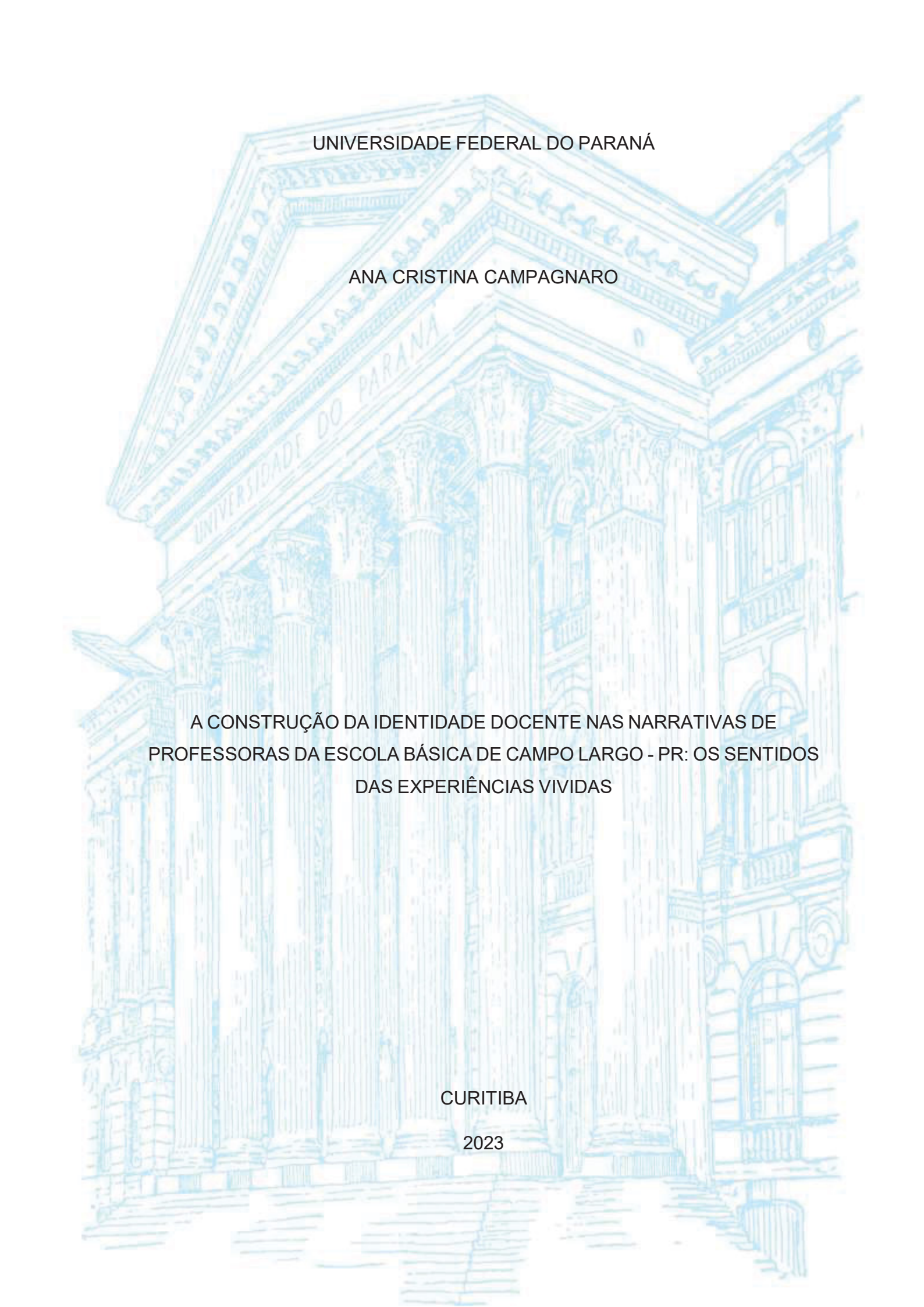




UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ANA CRISTINA CAMPAGNARO

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NAS NARRATIVAS DE
PROFESSORAS DA ESCOLA BÁSICA DE CAMPO LARGO - PR: OS SENTIDOS
DAS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS

CURITIBA

2023

ANA CRISTINA CAMPAGNARO

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NAS NARRATIVAS DE
PROFESSORAS DA ESCOLA BÁSICA DE CAMPO LARGO - PR: OS SENTIDOS
DAS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, linha de pesquisa Cultura, Escola e Processos Formativos, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Regina Cely de Campos Hagemeyer

CURITIBA

2023

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Campagnaro, Ana Cristina.

A construção da identidade docente nas narrativas de professoras da escola básica de Campo Largo-PR : os sentidos das experiências vividas / Ana Cristina Campagnaro – Curitiba, 2023.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora : Prof^a Dr^a Regina Cely de Campos Hagemeyer

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Professores. 3. Docência. 4. Professores – Escolas públicas. 5. Educação – Curitiba, Região Metropolitana de (PR). I. Hagemeyer, Regina Cely de Campos. II. Universidade Federal do Paraná. III. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

Bibliotecária: Maria Teresa Alves Gonzati CRB-9/1584



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

ATA Nº1686

**ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE MESTRADO PARA A OBTENÇÃO DO
GRAU DE MESTRA EM EDUCAÇÃO**

No dia vinte e nove de setembro de dois mil e vinte e três às 14:00 horas, na sala 218, Campus Rebouças - Universidade Federal do Paraná, foram instaladas as atividades pertinentes ao rito de defesa de dissertação da mestranda **ANA CRISTINA CAMPAGNARO**, intitulada: **"A COMPOSIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE A PARTIR DOS SENTIDOS DA EXPERIÊNCIA VIVIDA: CAMINHOS PARTILHADOS E NARRADOS."**, sob orientação da Profa. Dra. REGINA CELY DE CAMPOS HAGEMeyer. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: REGINA CELY DE CAMPOS HAGEMeyer (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), DILMA MARIA DE MELLO (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA), LEIA DE CASSIA FERNANDES HEGETO (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ). A presidência iniciou os ritos definidos pelo Colegiado do Programa e, após exarados os pareceres dos membros do comitê examinador e da respectiva contra argumentação, ocorreu a leitura do parecer final da banca examinadora, que decidiu pela APROVAÇÃO. Este resultado deverá ser homologado pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais definidos pelo programa. A outorga de título de mestra está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, REGINA CELY DE CAMPOS HAGEMeyer, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos demais membros da Comissão Examinadora.

Observações: A banca solicitou somente a mudança do título da dissertação: "A construção da identidade docente nas narrativas de professoras da escola básica de Campo Largo - PR: os sentidos das experiências vividas". A banca recomendou ainda a publicação da dissertação (temas que compuseram o texto e a pesquisa), em eventos, capítulos de livros e artigos de periódicos da área da educação.

CURITIBA, 29 de Setembro de 2023.

Rockefeller nº 57 ? Rebouças - CURITIBA - Paraná - Brasil
CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-4255 - E-mail: ppge.academico@ufpr.br

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.
Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 319376

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://siga.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp>
e insira o código 319376



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

Assinatura Eletrônica

31/10/2023 12:11:27.0

REGINA CELY DE CAMPOS HAGEMEYER

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

16/10/2023 14:56:19.0

DILMA MARIA DE MELLO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA)

Assinatura Eletrônica

02/10/2023 19:08:12.0

LEIA DE CASSIA FERNANDES HEGETO

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Rockefeller nº 57 7 Rebouças - CURITIBA - Paraná - Brasil
CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-4255 - E-mail: ppge.academico@ufpr.br

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.
Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 319376

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://siga.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp>
e insira o código 319376



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **ANA CRISTINA CAMPAGNARO** intitulada: **"A COMPOSIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE A PARTIR DOS SENTIDOS DA EXPERIÊNCIA VIVIDA: CAMINHOS PARTILHADOS E NARRADOS."**, sob orientação da Profa. Dra. REGINA CELY DE CAMPOS HAGEMeyer, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua **APROVAÇÃO** no rito de defesa. A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 29 de Setembro de 2023.

Assinatura Eletrônica

31/10/2023 12:11:27.0

REGINA CELY DE CAMPOS HAGEMeyer

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

16/10/2023 14:56:19.0

DILMA MARIA DE MELLO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA)

Assinatura Eletrônica

02/10/2023 19:08:12.0

LEIA DE CASSIA FERNANDES HEGETO

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Rockefeller nº 57 ? Rebouças - CURITIBA - Paraná - Brasil
CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-0255 - E-mail: ppge.academico@ufpr.br

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.
Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 319376

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://siga.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp>
e insira o código 319376

AGRADECIMENTOS

Hoje, de maneira mais consciente, percebo as influências das experiências vividas em meu processo pessoal e profissional, por isso agradeço às experiências familiares e espirituais que fortaleceram-me no caminho da amorosidade e da fé. Experiências essas positivas, pois sempre impulsionaram-me na busca por um trabalho colaborativo e de desenvolvimento humano.

Agradeço pelas minhas experiências escolares, as quais trazem consigo aspectos positivos e outros nem tanto, mas que não interromperam minha vontade de ser professora e de aprender.

Das minhas experiências profissionais, trago sentimentos positivos pelos lugares em que trabalhei. Só posso dizer que aprendi muito com cada colega, cada aluno, cada situação em que precisei me colocar profissionalmente. Sinto muita gratidão pelas escolhas profissionais que fiz e acredito que meu caminho será ainda de muito aprendizado e transformações da prática docente.

E o mestrado? Quais experiências trago comigo? Se a minha busca pela autoformação despertar em meus colegas professores a vontade de aprender, de compartilhar ideias e de transformação, compreenderei que tudo valeu a pena. Cada frio na barriga, cada dúvida que fazia acelerar meu coração ao escrever ou apresentar um trabalho. Agradeço muito aos professores do PPGE, que estiveram comigo e ajudaram-me a refletir sobre os processos educacionais.

À minha orientadora, Regina Cely de Campos Hagemeyer, que compartilhou suas experiências profissionais que nos aproximaram, pois sua trajetória é inspiradora. Trago sua sabedoria, seu apoio e incentivo nas escolhas dessa escrita na perspectiva narrativa. Sua segurança foi valiosa para que eu pudesse passar pelas experiências do mestrado e delas falar com gratidão e alegria.

Às professoras Dilma Maria de Mello e Léia de Cássia Fernandes Hegeto que prontamente aceitaram fazer parte da minha banca e que trouxeram saberes tão especiais que fizeram ampliar meu olhar sobre a pesquisa narrativa, a identidade docente e sobre as experiências que eu estava vivenciando.

Às professoras participantes da pesquisa, que trouxeram suas histórias de vida. Percorremos juntas esse processo artesanal da pesquisa nos encontros

formativos que foram fios condutores para nossa reflexão docente. O tempo que vocês disponibilizaram e as narrativas que escreveram são o coração dessa pesquisa.

Ao meu namorado, que vivenciou minhas tentativas de “sair da caixinha” e vem me ajudando a ser mais questionadora.

Assim, agradeço a todos que vivenciaram comigo esse processo de autoformação, de autorreflexão e de aprendizagem.

“Aqueles que passam por nós não vão sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós”. Saint-Exupéry

Por vezes me senti eufórica e enamorada pelos momentos de escuta, leituras, discussões, escritas e incertezas.

