veio para Santa Maria. Já tinha sido aprovado em Administração no Amazonas. "Até a escolha pro curso foi engraçado porque eu peguei eu acho que cinco cursos e aí olhei toda a grade curricular deles e aí verifiquei essa matéria eu gostei, essa eu não gostei. Daí foi bem racional, daquelas que
	2005-2006	Inserção no Colégio Militar no Amazonas	<p>Da quinta a oitava série continuou estudando em uma outra escola particular e recorda das atividades extras como vôlei e futebol. "Mas ali eu via muita dificuldade dos professores naquela época que eles não conseguiam domar a turma né, as vezes eles queriam no rigor de alguma disciplina, eles perdiam o controle total da aula e a bagunça era geral né. Isso foi uma coisa a bem interessante assim porque foi uma das épocas que na minha opinião eu aprendi muito pouco em sala de aula né, só que ao mesmo tempo que comecei a ter um comportamento mais autodidata, de tentar fazer as coisas em casa, as vezes vinha na biblioteca com a mãe a mexer em umas coisas diferentes né" (p. 1).</p> <p>Na sétima série já estava transitando em alguns conteúdos do Ensino Médio. Essa experiência possibilitou que o participante entrasse com facilidade no Colégio Militar do Amazonas (o pai foi transferido).</p> <p>No Colégio Militar "... acho que existiam até um excesso de normas e regulamentos, que talvez fazia a fama do Colégio Militar né, lá. Só que ao mesmo tempo existia uma liberdade, os alunos até burlavam bastante essa disciplina né, mas dentro da sala de aula tu via que existia um certo respeito entre os professores e os alunos, de acordo com essas normas né" (p. 1).</p> <p>Os professores não tinham tanta liberdade de ensinar do seu modo, precisavam se adequar aos conteúdos e regras institucionais do colégio.</p> <p>Tinha como o loco concursos militares e vestibular. "Tanto que a gente, por exemplo, tá vendo recentemente aí a questão da reforma que eles querem fazer no ensino médio, turno integral, eu acho realmente que as pessoas tem que começar a pensar em relação a isso né, com o é que vai se tornar esse ensino profissionalizante sobretudo quando as escolas as vezes elas tão focada demais pro vestibular e os alunos também querem isso né. Então penso que há conflitos de interesse e muito grandes em relação a isso né" (p. 2).</p>

		Transferência para o Curso de Administração da UFSM	<p>eu tinha gostado mais eu escolhi, e foi Administração" (p.2).</p> <p>" (...) a partir do terceiro semestre que eu estava aqui em Santa Maria, eu pedi transferência pra UFSM, daí quando eu já tava no terceiro semestre aqui eu conheci um professor e esse professor é o que me inspirou a dar a docência na área da administração financeira, não só pelo jeito dele, mas talvez da maneira nua e crua que ele transmitia as coisas por trás dos conceitos, o contexto né, as experiências que ele tinha (...). Esse cara foi o que me mostrou que na disciplina o que vale não é a nota, mas o teu aprendizado com essa disciplina." (p.2).</p> <p>Processo de aprendizagem pessoal ao longo da graduação, marcas deixadas por alguns professores.</p> <p>Como o aspecto negativo ao longo da graduação destaca as brigas internas entre os professores do curso.</p> <p>"E após a graduação comecei entrar em Grupos de Pesquisa, comecei a me especializar um pouco mais, fui na economia fazer cadeiras específicas pra área de finanças e economia eira e econômica industrial assim, que eu achava que era interessante pra mim" (p.3).</p>
"Fios Biográficos" - Percursos Profissionais			
Experiências que antecedem a docência	2012	Inserção no mercado de trabalho	<p>" (...) após a graduação eu tentei fazer alguma prova de especialização acabei não passando, mas eu acho que é porque era hora de conhecer um pouco o mercado de trabalho e no mercado de trabalho, eu até visitei o empreendedor ontem, fiz uma visita técnica junto com os alunos lá com ele e realmente a base, digamos assim, a questão de sair um pouco da tua zona de conforto, de sair um pouco daquele ambiente teórico, acadêmico, e tentar entrar no mercado de trabalho e ver que aquilo não é como tu acreditava que é, ou é só que de uma maneira um pouco diferente" (p.4).</p> <p>Foi a sua formação inicial como profissional. Até hoje ele leva algumas características da empresa para a sua atuação profissional hoje.</p> <p>"E na minha opinião, (...) a principal característica é essa questão de esforço né, e a gente tenta transmitir</p>