Uma necessidade humana de saber como o outro vive esse momento que estou vivendo.

Eu preciso me aproximar dessa abordagem narrativa, que pede para que se fale das minhas experiências.

Quais experiências vivenciei no curso de Mestrado? Que aprendizagens eu consolidei? Que reflexões realizei de maneira consciente sobre minhas experiências? Fui agente de transformação?

Esses momentos vividos foram, muitas vezes, momentos de experiências mudas, secretas, que levaram-me a viver momentos de angústias, mas também momentos de ganhos.

O que importa é a experiência contada.

Essa experiência que não quer mais ficar muda, calada.

Que quer ser lembrada, compartilhada, narrada e escrita.

(Mestranda Ana Cristina)

RESUMO

Esta dissertação de mestrado objetiva construir sentidos a partir das experiências de docência das professoras participantes do grupo de pesquisa, no qual me incluo, de uma escola municipal da cidade de Campo Largo-PR, retomando memórias das escolhas profissionais, estabelecendo relações com as bases de conhecimentos e saberes necessários à constituição da identidade profissional docente, para atuar na escola básica contemporânea. A escrita aqui apresentada, corresponde à metodologia de narrativas, a partir de atividades geradas por interesses do próprio grupo de professoras participantes, que por isso geraram reflexões sobre si mesmas, sobre suas concepções, sobre os seus pares, que se envolvem no ensino escolar, e que trouxeram suas narrativas, visando trocar experiências da docência. Esse fazer-se por meio das experiências vividas e narradas considerou como pressupostos teórico-metodológicos, a pesquisa narrativa, abordando os conceitos estabelecidos pelos autores Clandinin e Connelly (2000; 2011), que retomam a análise das experiências educacionais e formativas com base na teoria de Dewey (1938). O autor enfatiza a experiência como um caminho para a pesquisa e a aprendizagem, tendo como princípios, a interação e a continuidade no processo de aprender a docência. As experiências aqui narradas foram interpretadas também a partir da perspectiva da composição de sentidos, com base nas autoras Ely; Vinz; Anzul e Downing (2001). Busquei tecer as contribuições que as narrativas das participantes propiciaram, considerando os autores que contribuem metodológica e teoricamente com essa pesquisa, entendendo que seus aportes estão relacionados com nossas experiências profissionais e pessoais, podendo ser aplicados em nossa prática docente. Assim, mobilizei os conceitos sobre identidade docente e a formação de professores a partir das acepções de Shulman (1987), Nóvoa (1995) e Marcelo García (2009), quando se refere aos modelos seguidos de seus professores e experiências enquanto alunos. Não se trata de listar somente o que é ser professor, mas procurar compreender a prática educacional como ação, reflexão e compreensão, processos nos quais o(a) professor(a) emprega seus conhecimentos e saberes, como docente e intelectual transformador, segundo Giroux (1997). Considero os sentidos das experiências aqui narradas, a partir da produção da cultura das escolas, com base em Forquin (1993), Geertz (1973), Viñao Frago (1995), Bourdieu (1980,1984) e Hagemeyer (2006). Ao interpretar e ampliar de forma sensível e constante suas próprias experiências, as professoras aperfeiçoam seus conhecimentos, metodologias e atividades, buscando reconhecer sua identidade profissional e promovendo sua autoformação, como afirmam Tardif (2010) e Marcelo Garcia (2009). A vontade de compreender o que faz um professor se destacar em sua tarefa de ensinar, tornou-se desta forma, um impulso revelador. Trazer os processos de composição de sentidos sobre nossa profissão, foi para mim demonstrar como nossa identidade é transformada continuamente, por elementos que fazem parte de um todo histórico, social, cultural e espiritual. Essa experiência, que se articulou à pesquisa narrativa, constituiu-se um caminho profícuo para a formação e a compreensão de nossa identidade profissional e pessoal docente.

Palavras-chave: pesquisa narrativa; autoformação; identidade profissional docente; experiências vividas; composição de sentidos.

ABSTRACT

This master's dissertation aims to construct meanings from the teaching experiences of the teachers participating in the research group, in which I include myself, from a municipal school in the city of Campo Largo-PR, resuming memories of professional choices, establishing relationships with the knowledge bases and knowledge necessary for the constitution of the professional teaching identity, to work in contemporary basic schools. The writing presented here corresponds to the methodology of narratives, based on activities generated by the interests of the group of participating teachers, who therefore generated reflections about themselves, about their conceptions, about their peers, who are involved in school teaching, and who brought their narratives, aiming to exchange teaching experiences. This process is done through lived and narrated experiences, considering narrative research as theoretical-methodological assumptions, addressing the concepts established by the authors Clandinin and Connelly (2000; 2011), who resume the analysis of educational and training experiences based on the theory by Dewey (1938). The author emphasizes experience as a path to research and learning, with interaction and continuity as principles in the process of learning to teach. The experiences narrated here were also interpreted from the perspective of the composition of meanings, based on the authors Ely; Vinz; Anzul and Downing (2001). I sought to weave the contributions that the participants' narratives provided, considering the authors who contribute methodologically and theoretically to this research, understanding that their contributions are related to our professional and personal experiences, and can be applied in our teaching practice. Thus, I mobilized the concepts about teaching identity and teacher training based on the concepts of Shulman (1987), Nóvoa (1995) and Marcelo García (2009), when referring to the reproduction of teaching practices, introjected from teaching models and experiences as students. It is not just about listing what it means to be a teacher, but trying to understand educational practice as action, reflection and understanding, processes in which the teacher uses his/her knowledge and knowledge of teaching. By bringing the experiences told and narrated here, seeking their meanings, I situate the teacher as a teacher and intellectual, as proposed by Giroux (1997). I consider the meanings of the experiences narrated here, based on the production of school culture, based on Forquin (1993), Geertz (1973), Viñao Frago (1995), Bourdieu (1980, 1984) and Hagemeyer (2006). By sensitively and constantly interpreting and expanding their own experiences, teachers improve their knowledge, methodologies and activities, seeking to recognize their professional identity and promoting their self-education, as stated by Tardif (2010) and Marcelo Garcia (2009). The desire to understand what makes a teacher stand out in their teaching task has become, in this sense, a revealing impulse. Bringing the processes of composition of meanings about our profession, for me, demonstrated how our identity is continually transformed, by elements that are part of a historical, social, cultural and spiritual whole. This experience, which was linked to narrative research, constituted a fruitful path towards the formation and understanding of our professional and personal teaching identity.

Keywords: narrative research; self-education; professional teaching identity; lived experiences; composition of meanings.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Possibilidades de exploração do material.....	p. 83
Figura 2 – Docência, um processo de fabricação artesanal.....	p. 84
Figura 3 – Nuvem de palavras.....	p. 125
Figura 4 – Identidade Docente: processos de composição.....	p. 126
Figura 5 – Ateliê Cerâmico.....	p. 138
Figura 6 – Nosso processo de aprendizagem.....	p. 139
Figura 7 – O processo de fabricação.....	p. 140

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 – Compilação das concepções de experiência e saber da experiência.....	p. 56
Quadro 2 – Atividades desenvolvidas nos “Encontros formativos: <i>Docência, um processo de fabricação artesanal</i> ”	p. 62
Quadro 3 – Os saberes dos professores.....	p. 108

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: APRESENTANDO AS MATÉRIAS-PRIMAS DA TRANSFORMAÇÃO	16
CAPÍTULO 1 – MINHAS HISTÓRIAS NO PROCESSO DE CRIAÇÃO DOCENTE	27
EU ALUNA	27
MEU INÍCIO DE CARREIRA: SOU PROFESSORA E AGORA!	28
UMA PROFESSORA EM BUSCA DO TRABALHO COLABORATIVO	30
1.2 O CONTEXTO DA PESQUISA	37
1.3 CONHECENDO AS PARTICIPANTES DA PESQUISA	39
A JORNADA: PROFESSORA ÂNGELA	40
PROFESSORA E PEDAGOGA NÉIA	41
PROFESSORA MARGARETE	42
PROFESSORA DINA	43
IDENTIDADE DOCENTE – PROFESSORA IZOLDA	44
CAPÍTULO 2 – A IDEIA DE FABRICAÇÃO COMO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO TEÓRICO METODOLÓGICA DA DOCÊNCIA	47
2.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PESQUISA NARRATIVA	47
2.2 UM PROCESSO METODOLÓGICO FEITO À MÃO	59
2.2.1 ENCONTROS FORMATIVOS: DOCÊNCIA, AS FASES DE UM PROCESSO DE FABRICAÇÃO ARTESANAL	61
2.2.2 A ENTRADA NO CAMPO DE PESQUISA E A OPÇÃO PELO USO DE DIÁRIOS	65
2.2.3 COMPOSIÇÃO DE SENTIDOS DOS TEXTOS DE CAMPO	84
CAPÍTULO 3 - COMPONDO SENTIDOS DAS EXPERIÊNCIAS CONTADAS	89
3.1 SER PROFESSOR: AS HISTÓRIAS QUE NOS CONSTITUEM	89
PROFESSORA MARGARETE: COMO ME TORNEI PROFESSORA	90
PROFESSORA DINA: O QUE ME FAZ SENTIR-ME PROFESSORA?	94
PROFESSORA ÂNGELA: COMO ME TORNEI PROFESSORA	98
PROFESSORA NÉIA: COMO TORNEI-ME PROFESSORA?	99
PROFESSORA IZOLDA: TEM AULA HOJE?	102
3.2 O QUE AS PARTICIPANTES DA PESQUISA CONTAM SER NECESSÁRIO SABER PARA ‘SER PROFESSOR’?	115

PROFESSORA MARGARETE: UMA EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL TRANSFORMADORA.....	117
PROFESSORA DINA: CUIDAR E EDUCAR	118
PROFESSORA ÂNGELA: EXPERIÊNCIA VIVIDA EM SALA DE AULA COM UMA ALUNA ESPECIAL	120
PROFESSORA NÉIA: MEUS QUESTIONAMENTOS	121
3.3 Os processos da cultura, da cultura escolar e da escola na composição da identidade pessoal e profissional docente.....	126
CONTEMPLAÇÕES: DOCÊNCIA, UM PROCESSO DE FABRICAÇÃO ARTESANAL	134
REFERÊNCIAS	146
ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	146
ANEXO B - FORMULÁRIO DE INSCRIÇÃO	159
ANEXO C – ACORDO DE SEGURANÇA E RESPEITO.....	160
ANEXO D – CANÇÃO DE GILBERTO GIL.....	163
ANEXO E – CANÇÃO DE TIAGO IORC.....	164

INTRODUÇÃO: APRESENTANDO AS MATÉRIAS-PRIMAS DA TRANSFORMAÇÃO

A escolha de um objeto de estudo pode estar ligada a aspectos presentes em nossas trajetórias de vida pessoal e profissional, cujas observações, preocupações e indagações levam-nos a uma maior proximidade com determinado assunto. Exponho¹ aqui um estudo cujo tema foi mobilizado por minhas próprias experiências profissionais, determinantes para o ato de construção dessa pesquisa, na qual procuro entender como se dá o processo de construção da identidade docente.

A busca por maior compreensão sobre o percurso percorrido para o “ser docente”, levou-me a observar no grupo de colegas de profissão da escola em que atuo, como reconhecem e constroem sua identidade na profissão de professoras da escola básica. Nas ocasiões em que conversávamos, na sala de professores ou em outras situações de trabalho, procurei ouvir com a maior atenção esse grupo de colegas de profissão, suas memórias, experiências cotidianas e relatos sobre as aprendizagens da docência que desenvolviam, considerando nesse movimento, a troca de ideias, opiniões, sentimentos e disposições que apresentavam.

A falta de interlocução em nossa trajetória docente, e desta atenção mútua, levou-me a constatar sua importância em nosso cotidiano profissional, o que instigou-me a propor a presente pesquisa de mestrado. Nessa perspectiva, procurei considerar a liberdade de falar sobre nós, a possibilidade de ouvir uma à outra, buscando refletir sobre nossas histórias e iniciativas na atividade docente. Para a proposta de pesquisa, passei a considerar o interesse metodológico, no qual fosse possível propiciar a escuta das narrativas das professoras, buscando compreensões sobre suas formas de atuação na escola básica.

Nas primeiras observações sobre os processos com que me deparava como professora e pesquisadora, ao ouvir e trocar narrativas sobre nossas experiências, percebia que podíamos entender nossa condição também de construir o conhecimento teórico e prático sobre “ser professor(a)”. Essas constatações foram

¹ Nesta Introdução o relato está na primeira pessoa do singular por se tratar de um processo singular da pesquisadora. Segundo Clandinin e Connelly (2015, p. 74), “[a] pesquisa narrativa começa, caracteristicamente, com a narrativa do pesquisador, associada ao enigma da pesquisa, denominado, por alguns, como problema de pesquisa ou questão de pesquisa”.

levando-me a maior percepção sobre as formas de construção da identidade profissional docente na escola básica de Campo Largo-PR na qual desenvolvíamos esse trabalho.

Trago assim, nesta pesquisa, as seguintes indagações iniciais: Quais memórias e narrativas as professoras trazem sobre as suas escolhas e aprendizagem da docência? As professoras externam preocupações quanto ao seu desenvolvimento profissional para atuar na escola básica? Em suas experiências, opiniões e relatos, as professoras de Campo Largo reconhecem sua identidade profissional na escola básica municipal?

Para apoio à forma metodológica da pesquisa narrativa, encontrei inicialmente nos autores Clandinin e Connelly (1995) o suporte teórico para acompanhar esse processo, no qual me incluí. Posteriormente, senti a necessidade de ampliar as compreensões sobre os saberes e conhecimentos que vinha identificando sobre a docência, o que requisitou-me recorrer a autores como Marcelo García (2009), Nóvoa (1992), Tardif (2010) e Shulman (1986; 2005).

Antes de iniciar a pesquisa que compõe esta dissertação, trago um pouco do lugar em que nasci e no qual desenvolvi minha vida pessoal e profissional até este momento, como história relacionada intrinsecamente a esse contexto em que vivo.

Nasci na cidade de Campo Largo, situada na região metropolitana de Curitiba, no Paraná. Essa região é conhecida como “Capital da Louça”, devido às fábricas de louças e peças de cerâmica, bem como a expressiva produção e exportação desse material de utilidade e beleza estética, e que traz consigo formas e processos tão delicados na sua confecção e composição. Esse cenário, com sua história e cultura, constitui-me enquanto pessoa e identifica-me de forma profissional e como pesquisadora.

Ao considerar essa primeira identificação à proposta de estudo e pesquisa, acredito que a escrita acadêmica que fui produzindo, pôde manifestar-se com leveza, passando por esses traços culturais que perpassaram minhas narrativas, expressões e descobertas reveladas nesta pesquisa.

A confecção da porcelana constitui-se a partir de um processo de fabricação artesanal, minucioso e sensível que reverbera numa transformação em cada fase de elaboração de cada peça, ou conjunto de peças, da “matéria-prima até o produto final”,

como produções de grande diversidade, estética e atendimento a necessidades de uso.

Percebi que a frequente convivência com o processo de confecção de peças cerâmicas, de certa forma, sempre impregnaram minha vida e cultura, do ponto de vista profissional e pessoal, o que me levou-me a desenvolver essa pesquisa, buscando neste percurso de criação, considerar as fases do processo de constituição da docência.

Procurei, nas comparações entre o processo de construção da cerâmica, com o qual convivi cotidianamente em minha cidade, uma maior percepção sobre experiências vividas em relação às construções da docência, como descoberta de cada passo dessa construção, em suas semelhanças com as fases de criação das peças de cerâmica.

A ideia seria, no entanto, de ultrapassagem dessas vivências, na vontade de descobrir pela reflexão e interpretação dos processos de ensino na educação escolar, quais as percepções, sentimentos e novas relações entre nós professoras, estudantes e comunidade, mostram os caminhos que já percorremos e outros que será preciso percorrer, para nos aproximarmos de essência do *ser professor(a)*, no tempo presente.

Desse modo, trago experiências vividas e narradas que possibilitaram possíveis composições de sentido para as construções e também as lacunas vivenciadas no cotidiano pessoal e profissional de nós professoras, de maneira que a pesquisa e a vida pudessem se entrelaçar, a partir da trama entre o que dizem as narrativas docentes, e os aportes dos teóricos e pesquisadores, sobre a jornada trilhada na construção do conhecimento teórico-prático profissional (CONNELLY; CLANDININ, 1986, p. 297; CLANDININ; CONNELLY, 1995).

Nesse sentido, este estudo apresenta, em uma linha de valorização epistemológica da carreira docente, o interesse por compreender os saberes necessários à identidade profissional das professoras, do ponto de vista de suas próprias narrativas. Busquei perceber o que ressaltam em suas atividades, o que narram como caminhos de suas experiências e o que consideram como mudanças de atuação no trabalho que desenvolvem.

A partir dessas percepções, procurei dialogar com minhas lembranças,

visualizadas sob diferentes pontos de vista, sempre retomando as concepções dos autores e autoras que contribuíram para a construção das reflexões que valorizaram também as narrativas escritas. Refiro-me à visão de Foucault (2006), o qual afirma que escrever e pensar são atos correspondentes e diretamente implicados um no outro e que o nosso pensamento se faz à medida em que a escrita se desenvolve.

Como em um exercício de reflexão sobre as minhas experiências e as possibilidades que elas vão trazendo, de conhecimento e percepção da vida pessoal e profissional, pondero que recordar e escrever têm como efeito enxergar-me, e enxergar o outro, despertando questionamentos e revelando muitas das escolhas profissionais vividas.

Trago essa acepção de Foucault (2006), com a intenção de ganhar novas perspectivas sobre as questões referentes às aprendizagens da docência, pensando a partir de formas diferenciadas e que possam trazer outras e novas possibilidades de desenvolver minha própria formação.

É importante destacar, igualmente, que as escutas docentes em meu percurso profissional, como professora e pedagoga da Educação Básica, levaram-me a investir nessa pesquisa, considerando como se dá a composição da identidade docente que possa sinalizar para novas formas de desenvolvimento profissional. Nesse sentido, os caminhos percorridos durante os processos de formação pessoal, e sobretudo profissional, foram decisivos para estabelecer as delimitações na condução desta dissertação.

Recordo-me, especialmente, de dois momentos marcantes em minha trajetória profissional. O primeiro, em 2 de maio de 1996, aos dezenove anos, quando pisei pela primeira vez em uma sala de aula como professora, recém-formada no curso de Magistério (em nível médio na Escola Normal).

Lembro perfeitamente do olhar das trinta e oito crianças esperando pela nova professora. No momento em que o diretor fechou a porta e eu me vi ali, sozinha com a turma, pensei: “Como vou dar conta de alfabetizar todas essas crianças”? Dediquei-me a estudar e observar minhas colegas professoras dando aula, pois deixava a porta de minha sala aberta para ouvi-las lecionando.

Quão importante é esse movimento de viver e recordar, pois do mesmo modo, entendo que não estive sozinha em momento algum do meu primeiro dia de trabalho.

Meus trinta e oito alunos estavam comigo e posso dizer que eles me ajudaram a encontrar o caminho da docência. A partir deles, senti pela primeira vez uma vontade genuína de aprender e desenvolver com competência a profissão docente. Nesse início de carreira, senti-me amparada pelos meus alunos e pela minha colega, professora Ana Maria, cujas aulas contribuíram muito com o que passei a compreender sobre lecionar.

Então pergunto-me: Poderia a escola ter facilitado minha aproximação com as professoras mais experientes, proporcionado momentos de observação da prática docente e de diálogos mais contínuos?

Quando trago esse questionamento, torna-se importante destacar o conceito tridimensional de Connelly e Clandinin (2004), sobre a investigação narrativa. O pesquisador narrativo Oliveira (2017), ilustra o movimento da experiência e a extensão das relações sociais e pessoais possíveis em um espaço tempo específico:

No que se refere à temporalidade, Connelly e Clandinin entendem que nossas experiências estão inseridas em determinado espaço de tempo, ou seja, acontecem em um período temporal específico. Contudo, ao descrevermos uma experiência, precisamos considerar não apenas o seu tempo presente, mas também o passado com o qual ela se relaciona e o futuro no qual pode se projetar. Sobre a sociabilidade, os autores asseveram a respeito da necessidade de nos atentarmos para as pessoas que estão envolvidas na experiência, bem como para as condições sociais e pessoais vividas por todos que dela compartilham. Por fim, entendem o lugar como sendo “as divisas concretas específicas, físicas ou topológicas, nas quais a pesquisa e os eventos ocorrem” (OLIVEIRA, 2017 p. 21).

Assim, se algum desses aspectos, tais como tempo, lugar ou pessoas, fosse alterado nossas experiências, não aconteceriam da mesma forma.

Percebo que o *insight* para a transformação de minha docência aconteceu em 2009, quando fui convidada para coordenar a Educação Infantil da minha cidade e pude colaborar para o desenvolvimento educacional desse nível escolar. Essa possibilidade trouxe-me novamente aquela sensação gostosa de que havia a necessidade de estudar ainda mais diante do desafio assumido, como ainda hoje, diante de outras situações que levam-me a continuar aprendendo. Aceitei o cargo de coordenadora da Educação Infantil e foi nesse período que comecei a observar os trabalhos dos professores e diretores com mais atenção e a questionar-me: “por que alguns profissionais, mesmo participando de capacitações, assessorias, não avançavam em suas práticas pedagógicas”? “O que levaria uma professora a querer

desenvolver seu trabalho com qualidade e entusiasmo”?

Passei por diversas experiências importantes, que me auxiliaram a realizar conexões com novas escolhas e ações na educação escolar. Aqui dou maior destaque aos momentos vivenciados no primeiro dia de docência e ao trabalho na coordenação da área de educação infantil, porque eles foram essenciais para que eu passasse a caminhar nessa carreira e chegasse ao objeto de estudo desta pesquisa.

A formação de professores sempre foi impulsionadora de minha energia profissional e me constituiu como docente profissionalmente, nas salas de aula de estudantes do Magistério, formando futuros professores.

Compreendo que todas as experiências que vivo são educativas, uma vez que, como afirmou Dewey (1938), construímos o conhecimento a partir delas. Segundo o autor, nossas experiências são singulares, mas contraditoriamente, podem causar bloqueios que interrompem uma história de aprendizado e de construção de conhecimento, tornando uma experiência deseducativa (DEWEY, 1938).