	2013-2015	Inserção no Mestrado em Administração na UFSM	<p>principalmente isso pro aluno, que as vezes o aluno tem ótimas ideias, sonha alto, mas ele não tem noção do que que é preciso de esforço né. E as vezes quando a gente relata essas experiências que a gente teve de sair da nossa zona de conforto, que a gente teve que fazer um trabalho que a gente não tava acostumado e que as vezes pra isso é preciso conhecer como é que funciona esses conceitos que a gente tentia aplicar em sala de aula" (p.4).</p> <p>Ficou dez meses trabalhando nessa empresa, no Município de Santa Rosa.</p> <p>Novos desafios e momento de reflexão. Alguns problemas relatados ao longo da graduação se agravaram ao longo do mestrado.</p>
"Fos Biográficos" - Percursos na vida Docência			
Inserção na docência	2015	Inserção como docente em uma faculdade particular	<p>"Nessa instituição eu trabalhava com alunos da graduação em administração, eu dava administração financeira né. Eu acho que eu fui uma decepção pra mim muito grande porque eu tinha cometido muitos erros, e a gente também fica triste assim pela maneira como a instituição particular conduziu muitas vezes a liberdade do prof. sor e principalmente até que ponto o aluno ele tem tanto poder assim sobre o processo de ensino e aprendizagem né" (p.5).</p> <p>"Enão as vezes pra essa questão mercadológica né, a porque o aluno tem o poder por causa do dinheiro, as vezes a faculdade ela acaba sendo minada por causa disso. E ela perde a sua qualidade na minha opinião (...). Só que claro isso, na minha opinião, ocorreu muitas vezes porque eu não tava preparado e não tinha a experiência de conduzir esse aluno né" (p.5).</p> <p>É bastante grato a instituição, pois foi acolhido e teve liberdade para conduzir as aulas da forma que considerava mais adequado.</p> <p>Concomitante as aulas, teve a experiência da pesquisa.</p> <p>" (...) a pesquisa que possibilitou a gente deixar um pouco mais aprofundado, refletir um pouco mais, aquilo que a gente já fazia de pesquisa no mestrado, e ver o que que</p>
	2015-2016	Inserção como professor substituto no IFF - Campus Santa Rosa	

		<p>Exigências e desafios, aprendizagens e experiências da docência, momentos marcantes na carreira, planejamento e organização das aulas</p>	<p>era interessante, o que que não era, o que que poderia ser feito pra frente. Só que principalmente eu comecei a me colocar na pele do meu orientador do mestrado e vê como é difícil as vezes orientar, porque as vezes um aluno tem um jeito, o outro tem outro, a condução as vezes não é apropriada, as vezes tu tem que deixar sozinho" (p.5).</p> <p>"Em sala de aula, ali começou algumas experiências interessantes, porque ali eu comecei a não dar aula só para a graduação, comecei a dar aula pro pessoal do técnico, tanto técnico subsequente, que são aquelas pessoas que já tinham o Ensino Médio, como pro técnico PROEJA, que eram pras pessoas que não tinham o Ensino Médio" (p.5).</p> <p>"(...) no PROEJA (...) eu tinha que trabalhar o conceito dentro do contexto deles, dentro desse contexto deles vê a forma como eles se ajudavam. Dessa forma de se ajudar, tentar que eles não levassem as coisas as vezes pro preconceito, que não minimizassem uns aos outros, então questões até psicológicas, sociológicas, e a gente começou a se preocupar, de autoestima dentro da sala de aula. E eu acho que isso foi a grande contribuição de estar dando aula para outros cursos além da graduação" (p.5).</p> <p>Um dos principais desafios é – o limite de aproximação com o aluno. "(...) até que ponto você pode ser um "cara legal", vamos dizer assim, mas podendo cobrar" (p.6).