Quando se pensa em identidade docente e formação de professores, torna-se importante compreender que existe um processo estabelecido pelas professoras, que já vem construindo suas concepções, suas teorias e suas práticas. Dessa forma, exercem seu processo de formação a partir do que construiu, em suas experiências educativas ou deseducativas (DEWEY, 1938).

A partir dessa reflexão, também é possível compreender que o professor precisa encontrar sentido no seu fazer pedagógico, bem como na formação que lhe é proposta, sendo condição necessária que passe a perceber sua evolução nesse processo e que seu empenho diga respeito à transformação da sua prática. Há que se considerar portanto, quem é esse professor, a quem se destina sua formação, quais suas concepções, experiências e saberes.

Recorro então a Marcelo Garcia (2009, p. 7), o qual propicia o pensar no desenvolvimento profissional docente, como “um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências planejadas sistematicamente para promover o crescimento e o desenvolvimento profissional”. Fica mais claro para mim, o caráter envolvido nos processos de formação e aprendizagem da docência, a importância das experiências vividas e o impulso que leva à busca de continuidade formativa e ao desenvolvimento profissional dos

professores.

Marcelo Garcia (2009) observa que esses processos promovem a mudança, quando recorremos atividades que considerem o interesse dos alunos, ao planejar a ação docente. O autor lembra que, nesses processos de desenvolvimento profissional, deve-se dar grande atenção às representações, crenças e preconceitos dos professores, pois eles vão afetar sua aprendizagem da docência, possibilitando ou dificultando estas mudanças. Ao fazer vir à tona essas representações, torna-se possível junto com as professoras, compor sentidos a partir da experiência vivida, para a construção do conhecimento (CLANDININ; CONNELLY, 2000).

Considerando a questão da subjetividade e da participação do pesquisador como parte da pesquisa a ser desenvolvida, Clandinin e Connelly (2015) ressaltam que:

Quando pesquisadores narrativos estão em campo, eles nunca estão ali como mentes (sem corpo) registradoras da experiência de alguém. Eles também estão vivenciando uma experiência, qual seja: a experiência da pesquisa que envolve a experiência que eles desejam investigar. A experiência da narrativa do pesquisador é sempre dual, é sempre o pesquisador vivenciando a experiência e também sendo parte da própria experiência. [...], ou seja, nós os pesquisadores narrativos fazemos parte do desfile que presumimos estudar (CLANDININ E CONNELLY, 2015, p. 120).

Dessa forma, como pesquisadora, ao desenvolver a experiência sobre as narrativas do grupo selecionado para a pesquisa proposta, proponho compreender: Como se dá o processo de construção da identidade docente de professoras do Ensino Fundamental I, da rede municipal de ensino da cidade de Campo Largo-PR, considerando o conhecimento teórico e prático profissional que promovem, bem como suas sinalizações para o desenvolvimento profissional e pessoal docente, para atuar na escola básica contemporânea.

Propus oportunizar a essas docentes participantes, situações em que pudessem contar suas histórias, focalizando experiências, observações e percepções, promovendo um processo de reflexão sobre as narrativas de suas vivências na docência. Nesse sentido, segundo Telles (1999, p. 81) “a pesquisa narrativa vem estabelecendo seu lugar como forma emancipadora de pesquisa em educação, ao fornecer o contexto necessário para que os professores se tornem, ao mesmo tempo, participantes de uma investigação e autores da sua própria narrativa”.

A faixa etária das participantes da pesquisa, encontra-se entre 41 e 48 anos, sendo profissionais que já passaram pelo estágio probatório e possuem uma história firmada na docência. Esse público caracteriza-se portanto, como professoras com tempo de serviço superior a 10 anos e majoritariamente feminino, correspondendo ainda, na escola que foi palco da investigação, à histórica responsabilização da mulher pela profissão docente, notadamente nos anos iniciais da escola básica. Tal fenômeno que remonta a séculos passados, reflete uma complexa interação entre normas sociais, gênero e educação, que atribuíram à mulher o papel de educadora, baseando-se em características e/ou estereótipos de cuidado, paciência e sensibilidade.

A partir da reflexão sobre cada situação narrada, busquei considerar as escolhas, sentimentos, iniciativas e mesmo alguns posicionamentos diante da docência. Perguntava ainda, se: Ao refletir sobre si mesmas em seu trabalho docente, as professoras referiam dificuldades, novos interesses, linguagens e conhecimentos? Quais percepções revelavam quanto ao seu autoconhecimento, autoformação e autonomia em seu desenvolvimento pessoal e profissional?

Meu interesse como professora e pesquisadora, sobretudo, buscou entender como nós, professoras participantes das atividades da pesquisa, vivenciávamos nossas experiências como docentes, e transformávamos nossos saberes, práticas e atitudes na composição da identidade docente.

Dos espaços formativos de que participei enquanto professora, os que mais me marcaram foram os momentos em que aconteciam as trocas com os outros profissionais, de forma que pudessem acontecer da maneira mais natural possível e em um movimento colaborativo. Tomando essa experiência pessoal com espaços de formação no *locus* escolar, entre os próprios profissionais, numa interação dos professores iniciantes com os mais experientes, busquei manter de forma constante, durante a realização da pesquisa, o seguinte questionamento: “Quais experiências um grupo de professoras estaria vivenciando desde o início de carreira e como elas as expressavam ou entendiam, na composição de sua identidade docente”?

A revisão teórica proposta na metodologia narrativa estabelece um “tipo de conversa entre a teoria e a vida, ou, pelo menos, entre a teoria e as histórias de vida contidas na pesquisa” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 75), o que acaba por constituir uma metodologia que entrelaçou as narrativas das participantes ao aporte

teórico dos autores, John Dewey (1938); Clandinin e Connelly (1995; 2000; 2015); Connelly e Clandinin (2004), Dilma Mello (2005; 2021). Considerarei também, na busca de compreensões sobre a docência, os autores Marcelo García (1999; 2009), Lee Shulman (1986; 1987; 2005), Maurice Tardif (2010), Antonio Nóvoa (1992) e Hagemeyer (2006).

Não é possível fragmentar e nem generalizar as histórias aqui descritas, pois a pesquisa narrativa da qual utilizo é tridimensional, relacional e singular. As pessoas moldam suas vidas diárias por meio de histórias sobre quem elas e outras pessoas são, e como interpretam seu passado, nos termos dessas histórias. História, aqui, refere-se a um “portal através do qual uma pessoa entra no mundo e pelo qual sua experiência do mundo é interpretada e tornada pessoalmente significativa” (CLANDININ; CONNELLY, 2004, p. 2).

A investigação narrativa como fenômeno em estudo e como metodologia de pesquisa concentra-se na compreensão da experiência, como propõem Clandinin (2013) e Clandinin e Connelly (2000) em sua articulação com a ética relacional, concepção que Clandinin, Caine e Lessard (2018) trazem como preocupação central.

Concebendo que há uma produção considerável a respeito da temática, desloco-me neste campo e trago os aportes desses autores para a discussão das narrativas docentes, caminhando para reflexões sobre o campo das formas de produção/constituição da identidade docente, e sobre o desenvolvimento profissional que decorre dessa construção. Parto da compreensão de que “construir a identidade, requer pensar no processo de autoformação, que exige do sujeito uma ação reflexiva e investigativa de si mesmo, a todo instante” (SOUZA, 2009, p. 27).

Proponho, dessa forma, nesta dissertação: compreender e construir sentidos sobre as experiências vividas por cinco professoras do Ensino Fundamental I da rede municipal de Campo Largo-PR, que permitam de forma constante, compor os processos de produção e constituição de sua identidade pessoal e profissional docente e o que sinalizam quanto ao seu desenvolvimento profissional.

Como caminho de investigação para compor o trajeto desse estudo, considerarei os momentos de escuta e de compreensão das histórias narradas para:

- compreender os processos que compõem as formas como as professoras participantes da pesquisa apreendem à docência e o que leva a diferenciar as

disposições das docentes na atuação profissional.

- propiciar às professoras participantes da pesquisa, o tempo e espaço de atividades nas quais pudessem narrar suas trajetórias, experiências, atividades e situações de vida, expressando suas opiniões, concepções e ações ao desenvolver a docência no passado, presente e futuro.
- perceber nas narrativas das professoras a influência da cultura escolar em suas experiências no cotidiano escolar, constatando as formas de construção de sua identidade profissional docente.

Para a abertura dessas possibilidades, busquei organizar a realização de encontros, nos quais as atividades pudessem ser compartilhadas e mesmo criadas a partir do grupo de participantes. A princípio, busquei trazer atividades nas quais o grupo pudesse conhecer-se e se dar a conhecer. Fomos caminhando ainda com atividades que representassem ou viessem ao encontro dos desejos de conhecimentos, observações de si e do outro e de novas formas de relacionamento e sensibilização do grupo.

Esse caminhar foi composto por sete encontros, com atividades e/ou instrumentos que iniciaram -se com a caixa de memórias, a linha do tempo, e seguiram permeados por narrativas orais e escritas. Incluímos estudos de texto, diálogo sobre identidades e saberes docentes, de acordo com necessidades surgidas quanto aos conhecimentos do grupo participante. Tivemos como experiência no último encontro, a ideia que nos pareceu bastante representativa, da vivência de uma produção a partir de uma atividade em um ateliê cerâmico. Essa ideia foi proposta respondendo à busca de maior percepção sobre si e sobre o outro, e na atividade com a cerâmica, propiciou maior aproximação, visibilidade e reflexão sobre a docência.

Em termos de estrutura, além da introdução, a dissertação foi organizada em três capítulos. No Capítulo 1, que foi dividido em cinco seções, narro e componho os sentidos para as experiências que vivi na condição de aluna e professora, compreendendo como minha identidade docente vem se construindo. Em seguida, trago ao conhecimento do leitor o grupo de professoras participantes da pesquisa, e situo o contexto em que ocorreu a pesquisa.

O Capítulo 2 está dividido em duas seções e três subseções, que abordam o caminho teórico metodológico da pesquisa narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2000, 2011, 2015; CONNELLY; CLANDININ, 2004) e a formação de professores. Apresento

as atividades e os instrumentos a partir dos quais desenvolvi a investigação, considerando a entrada no campo de pesquisa.

No Capítulo 3, trago as narrativas sobre as histórias pessoais e profissionais das participantes, através das quais compomos os sentidos das experiências vividas a partir da perspectiva das autoras Ely, Vinz, Downing e Anzul (2001), em um movimento de correspondência com os principais pressupostos teóricos de Marcelo García (1999), Shulman (1986; 1987) e Tardif (2010).

Ao finalizar a pesquisa proposta, exponho o que defino como contemplações, as quais oferecem o ensejo de reflexões, interpretações e compreensões acerca dos nossos entendimentos sobre o desenvolvimento profissional e a identidade docente.

Como pesquisadora, minha proposta visa entender melhor os processos da docência e busca contribuir para a compreensão sobre a construção da identidade docente. Dessa forma, o caminho de busca da transformação de meus conhecimentos e ações como professora e pesquisadora no espaço escolar, enquanto identidades docentes, serão tratados em cada capítulo desta pesquisa.

CAPÍTULO 1 – MINHAS HISTÓRIAS NO PROCESSO DE CRIAÇÃO DOCENTE

Apresento, neste primeiro capítulo, três momentos da minha história, reconstruídos de memórias (CLANDININ, 2013), e considero, de forma breve, as histórias que compõem o contexto das minhas indagações de pesquisa.

Como configuração inicial, considero ainda minha compreensão sobre os exercícios narrativos e experiências vividas, ao aproximar-me e buscar compreender a metodologia de pesquisa narrativa, a qual desenvolvi neste estudo. Procurei organizá-las por temas, que identifico como fases que compõem aspectos da minha identidade docente, e sobre as quais trago as narrativas que seguem.

Eu aluna

Era a última semana de aula, no mês de dezembro de 1987, quando fui caminhando sozinha até o colégio, buscar o resultado final da 5ª série. Ao pegar o boletim e ler a palavra reprovada, recordo e sinto o mesmo mal estar no estômago. Não tinha ninguém comigo, pai ou mãe, então voltei chorando pela rua, morrendo de medo da reação da minha mãe ao chegar em casa. Então? “Passou de ano minha filha”? “Como você pode reprovar”?! Eu só conseguia dizer que não gostava daqueles professores, que eles eram muito ríspidos, bravos e que eu não entendia o que eles explicavam. Sentia medo de fazer perguntas em suas aulas. Havia reprovado em inglês, português e geografia. Minha mãe passou dias chorando e meu pai, como não gostava nadinha de escola, ou de estudar, ficou quieto e pediu para minha mãe parar de chorar dizendo: “é só ela fazer o ano de novo e pronto”!

Lembro-me de ser uma aluna bastante tímida e pouco questionadora. Pensando bem, uma criança e uma adolescente tímida e obediente. Entendo que minha timidez e o medo que sentia de alguns professores, conduziram-me à falta de interesse em suas aulas e no estudo das disciplinas que eles ministravam. Eu não encontrava sentido naquilo que eles ensinavam. Achava-os ranzinhas, inflexíveis e autoritários. Com relação aos demais professores e conteúdos, eu conseguia compreender e tirar boas notas.

No ano seguinte, cursando a 5ª série novamente, encontrei uma colega que também havia reprovado e criamos uma grande amizade que perdura até hoje. O fato de ter encontrado uma amiga ajudou-me a percorrer as demais séries sem dificuldades, obtendo notas acima da média e participando com mais entusiasmo das aulas.

Enquanto recordava histórias da minha educação básica, percebi que para mim, a sala de aula não pode ser entendida como um espaço de medo, mas de liberdade e interação, quando professores e alunos têm a oportunidade de construir o conhecimento por meio do diálogo teórico e da prática.

Concordo com Oliveira (2017), quando cita Dewey (1938; 2011), o qual defende que a aprendizagem se dá a partir da experiência, ou seja: para que os alunos consigam construir o seu conhecimento, é preciso que eles produzam algo significativo, e não fiquem apenas ouvindo as explanações do professor (OLIVEIRA, 2017, p. 62).

Além disso, com relação à rigidez do professor diante dos alunos, percebo também que a influência da sensibilidade docente diante da situação de aprendizagem do estudante pode auxiliar a forma do ensino e da sua formação. A contextualização social e cultural que na relação professor-aluno tende a se dar de forma parcimoniosa, pode interferir no sucesso ou no fracasso escolar (CHARLOT, 2000).

Na próxima fase narrativa, conto minhas experiências sobre o início da minha carreira docente, em um encontro de minhas histórias de aluna com as de professora, entrelaçando-as.

Meu início de carreira: Sou Professora e agora!

Quando fecho os olhos, ainda sinto o mal-estar das curvas que o ônibus fazia até chegar à escola na qual eu iniciei minha carreira docente, no dia dois (2) de maio de 1996. Nem em sonho eu imaginava como seria ter uma turma e dar aulas. Mas e o Magistério? E a faculdade? Minha formação inicial trouxe-me leituras e conceitos importantes, porém eu não havia relacionado-os à prática de sala de aula. Minha escolha pelo magistério foi bastante ingênua, permeada pelo discurso da minha mãe dizendo que, afinal, eu teria uma profissão. Também porque combinamos, eu e minhas amigas, de escolhermos o mesmo curso, para permanecermos juntas por mais um tempo. Além disso, eu gostava de crianças e isso para mim já era suficiente para ter sucesso como professora. O conhecimento que consegui estabelecer foi construído junto com as professoras “experientes” da escola, nos momentos que conseguíamos planejar juntas. Nessas horas, uma delas dizia: *“Você precisa tomar leitura individualmente de seus alunos e fazer ditados, depois anote em um caderno em que nível cada criança está. Precisa fazer leitura apontada no quadro para eles perceberem a grafia e o som das sílabas.”* Essas interações foram riquíssimas para que eu desenvolvesse confiança e os saberes docentes necessários ao ciclo de alfabetização. Minhas primeiras experiências docentes foram em turmas de 1ª série.

Em uma sala com paredes de madeira nas quais fixei o alfabeto na parte superior do quadro de giz e os numerais na parte inferior. Nas paredes laterais, coloquei cartazes dos aniversariantes da turma, o calendário e sempre fixava os textos que trabalhava com a turma. Lembro que, nesse período, eu escrevia as famílias silábicas na última folha do meu caderno de planejamento e “tomava a leitura” dos meus alunos diariamente, escondido do diretor, pois na década de noventa era “errado” trabalhar o silabário. Esse foi meu primeiro ato de rebeldia. Esconder da secretaria de educação que realizava tal prática. Fazia isso porque não sentia segurança com a nova metodologia que decorria do trabalho com textos. Minhas colegas professoras diziam que sem a repetição das famílias silábicas, seria difícil os alunos dominarem a leitura e a escrita; em meio a uma atividade e outra, buscava fazer algo diferente, como músicas, brincadeiras e receitas, fazendo um compilado daquilo que aprendia no curso de Pedagogia, com as sugestões de minhas colegas que orientavam-me. A consciência do que eu precisava trabalhar e de como ensinar veio com a minha prática. Recordo que eu trouxe minha primeira turma para conhecer minha casa. Minha mãe preparou uma mesa com bolachas, bolos, sanduíches e refrigerantes. Tenho foto dos alunos no meu quarto, no jardim da minha casa e até hoje me pergunto se tomaria novamente essa atitude. Também, como essa experiência seria vista na atualidade. Tenho guardada as cartinhas escritas pelos meus alunos nesse dia: “Você é a professora mais boazinha do mundo”! “Teu sorriso é muito lindo”! “Professora mais carinhosa”!

Consigo compreender que essas experiências compartilhadas são algumas das histórias que constituíram a minha identidade profissional docente. Pois, em meio às experiências que vivi, após a reprovação na quinta série, fui construindo a minha imagem sobre o que era ser uma boa professora. Percebo que trago características de afetividade fortes em meus saberes docentes, como acolher os alunos com um sorriso, ser flexível com relação às dificuldades pessoais deles. Percebi, no tempo dessa narrativa, que a forma de construção do meu conhecimento prático profissional está ligada ao meu conhecimento prático pessoal, como afirmam Clandinin e Connelly (1995).

Em contrapartida, essas experiências relacionadas à rispidez docente e, conseqüentemente, à falta de criatividade na maneira de ensinar, me fazem pensar em como um professor autoritário compreende o currículo. Por vezes, o currículo é visto como um conhecimento acabado, pois se o docente tem que ‘saber completamente um conteúdo’, implica que há um fim ou um limite nesse conteúdo, contrários à dinâmica da construção do conhecimento (PIAGET, 2002).

A possibilidade de pensar sobre saberes docente necessários a uma didática mais flexível, desperta-me questionamentos sobre as escolhas que fazemos dentro do planejamento e a relação estabelecida entre conteúdos, estratégias metodológicas

e a avaliação.

Retomo, com base em Connelly e Clandinin (1999), a afirmação de que minhas experiências passadas com relação à docência, foram constituindo a minha identidade profissional. Então, assim que comecei a participar com meus colegas professores da pesquisa, tentei pôr em prática uma relação que privilegiasse a afetividade, o movimento criativo e colaborativo no ensino-aprendizagem da docência.

Uma professora em busca do trabalho colaborativo.

A partir das tensões, principalmente as que ressalto em minhas inquietações sobre autoritarismo, afetividade e ensino-aprendizagem, a busca da relação entre a teoria e da prática na ação docente, percebo a necessidade de ser aceita por meus pares e alunos, bem como de acolher a todos com afeto e compreensão. Busco continuamente mudanças em minha maneira de lecionar, a partir de leituras e discussões com outros profissionais. Assim, nesta última narrativa, trago uma experiência na qual tentei promover uma mudança na maneira como eu pensava e executava a minha prática em sala de aula. Como um elemento decisivo no processo de construção da minha identidade docente, constatei a necessidade do movimento constante da relação entre a teoria e a prática.

Este movimento, visto na relação entre a academia e o chão da escola, como construção de pontes entre as contribuições da universidade – fonte tradicional de produção de conhecimento – e a minha prática de professora da educação básica, pode ser compreendido por meio do encaminhamento didático-pedagógico que eu desenvolvi como docente da disciplina de Fundamentos Filosóficos e Sociológicos da Educação - FFSE. Refiro-me à disciplina que leciono no Curso de Formação de Docentes em Nível Médio (antigo Magistério), de um colégio estadual do município de Campo Largo, no qual, ao desenvolver os temas da disciplina, propus aos estudantes um trabalho de pesquisa em colaboração.

Apresento a contextualização de como surgiram as inquietações desse trabalho sobre a prática colaborativa nas aulas de Fundamentos Filosóficos e Sociológicos da Educação (FFSE). Para tanto, utilizo-me de narrativas que precederam o momento de reflexão sobre minha experiência, referente ao objeto de estudo que desenvolvo, com o intuito de entender como eu desenvolvi esta

metodologia e se consegui aproximar-me da perspectiva colaborativa (MAGALHÃES E FIDALGO, 2007). Ainda, cabe perguntar se construí um trabalho de cooperação profissional, e quais contribuições poderia reconhecer nessa atitude, enquanto identidade da profissão docente (MAGALHÃES, 1990).

O trajeto de docência da referida disciplina (FFSE), teve como ponto de partida a escolha de aulas do Processo Seletivo Simplificado (PSS), do Estado do Paraná, a qual ocorreu em fevereiro de 2021, no percurso que passo a narrar a seguir:

Inquietações: os questionamentos iniciais sobre os saberes docentes

Na primeira semana de fevereiro, fui escolher as disciplinas que ministraria no curso de Formação de Docentes em meu município, embora estivesse em conflito com relação à escolha da disciplina de Fundamentos Filosóficos e Sociológicos da Educação (FFSE), por ser uma matéria muito teórica e complexa. Essa etapa como docente antecedeu minha inscrição no curso de Mestrado da Universidade Federal do Paraná, no qual obtive a aprovação no mês seguinte.

Estava vindo de um processo de pesquisa sobre autoformação, procurando entender como os professores buscam a excelência profissional e o comentário de uma colega, no momento da escolha de aulas, sobre FFSE ser uma disciplina muito teórica e chata, desafiou-me a sair da comodidade e aventurar-me na docência desse componente curricular.