</p> <p>A partir das experiências como docente o participante S foi percebendo que existem níveis de maturidade diferente nas turmas. "(...) tu vai conduzir do mesmo jeito algumas turmas no início e depois tu vai vendo, não, essa turma é mais madura, posso conduzir com maior liberdade" (p.6).</p> <p>"(...) as vezes numa mesma turma em matérias diferentes, elas mudam de maturidade. Eu tive uma matéria, por exemplo, mais quantitativa havia um certo respeito e eu tinha maior liberdade, agora quando foi para uma matéria mais qualitativa, mais conceitual, e que na minha opinião eu tive um pouco mais de dificuldade porque não é muito a minha formação, ali eu vi que os alunos desrespeitaram um pouco essa aproximação. Foi importante né, no momento foi um dos desafios né que eu tinha em contrário" (p.6).</p>
--	--	---	---

		<p>Um outro desafio é encontrar o equilíbrio (principalmente de tempo) entre a sala de aula e a pesquisa.</p> <p>“Então eu vejo, hoje principalmente se a gente fala naquela triade: ensino, pesquisa e extensão, eu acho que a gente tá ainda muito bloqueado de tentar organizar uniformemente essa triade né, principalmente para sair um pouco dessa ideia do ensino pra ir pra pesquisa e pra extensão, porque tu só vai melhorar, na minha opinião, só vai melhorar a qualidade do ensino, se tu pesquisar e tentar ver isso na prática. Então principalmente os projetos de pesquisa e de extensão eles tem que estar vinculados ao ensino também e isso eu acho que é uma visão minha e uma visão de muitos professores, que o professor em sala de aula ele é um pesquisador, porque ele não tá apenas pesquisando os conceitos e estudando a disciplina, ele tá pesquisando os alunos também; o processo de aprendizagem, a maneira como ele vai aprender, e isso quando tu não tá pesquisando, quando tu não tá tendo aquele trabalho de pesquisa difícil né” (p. 7).</p> <p>“E por isso que tu vê muitos professores frustrados na sua profissão, porque muitas vezes, e aí eu discordo, muitos dizem a porque o salário é baixo, eu acho que não é questão salarial, eu acho que é a maneira como a profissão dele está sendo executada, a sua rotina está sendo executada” (p. 7).</p> <p>Um terceiro desafio – a relação institucional.</p> <p>“(…) principalmente as instituições públicas elas estão se democratizando cada vez mais em detrimento da maior qualidade no ensino né. Então essa burocratização as vezes vai atastar o professor daquilo que lhe permite melhorar e também atastar o professor do aluno né. Ele vai ter que se preocupar a maior parte daquele tempo pra fazer coisas do sistema. Então isso na minha opinião, claro que é pouco tempo, mas essa burocratização ela inclusive engessa o relacionamento entre os professores né. Então essa falta de compartilhamento né, que a partir do momento que você burocratiza as coisas você dificulta esse bom relacionamento, que permite você assimilar novas ideias, novas maneiras de dar aula né e novos conceitos de serem trabalhados” (p. 7).</p> <p>“Isso é uma coisa que eu percebi né, o aluno ele as vezes aprende muito mais conversando com o colega, passando as experiências que um ou outro</p>
--	--	--

		<p>conhecem sobre algum conceito, por exemplo, do que com o professor. As vezes o aluno ainda tem aquela ideia de que o professor é quase uma miragem vamos dizer assim, um cara intransponível, dificilmente ele tem a liberdade de falar né. Tanto que, isso no PEG é interessante eu vejo os meus colegas próprios do PEG que eles têm essa dificuldade né. Alguns têm dificuldade de conversar com o professor, eles não sabem nem como criar uma brincadeira com o professor, para que o professor se abra também um pouco e se divirta né. E realmente, a experiência que tu começa a ter como docente permite conhecer e saber com o fazer" (p.9).</p> <p>"Eu acho que a maneira como eu planejo aquela parte, vamos dizer assim, mais grossa da disciplina, eu acho que é a primeira coisa que agente faz né. Eu tento sero mais organizado possível, deixando que eu organize mais ou menos essas aulas todas por todo o semestre. E a partir disso nas primeiras aulas eu geralmente não tendo trazer o conteúdo em si, principalmente as duas primeiras aulas, para conhecer a turma e saber o nível que elas têm mais dificuldade a gente tenta trabalhar um pouco mais o contexto né da disciplina sobre a realidade que eles têm" (p.9).