Ao iniciar meu planejamento, constatei a importância de retomar meus estudos e leituras referentes à disciplina que iria lecionar. Meu primeiro contato com as turmas dos 3^{os} Anos foi inspirador e elucidativo. Os estudantes mostraram que dominavam alguns conceitos filosóficos, participando e dizendo, nas entrelinhas, o quanto estavam motivados para o conhecimento, e assim, mostravam-me a necessidade do meu aprofundamento teórico. Como trabalhar questões tão importantes e complexas com estudantes motivados por tais conteúdo? Eu estava diante de uma turma com grande diversidade quanto ao interesse e domínio desse componente curricular. Seria essa uma oportunidade de trabalhar em uma perspectiva colaborativa?

Ao examinar o currículo do curso, identifiquei que contemplava os estudos das Teorias Clássicas da filosofia e da Sociologia como: Empirismo, o Pragmatismo, as teorias de Comte, Durkheim, Weber, Engels, Marx, Fernandes, Gramsci e Freire, então coloquei-me a estudá-las. Percebi que nas aulas dadas e nas apresentações de trabalhos realizados pelos estudantes, no primeiro trimestre, alguns tinham uma compreensão mais clara acerca das teorias. A maioria porém, parecia ver nas aulas um repasse de informações que simplesmente reproduziam, sem dar muito sentido ao que estudavam.

Diante do currículo da disciplina, eu precisava entender a organização dos conteúdos, pois só assim compreenderia a mediação pedagógica que precisaria fazer durante o trajeto da disciplina. Nesse momento, meu receio era de possíveis mudanças conceituais que poderiam acontecer na transição de um determinado

conceito de ciência para a relação didática, ocasionando um “esvaziamento de sentido” curricular.

Depois de alguns meses, mais precisamente no segundo trimestre, fui tomando consciência da minha limitação em compreender os conteúdos filosóficos e sociológicos postos no currículo. Eu não tinha essa dificuldade ao lecionar as disciplinas anteriores, por já ter desenvolvido prática profissional nesse campo. Busquei, então, discutir mais sobre os filósofos e sociólogos e seus conceitos com professores da área que lecionavam no colégio estadual e conversei sobre os conteúdos em meu círculo social. Já neste período estava cursando as disciplinas do Mestrado e muito motivada pela oportunidade de conhecer e discutir autores que até então eu não estudava. Então, busquei ampliar os conceitos sobre *capital cultural* (BOURDIEU, 2002), apresentados nas aulas da disciplina acadêmica do Mestrado e que versava sobre a teoria sociológica de Pierre Bourdieu, bem como na disciplina: “Formação, identidade e desenvolvimento profissional docente”, que destacou os saberes docentes. O contato que estabeleci com os estudos do autor Lee Shulman foi obtido a partir da indicação de leituras da docente da disciplina, a qual utilizou os estudos desse autor em sua tese.

Recordo que li, algumas vezes, os artigos indicados pela professora e me via, nitidamente, nos conceitos apresentados. Diante do currículo da disciplina de FFSE, percebo que faltava-me o *conhecimento do conteúdo específico*, pois não tinha o domínio dos conceitos filosóficos e sociológicos. Então indagava-me: “Como irei construir um novo tipo de conhecimento da área específica, melhorá-lo e enriquecê-lo, com outros tipos de conhecimentos da docência, se não dominar esse conteúdo”? Estava angustiada com minha prática pedagógica e, mesmo procurando estudar, sentia que faltava algo em meu trabalho. Não queria fazer um repasse de conteúdo e de técnicas de ensino, mas uma construção de conhecimento com meus alunos, porém tal construção/elaboração para o ensino necessitava de um domínio do campo disciplinar, em perspectiva epistemológica. Então, percebi a necessidade de uma construção importante do professor nesse processo de modo que se permitam novas compreensões e novos saberes na docência (SHULMAN, 1986; 1987). “Mas seria essa minha condição”, “voltei a ser uma professora iniciante”? Diante da minha escolha por uma nova disciplina, perguntei-me: “O que um professor necessita saber para ser professor”?

Procurei entender e visualizar os conceitos que Shulman (1986; 1987) traz sobre a *base de conhecimento para o ensino*, em minha prática profissional. Segundo o autor, tal base consiste de um corpo de compreensão, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessárias para que o professor possa propiciar processos de ensinar e de aprender, envolvendo conhecimentos de diferentes naturezas, necessários à sua atuação profissional. Para compreender melhor os questionamentos que tive na disciplina de FFSE, passei a considerar as categorias de conhecimento, conforme o autor (1987) descreve:

1. *Conhecimento de conteúdo específico*: refere-se à quantidade e organização do conhecimento por si mesmo na mente do professor, sendo necessário compreender os processos de sua produção, representação e validação, um domínio de natureza epistemológica. Mais do que saber, é preciso compreender a matéria que vai ser ensinada para se poder criar formas para o seu ensino.
2. *Conhecimento pedagógico geral*: é um conhecimento que vai além do conhecimento da matéria, inclui modos de representar e formular o assunto de forma a torná-lo compreensível para os outros. Inclui conhecimento da gestão escolar e da comunidade, conhecimento do currículo e das demais áreas.
3. *Conhecimento pedagógico do conteúdo*: durante o exercício profissional os professores acabam construindo um novo tipo de conhecimento da área específica, que é melhorado e enriquecido por outros tipos de conhecimentos específicos da docência, considerando propósitos de ensino. Como essas formas de conhecimento se relacionam uma com as outras permanece um mistério para nós (WILSON; SHULMAN; RICHERT, 1987).

Diante de meus estudos, compreendi melhor minhas reflexões e vi-me desafiada a escrever sobre as minhas experiências e entendimentos que venho desenvolvendo na docência. Para o autor, “ensinar é antes de tudo compreender” (SHULMAN, 1987, 15-19). Assim, senti a necessidade de compreender o conteúdo da disciplina de FFSE para saber que didática utilizaria, visando a construção desse conhecimento, para sua mediação junto aos estudantes.

Durante esse tempo de buscas na docência, mobilizada por uma maior consciência pedagógica, busquei nas aulas a participação efetiva dos estudantes, como protagonistas da aprendizagem. Fomos conversando sobre como a filosofia e a sociologia poderiam ser incorporadas na prática docente e estudantil. Qual seria o papel deles, enquanto estudantes, na aprendizagem; como trabalhar com conceitos muitas vezes distantes do *capital cultural* (BOURDIEU, 2002) que detinham.

Os estudantes, ao refletirem, evidenciaram que os filósofos criaram suas teorias para responder a questionamentos, dúvidas internas, ou para comprovar teorias construídas por eles, que trouxessem explicações aos fatos sociais e educacionais. Assim, percebemos que precisávamos problematizar, trazer para nossas discussões a possibilidade de pesquisar e construir sentidos ao que estávamos estudando (Perspectiva colaborativa). Já naquele momento, tínhamos a percepção de que aprenderíamos e ensinaríamos uns aos outros, usando do conhecimento científico e buscando uma intencionalidade.

Chegamos assim ao caminho da pesquisa e como sublinha Paulo Freire, “Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar” (FREIRE, 2002 p.86). Iniciamos, então, uma jornada cheia de curiosidades, colaboração, mobilização, pesquisa, reflexões e descobertas.

Tudo começou a fazer sentido, quando os meus estudos acadêmicos misturaram-se à minha prática pedagógica e ao perceber que as discussões

estabelecidas nas aulas do Mestrado estavam materializando-se dentro da sala de aula com meus alunos.

Para Shulman (1986), o *conhecimento pedagógico do conteúdo* é o único conhecimento pelo qual o professor pode estabelecer o protagonismo, na sua condição autoral e ele é apreendido no exercício profissional. Assim, compreendo que a experiência pessoal e profissional estão presentes em todo o processo de construção do conhecimento pedagógico do conteúdo. Foi preciso buscar em minhas experiências profissionais, maneiras de entrecruzar as bases de conhecimento necessárias à implementação desses conceitos em minha prática pedagógica.

Em meio às nossas discussões em sala de aula, chegamos juntos ao problema da pesquisa que nos propomos a fazer: “Pode o interesse dos estudantes nas suas construções de conhecimentos, influir na autoformação docente?”

Nosso ponto de partida foram as reflexões levantadas nos elementos trazidos por Laurent Cantet, no filme “Entre os muros da escola” e a leitura do artigo: “Interculturalidade e o papel da escola na atualidade: reflexões a partir do filme: Entre os muros da escola”, produzido pela professora Flaviana Gasparotti Nunes (UFGD), o qual me foi apresentado nas disciplinas do Mestrado. De posse desses dois recursos, realizamos nossas discussões e anotações.

Em julho, propus aos estudantes que cada grupo escolhesse uma temática e realizasse a leitura de autores, a saber: em Pierre Bourdieu, foram indicados os conceitos de *capital cultural* e *habitus*; em Dermeval Saviani, os conceitos sobre saber científico e saber do senso comum; dos autores Shulman, Tardif e Gauthier, vimos as concepções sobre os saberes docentes; no conceito de professor-pesquisador, considerei a abordagem de Stenhouse.

Os estudantes realizaram leituras de artigos e estabeleceram discussões entre os integrantes das equipes, que resultaram na produção de materiais para o compartilhamento com todos da turma. Durante as aulas de FFSE, procurei questionar: “O capital cultural dos estudantes, anteriores a essa disciplina, acumulados da família, dos estudos, vai diferenciá-los entre si, no campo escolar”? “Como os professores trabalham com essas diferenças em sala de aula”? “O capital cultural dos estudantes influencia os saberes docentes”? Elaboramos dois questionários que foram aplicados aos estudantes dos 3^{os} Anos e aos seus respectivos professores, realizando a análise e o relatório final da pesquisa. Este relatório foi apresentado em forma de diários de aprendizagem.

Junto à pesquisa, surgiu a oportunidade de submeter dois artigos produzidos por meio desse trabalho à faculdade de nossa cidade. Os artigos² foram aprovados e apresentados no evento: “Semana de Educação, Saúde e Direito 2021”, da Faculdade UNISE-Campo Largo, sendo publicados em seus anais.

Stenhouse (1988) propôs um novo currículo para escolas da rede pública, envolvendo o trabalho criativo em sala de aula, com alunos e professores experimentando caminhos e, sobretudo, discutindo a própria estruturação do saber

² Escrita e apresentação de artigos para a Semana de Educação, Saúde e Direito da Faculdade ISE, 2021: “Uma proposta reflexiva a partir do filme entre os muros da escola” e “Diários reflexivos: possibilidades de aprendizado”.

em seus vários campos. Assim, procurei lançar aos estudantes a “semente da pesquisa”, buscando adotar uma atitude docente distante de uma transmissão autoritária do saber constituído, perenizado e indiscutível, que dominava e ainda domina, em muitos casos, a ação docente.

Minhas compreensões sobre o Ser Professora

Estávamos finalizando o ano letivo e me vi pressionada pelo tempo imposto para a conclusão de notas e reavaliações e lançamentos delas no Livro Registro Online. Ainda tínhamos tanto a discutir e escrever sobre nosso trabalho, pelo menos eu assim acreditava, pois, uma nova compreensão mantinha-se em meu pensamento, e outros questionamentos: “Qual a garantia de que eu estava desenvolvendo um trabalho colaborativo com minhas turmas”? “Qual o meu papel, como professora, no trabalho colaborativo”? “Será que o papel de liderança também passa a ser compartilhado na perspectiva da colaboração”? Percebia que a tendência em assumir o controle total das atividades, como professora, recebeu apenas uma versão modernizada da possibilidade de um tempo maior de escuta e fala para os estudantes. A questão do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, lançando mão da pesquisa e propiciando atividades colaborativas, não garantiu uma prática diferente da tradicional, pois busquei o controle muitas vezes, no momento da escolha das equipes e do direcionamento dos artigos que foram estudados. Com isso, entendo que, ao adotar novas compreensões sobre essas experiências, ficou evidente a necessidade de ajustes em minha prática pedagógica que propiciassem melhores resultados.

Figueiredo (2006) argumenta sobre a tomada de postura pelo professor que, ao invés de controlar o processo de aprendizagem, deve mediá-lo, criando oportunidades de compartilhamento de ideias, de sugestões e de soluções para as tarefas que serão desenvolvidas em sala de aula.

Entendo agora que, para se conceber o trabalho colaborativo, devemos considerar o conflito e a negociação, como destaca Magalhães (2010).

Nesse trabalho, em que busquei investigar a minha experiência, na busca do trabalho colaborativo, reflito sobre como essa disposição me influenciou profissionalmente, trazendo-me novas compreensões.

Shulman (2010), ao ser questionado sobre quais seriam os principais obstáculos e desafios para a excelência no ensino, com o propósito de preparar alunos criativos, inteligentes e capazes de solucionar problemas, responde:

Quando você entende de fato a educação, percebe que ensinar é, essencialmente, questão de escutar. Nossa maior responsabilidade como professores formadores, é aprender a ouvir os alunos, escutá-los com

respeito e atenção, estimulando-os a mostrar suas ideias, para que o professor, mas principalmente outros alunos, possam desenvolver aquelas ideias, corrigi-las, enriquecê-las e ajuda-los a crescer. Portanto, alunos têm igual responsabilidade aos professores e devem assumir o risco de expor suas ideias. Se permanecerem passivos, os professores não poderão fazer o seu trabalho e a educação acaba por falhar, porque não há pensamento criativo sem certa dose de coragem. Ensinar é escutar e aprender é falar. O que exige que o professor seja mais flexível, mais estratégico e mais disposto a seguir o raciocínio do aluno aonde for (SHULMAN, 2010, Seminário Desenvolvimento de Docentes).

Na finalização da pesquisa desenvolvida na disciplina de FFSE, estabelecemos diálogos sobre o percurso percorrido e as experiências vividas. Acredito que foi possível sim, criar espaços para o aprendizado, não somente em termos dos conceitos das teorias clássicas, como desejado pelo currículo disciplinar, mas também reconhecendo a importância da Filosofia e da Sociologia na formação do educador. Também criei espaço para a pesquisa e a construção de conhecimento, pois os textos sobre esses temas estavam lá, em nossa sala, disponíveis para despertarem, inclusive, conflitos e novos questionamentos, os quais poderiam ter sido aproveitados para discutir e refletir sobre as contribuições de cada teoria filosófica e/ou sociológica para o processo formativo docente e os caminhos para o ensino.

As atividades desenvolvidas, tais como o diário de bordo, a construção de vídeo-aula, as apresentações em *Power Point*, o trabalho com filme e rodas de conversa, também permitiam dar espaço para que os estudantes saíssem de uma postura passiva, protagonizando a produção de conhecimento, pensando como futuros professores.

Acredito, no entanto, que fui a maior beneficiada com todo o processo metodológico criado para discutir a formação docente. Estando já em serviço e não como estagiária, como a maioria dos estudantes, pude refletir sobre minha prática. Foi então que percebi a ousadia da minha proposta, já que estava tentando desenvolver um projeto baseado nas teorias discutidas durante os programas do meu mestrado e as minhas lembranças do início da docência. Constatei que, como fruto de um sistema educacional muito parecido com o de meus alunos, também não sabia agir de forma tão diferenciada. Estava também criando condições para aprender a viver uma experiência diferente, e tentando desenvolver minha história de ser professora, considerando a necessidade de tornar a sala de aula um espaço de pesquisa, e também de prática do ensinar-aprender, como propõe Shulman (2010).

Diante da complexidade, pela busca de tornar-me uma professora, e como sujeito de minha própria formação, a pesquisa traçada com os estudantes dos 3^{os} anos apresentou uma construção da minha identidade docente, pensada no processo de autoformação, o qual exigiu uma ação reflexiva e investigativa de mim mesma, a todo instante. Portanto, vejo que a realização dessa pesquisa pode ser entendida como a minha tentativa de desafiar-me a construir meus conhecimentos sobre a docência, para melhor desenvolver meu processo de ensino.

Vejo que tive a oportunidade não só de rever a minha própria prática docente, mas de atribuir novos sentidos à maneira como vinha exercendo minha profissão, buscando compreender melhor meu conflito entre a postura docente denominada como “rígida”, da professora disciplinadora, sistemática, intolerante e a docente “flexível”, professora liberal, não sistemática, que realiza avaliações nas quais os alunos atingem notas altas, conforme ressaltou Anastasiou (2005).

Venho buscando equilibrar a flexibilidade em minha prática pedagógica, com responsabilidade em relação aos conteúdos e aos objetivos de ensino e aprendizagem. Isso significa que estou tentando ser menos controladora em minha abordagem de ensino, permitindo mais espaço para adaptações e mudanças no andamento do processo educacional escolar, incluindo diferentes métodos de ensino, materiais didáticos variados, abordagens mais criativas e colaborativas em meu desenvolvimento profissional.

Assim, percebo mudanças em minha identidade docente, que ocorreram de acordo com as situações vividas e as situações que estou vivenciando no momento presente, no cotidiano da sala de aula, e na comunidade escolar em que atuo.

1.2 O contexto da pesquisa

Campo Largo é um dos municípios vizinhos à capital Curitiba, no estado do Paraná e sua fundação ocorreu em 1871. Segundo os dados do IBGE (2022), são 136.000 habitantes. Sua colonização foi fortemente influenciada pelos poloneses, alemães e, principalmente, italianos.

A cidade é conhecida como "Capital da Louça" devido à expressiva produção e exportação desse material. Uma das mais tradicionais indústrias da cidade é a Schimidt, empresa fundada em 1945 e que hoje é uma das marcas de louças de mesa

mais tradicionais do Brasil. Outras importantes empresas, como Incepa e Germer, também apresentam produtos conhecidos internacionalmente. O município sedia, também, uma das fontes de água mineral mais conhecidas do País, a Ouro Fino.

No que tange à área da educação, o município conta com 1.898 profissionais da área, atuantes em 57 escolas municipais e 21 centros municipais de educação infantil, somando um total de 14.183 estudantes.

A pesquisa aqui apresentada, foi desenvolvida no espaço escolar de uma das escolas municipais centrais, que atende às modalidades de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, totalizando 805 estudantes, nos turnos matutino e vespertino. Devido ao número de alunos a escola, ela enquadra-se como de “grande porte” e tem em seu quadro funcional: 01 diretora, 01 vice-diretora, 02 funcionárias administrativas, 15 funcionárias para serviço gerais, 06 pedagogas e 43 professoras.

Essa escola completou 52 anos em 2022, tendo sido inaugurada em abril de 1970, em comemoração aos 100 anos do município, e atende a estudantes de classe média, residentes nos bairros centrais do município, além de apresentar um forte envolvimento com a comunidade, a julgar pela grande participação dos pais em reuniões e festividades escolares. Ademais, apresenta uma grande lista de espera por vagas e isso se deve, segundo a comunidade, da sua localização central e ao seu bom desempenho nas avaliações externas (IDEB), com notas que lhe garantem a alternância entre o primeiro e o segundo lugar no *ranking* municipal.

É bastante visível o vínculo afetivo dos profissionais com este espaço de ensino-aprendizagem, como demonstrado nas conversas e em suas narrativas escritas. Em conversa com as participantes da pesquisa, elas relataram que os motivos de permanência na instituição estão relacionados à sua localização central, facilitando o deslocamento, bem como a organização da rotina familiar, e os recursos que essa escola dispõe para a comunidade e para os estudantes a quem atende. Também pode-se destacar a baixa rotatividade de profissionais, que acabam por fixar seu padrão na escola, e ali permanecem até a sua aposentadoria.

O critério que norteou a definição do contexto da pesquisa foi a vontade de realizar a investigação no local onde atuo como pedagoga desde 2017, com o desejo de compreender as experiências que minhas colegas de trabalho vivenciam no processo de construção da identidade docente.

1.3 Conhecendo as participantes da pesquisa

O estudo foi realizado com cinco professoras que atuam no Ensino Fundamental I, da rede municipal de ensino de Campo Largo-PR, selecionadas a partir da disponibilidade e aceitabilidade em participar da pesquisa. O grupo convidado é formado por professoras do sexo feminino, porque não havia registro, nessa instituição de nenhum profissional do sexo masculino, em 2022.

A faixa etária das participantes encontra-se entre 41 e 48 anos, sendo assim, profissionais que já passaram pelo estágio probatório e possuem uma história firmada na docência. Esse público caracteriza-se, portanto, como professoras com tempo de serviço superior a dez anos, sendo no mínimo cinco anos exercidos na referida instituição. Com relação às classes ou grupos sociais, todas demonstram uma vida financeira estável e declaram-se da cor branca.

O contato inicial para viabilizar a pesquisa foi realizado pessoalmente com as profissionais da escola partícipes dessa pesquisa, visto que a Secretaria Municipal de Educação orientou a relação direta entre a pesquisadora e a direção da instituição. Nesse contato inicial com a direção, foi feita a apresentação do projeto de pesquisa e a solicitação para realizar o convite às professoras.

Após a autorização da direção, realizei primeiramente o convite ao grupo de professoras dos 3º e 5º anos, compreendendo que contemplaria as professoras do final do ciclo de alfabetização e da etapa do ensino fundamental I, cuja organização das horas-atividade de planejamento das cinco professoras acontecem às sextas-feiras, o que facilitaria nossos encontros durante esses momentos.

Assim, marcamos um primeiro encontro para que elas pudessem ter contato com a proposta de pesquisa e em seguida com o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE). Após explicação sobre o projeto de pesquisa, obtive o retorno de aceite do TCLE assinado pelas cinco professoras. Como o número de participantes estava de acordo com o que eu gostaria de trabalhar, não se fez necessário estender o convite às demais professoras da escola, naquele momento.

Os encontros formativos que contribuíram para as escritas narrativas foram realizados no ambiente escolar, durante as horas-atividade, e também virtualmente, em datas e horários definidos, a partir das possibilidades das participantes da investigação.

O aspecto relacional é um ponto importante nessa metodologia, sendo primordial respeitar as participantes e honrar suas experiências, compartilhadas entre si e com a pesquisadora. Essa relação envolve ouvir, falar e escrever, sem a busca por categorias, mas sim por um espaço de preocupação com a experiência (CIANDININ; CONNELLY, 2000; 2015).