</p> <p>Cita com o exemplo um experiência com a disciplina de Administração Financeira (p.9-10). Analisou as dificuldades, alterou o plano e a ementa, alterou a forma de avaliação. Flexibilidade no planejamento.</p> <p>"E as vezes tu vai trabalhar com uma outra turma, tu vai ter que mudar todo o jeito também de trabalhar, as vezes o contexto vai ter que ser de um jeito. Esse momento de contexto e aplicação do conceito vai se alternando, ou tu vê que a turma é mais madura passa o contexto e já vai aplicando o conceito, porque tem maturidades diferentes das turmas né, no PROEJA também" (p.10).</p> <p>"Eu gostei muito mais de dar aula no técnico do que pro superior, porque o técnico na minha opinião como eu zelo muito pela questão da aproximação com o aluno e ao mesmo tempo tu tem uma autonomia para dar uma disciplina também maior do que no superior. Então tu tem esse equilíbrio né, tu consegue tornar esse equilíbrio mais vantajoso, e isso no técnico eu tive mais facilidade que no superior. O aluno no técnico muitas vezes ele tá querendo realmente aprender aquele conceito, as vezes o aluno superior ele tá preocupado apenas em passar na disciplina. E aí é</p>
--	--	--

Ingresso e Contribuições do PEG	2016		<p>“Ficou difícil tu moldar alguma coisa né pra que aquele aluno saia da zona de conforto pra vir vamos dizer pra uma zona de aprendizagem. A maioria dos alunos do técnico estão na prática e trabalham” (p.10-11).</p> <p>“Então se o aluno ele tem conhecimento prático da experiência prática é muito mais fácil trabalhar sim. Tanto que eu vi, por exemplo, isso agora com parando com a outra turma, que eu tive no subsequente, que é uma turma que não tinham muitas pessoas que trabalhavam, não trabalhavam e iam lá estudar. Eu tinha muito mais dificuldade, por exemplo, de trabalhar esse contexto do que com aqueles que tinham a experiência prática, porque com a prática até a assimilação dos conceitos fica muito mais fácil, porque eles conseguem abstrair”, “a, é isso, é dessa forma”. Já aquele aluno que não tem a experiência prática, ele não sabe da onde abstrair né, e as vezes tu vai ter que trabalhar outros tipos de contextos que se aproximem ao que ele conhece” (p.11).</p> <p>“Eu comentei sobre o espaço para o diálogo. No PROEJA eu faço isso no momento inicial da aula e no momento final da aula, porque no momento final tu já pode pensar ou repensar algumas coisas que tu deu em sala de aula ou o que tu vai dar na próxima aula né e o que tu pode trazer de conceito novo para ser trabalhado na próxima aula, porque o aluno ele começa a imaginar e ver ele conseguir outra dificuldade em outra coisa né e tu vai trazendo. Por isso que, às vezes muitas das coisas que eu conqui conduzir bem uma aula foi no momento final, quando o aluno tira a dúvida e a dúvida dele eu trago para a próxima aula, então isso é bem legal também. Só que, por exemplo, no superior se tu fizer isso faltando uns quinze minutos o aluno já tá indo embora. É uma cultura, é difícil tu trabalhar essa cultura do pessoal do ensino superior, que eles, dependendo da maturidade da turma, não me permite fazer isso” (p.11).</p> <p>A importância da atividade no PROEJA para a assimilação dos conceitos (p.11).</p> <p>“O interesse pelo PEG eu acho que ficou bem claro né, na verdade é um processo que vem desde muito tempo né. E eu fico muito feliz de ter entrado agora (...). E agora quando tu entra, é isso eu acho que tinha que ser valorizado um pouco mais no PEG, quando tu entra sendo professor o PEG é muito mais</p>
---------------------------------	------	--	---

		<p>valorizado. Assim com o acontece com o aluno que tem experiência prática, tá acontecendo com a gente no PEG. Então, por exemplo, eu consigo ter noção do que está sendo transmitido hoje das seis disciplinas que tem no segundo semestre. Eu sei porque um tá dando esse conteúdo, a outro tá dando outro e tu vê que uma tem relação com a outra, que uma atividade de uma disciplina tá sendo influenciada na outra" (p. 11-12).</p> <p>"Então o PEG realmente na minha opinião ele é o motivo pra tentar moldar aquilo que ainda falta pra encaixar na identidade básica minha como docente, básica, porque o restante vai indo em outras formações, em outros aperfeiçoamentos até do dia a dia. Mas o PEG eu fui com um a certa intencionalidade vamos dizer assim, em relação ao PEG né" (p. 12).</p> <p>Destaca a importância de articular as discussões e os conceitos entre as próprias disciplinas do PEG.</p> <p>Destaca que a preocupação dos professores do PEG é justamente propor a articulação entre o conhecimento específico e pedagógico.</p> <p>Considera importante a diversidade presente no curso, principalmente se a turma for madura para compreender e trabalhar com essa diversidade.</p> <p>Por você ser professor, você compreende melhor a postura do professor aqui no PEG?</p> <p>"Sim, como altera, tanto que as vezes a gente quer ajudar o professor, eu me sinto nessa ideia, eu não tô ali apenas para escutar a aula, eu tô ali pra, as vezes quando tu vê que um professor tá preso sabe, as vezes te dá vontade de quebrar o gelo dele, pra ele se libertar, porque daí a partir desse momento ele vai ter maior liberdade de transmitir o conhecimento dele né" (p. 13).</p> <p>"Por exemplo (...) uma das piores coisas que tem é quando o professor quer questionar alguma coisa e ninguém fala, ou ninguém pergunta, daí as vezes tu fala alguma experiência, e isso o cara que tem experiência em sala de aula fala: a isso me aconteceu tal semana. Dá um outro aluno já começa a falar também, aí tu vê no professor que parece que dá um alívio, ufa, conseguiram responder o meu questionamento" (p. 13).</p>
--	--	---

			<p>Considera importante o processo de falar a partir da infância, percorrer a trajetória de vida para entender como foi a construção docente (p. 14).</p> <p>"E que bom que a gente também deixou essa liberdade de ele transmitir isso, as vezes o professor marca, mas não te dá a liberdade de tu falar isso. Então ele nunca vai saber, por exemplo esse professor ele nunca me deu a liberdade de falar isso pra ele. Então, por mais que ele tenha me marcado, ele não sabe. E eu acho que eu nunca vou falar porque ele nunca vai permitir, porque é o jeito dele, mas ele foi importante pra mim, foi importante num processo de engranar lá no curso, que possibilitou toda a formação que eu tenho hoje com o professor. Claro que muita coisa foi se ajustando, se organizando, tanto que a minha maneira de dar aula é completamente diferente dele, mas as características que eu consigo assimilar de forma positiva eu consigo trazer hoje pra sala de aula também" (p. 15).</p>
<p>Compreensão sobre o ser professor</p>			<p>"Eu vou contar uma coisa, essa semana eu recebi um e-mail de um aluno que tá no mestrado, foi meu aluno semestre passado. Daí ele descobriu que eu saí do Instituto Federal né e ali ele falou que: professor o senhor nunca fez algo né, mas todas as ações que tu fez no teu dia a dia me permitiu moldar o meu caráter hoje, que me permite um dia ser um docente também. Então isso, eu não chorei porque as vezes a gente não gosta muito de chorar, mas assim poxa tu receber esse tipo de elogio, mostrando que um aluno realmente tu consegue trazer no aluno coisas por traz do trabalho do dia a dia, a formação dele com o cidadão, como docente, como um a pessoa crítica né" (p. 8).</p> <p>"Independente da esfera de ensino se for na parte tecnológica ou no superior né, porque tu vê que além do docente ser um formador de opinião, ele é um formador de caráter né" (p. 8).</p> <p>"É a formação humana né, a partir do momento que você começa a criar valores. Existem projetos por exemplo que falam sobre a imparcialidade do professor, o professor não é imparcial, jamais, de alguma forma ele vai transmitir alguma coisa positiva ou negativa" (p. 8).</p>