Nesse trabalho, a ética é mais do que um termo assinado, é uma questão de zelar pela segurança das experiências compartilhadas e construir um lugar seguro na pesquisa. Pesquisadores(as) narrativos(as), segundo Mello (2021), não trabalham com as experiências das pessoas, mas, sobretudo, “nós trabalhamos e vivemos experiências e (co) construímos os seus sentidos nesse processo de contar e recontar experiências em conjunto”.

Na conexão entre a matéria-prima ao se confeccionarem as peças de cerâmica e as percepções sobre o “ser professor”, foi possível verificar que os sentimentos que nos humanizam estão presentes em cada ação que conforma a peça de cerâmica. As habilidades surgem com um peso significativo nas construções que as participantes consideram necessárias quando compararam o trabalho que desenvolveram durante esta confecção e suas similaridades com as aprendizagens da docência.

A fim de preservar as identidades das professoras que compartilharam comigo suas experiências, esclareço que cada uma escolheu um nome fictício como forma de lembrar de colegas professoras que marcaram sua trajetória profissional positivamente, por meio de contribuições didáticas ou do acolhimento no início de carreira.

Trago a seguir a narrativa de apresentação escrita por cada professora participante, com o entendimento que cada uma tem de si, da sua profissão, das escolhas que realizou e que sentiu vontade de compartilhar com os leitores dessa pesquisa.

A jornada: professora Ângela

“Ser professor, é estar presente na vida escolar do estudante ensinando, sendo amiga e fazendo parte do seu dia a dia, como um pilar e um exemplo”. Profª Ângela

Que viagem tem sido minha jornada como professora! Permitam-me compartilhar um pouco sobre essa trajetória, repleta de experiências que moldaram minha identidade docente. Sou a Professora Ângela, uma mulher de 48 anos, com uma filha que é a luz dos meus olhos e a inspiração para tudo o que faço.

Minha jornada começou no magistério, uma fase em que cada experiência foi um tijolo na construção do que sou hoje. A formação em Pedagogia veio em seguida, ampliando minha visão sobre a educação e solidificando minha paixão por guiar os jovens em sua busca pelo conhecimento. Busquei especializações em educação inclusiva e psicopedagogia, porque acredito na importância de criar espaços onde todos os alunos possam florescer, independentemente de suas necessidades individuais.

Ao longo de 11 anos de dedicação na área educacional, encontrei minha verdadeira realização nas turmas do 4º ano. Como gosto das características únicas desses alunos e a riqueza dos conteúdos que exploramos juntos! Cada dia é uma oportunidade de aprender e crescer junto com eles.

Minha jornada de 40 horas semanais é uma jornada de desafios. Cada história compartilhada, cada experiência vivida, moldaram-me como educadora. Esse movimento de recordar e contar minhas histórias me fortaleceu, como se cada palavra fosse um fio a mais no tecido da minha identidade docente.

Ser professora para mim é muito mais do que ensinar conteúdos. É estar lá, ser uma amiga, um guia, um pilar de apoio. Minha matéria-prima, aquilo que preenche cada gesto meu, é a emoção. Houve uma experiência que ficou gravada em mim. Um dia um aluno que enfrentou desafios em sua aprendizagem e em seu emocional, me entregou um desenho, um simples ato, mas que representava a confiança que ele depositava em mim. Naquele momento, percebi que meu papel era mais do que ensinar os conteúdos do currículo; era nutrir e estimular mentes e corações.

Queridas colegas que estão começando essa jornada ou trilhando os primeiros passos como professoras, lembrem-se de que vocês são mais do que “aplicadoras” de conteúdo ou executoras de currículos. São condutoras de sonhos, construtoras de conhecimento e guardiãs de histórias. Cada aluno é um capítulo em nossa própria narrativa educacional.

Professora e Pedagoga Néia

“Ser professor é estar presente em cada momento do estudante, seja dentro ou fora da sala de aula, é se tornar presente no dia a dia desse estudante mesmo quando não estamos fisicamente juntos, mas, unidos pelo conhecimento que em algum momento compartilhamos”. Profª Néia

À medida em que o tempo molda minhas experiências, como as mãos que moldam o barro, percebo a delicadeza e a firmeza com que minha identidade docente se forma. Sou a Professora Néia, e em meus 44 anos de vida e 18 anos na área educacional, construo um caminho repleto de aprendizados e descobertas. Assim como a cerâmica, que se transforma através do fogo, minha jornada começou com a base sólida do magistério. A cada novo passo, adicionaram-se conhecimentos, obtendo a aprovação em Pedagogia e, mais tarde, a pós-graduação em Educação Especial.

Cada peça do meu ser pedagógico foi moldada por essas experiências, como a argila que toma forma nas mãos do oleiro. Lecionei para turmas diversas e da Sala de Recursos Multifuncionais, atualmente leciono para o 5º ano, e desempenho o papel de pedagoga. A cada desafio, a cada novo aluno, minha identidade como docente foi esculpida um pouco mais.

Assim como a cerâmica requer paciência e precisão, encontrei na diversidade de papéis a riqueza que compõe minha essência docente. Como o processo de fabricação da cerâmica exige diferentes etapas, acredito que ser pedagoga e professora é uma simbiose poderosa. Cada função se entrelaça e se completa, formando uma peça única e harmoniosa. A pedagoga tem sua face teórica, enquanto a professora dá vida às ideias, moldando-as com a prática.

Nessa pesquisa, como o oleiro que examina cada curva e detalhe, avaliei minha prática pedagógica com um olhar atento. Cada aluno que passou por mim é como uma peça única, moldada por meu compromisso e dedicação. Ser professora é mais do que transmitir conteúdos; é mergulhar na vida de cada estudante, estar presente mesmo quando a distância nos separa. Como o calor do forno que solidifica a cerâmica, o conhecimento compartilhado torna-se uma ligação eterna.

Minha matéria-prima é a consciência, eu continuo a me aperfeiçoar, a crescer e me adaptar. Meu processo é contínuo!

Professora Margarete

“Ser professor é conhecer o aluno, identificando suas dificuldades, bem como suas habilidades e nesse percurso criar um vínculo afetivo para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra de uma forma prazerosa e divertida”. Profª Margarete

Sou a professora Margarete, tenho 42 anos, sou casada tenho dois filhos, uma menina com 23 anos e o menino com 13 anos. Sou professora há 18 anos, tenho pós-graduação em Arte Educação e Terapia, Neuroaprendizagem e Psicopedagogia.

Iniciei minha docência no município de Balsa Nova trabalhando na Escola Rural com crianças muito carentes. Foi neste momento que eu descobri minha missão e encantei-me. Era uma escola pequena com muitas dificuldades, mas com grandiosidade no trabalho docente. Tudo o que você apresentava para os alunos era extraordinário, os olhos enchiam-se de curiosidade e eu sentia a verdadeira força de ser professora, a percepção de que eu estava apresentando o “mundo” para eles.

Hoje trabalho em uma Escola Central em Campo Largo, desde 2011 e sou muito realizada profissionalmente em trabalhar nessa instituição. Desde que assumi, precisei adaptar-me à uma realidade totalmente diferente da antiga instituição, por ser essa uma escola central referência no município, com uma clientela com acesso maior as informações, ao conhecimento, além da metodologia da escola ser mais complexa, como conto em minha narrativa mais à frente.

Precisei mostrar meus conhecimentos de professora, saberes docentes, para aos poucos incluir nos meus planejamentos e na minha sala de aula, minha experiência em alfabetizar, minha didática em ensinar e a relação de aprendizagem e afetividade que estabeleço com meus alunos.

Acredito que o primordial para que a aprendizagem aconteça é criar um vínculo afetivo e fazer os alunos sentirem-se pertencentes ao ambiente em que estão inseridos, por isso escolhi como minha matéria-prima a afetividade.

No momento de produzir minha peça cerâmica, a delicadeza, o cuidado e a satisfação de ter criado meu vaso, fizeram-me recordar de como é importante em minha prática docente, eu amar, conhecer e entender as singularidades de cada criança que passa por mim. Assim, compreendo que estou em processo, que vou construindo minha identidade docente, através das experiências que vivi e vivo, dos estudos que realizo e das pessoas que encontro em meu caminho: meus colegas de trabalho, meus alunos e suas famílias.

O melhor de tudo é acreditar que sou capaz de ajudar uma criança a se desenvolver, superando uma dificuldade e avançando em sua aprendizagem.

Professora Dina

Olá, meu nome é Dina, porém posso afirmar
que Resiliência deveria ser meu nome,
pois, entre tentativas e erros sigo sempre, procurando acertar.

Quando iniciei o magistério, nem sabia o que pensar,
mas com persistência
fui reconhecendo o meu lugar.

Não, nunca foi fácil, sempre desafiador,
pois pode ser gratificante, mas também é muito difícil,
o papel do professor.

São 26 anos de trabalho,
sempre com dedicação,
dando o melhor de mim em prol da educação.

Sou professora alfabetizadora, assim que me reconheço
Diante do ensino
Desistir, palavra alheia ao meu destino.

Identidade Docente – Professora Izolda

“Ser professor é reconhecer e disponibilizar condições de aprendizagem em todos os aspectos. Permitindo o constante processo de ensino e aprendizagem e a troca de experiências entre os envolvidos. Profª Izolda

Ao iniciar minha jornada como aluna do magistério, mal sabia que estava trilhando o caminho para me tornar a educadora que sou hoje. Com 46 anos de vida, experiência e aprendizado, gostaria de compartilhar um pouco sobre minha trajetória e a identidade docente que construí ao longo dos anos.

Meu percurso acadêmico é marcado por dedicação e amor pela aprendizagem. Inicialmente, cursei o Magistério, um período de descobertas sobre o que eu queria Ser.

Com o passar do tempo, expandi meus horizontes, cursando graduações em Pedagogia e Arte, que me permitem explorar tanto os fundamentos educacionais quanto as expressões criativas. Com o desejo de aprimorar minha prática, busquei uma pós-graduação em Modalidades de intervenção no ensino e aprendizagem. Essa etapa foi transformadora pois permitiu-me adentrar nas técnicas e metodologias que enriquecem a sala de aula de maneiras únicas.

Minha jornada na área educacional se estende por 26 anos e durante esse período, tive a honra de lecionar para diversas turmas da educação infantil ao 5º ano, tanto na rede pública quanto na rede particular de ensino. Cada experiência foi uma lição valiosa.

Essa jornada trouxe consigo uma reflexão profunda sobre os saberes que compõem minha identidade docente. Foi um processo produtivo, que contribuiu não apenas para o meu desenvolvimento profissional, mas também para o meu crescimento pessoal.

Para mim, ser professora vai além de transmitir conteúdos. É reconhecer e fornecer condições de aprendizagem em todos os aspectos da vida dos alunos. É cultivar um ambiente onde o constante processo de ensino e aprendizagem floresce, permitindo uma troca de experiências entre todos os envolvidos.

Minha paixão pelo ensino é o que impulsionou essa jornada, tornando-se a matéria-prima que guia minhas ações. A construção da identidade docente é uma evolução constante, uma mistura de vivências, conhecimentos e paixões. Espero que minha história possa servir como uma inspiração para todos aqueles que estão embarcando ou já trilhando esse maravilhoso caminho da educação.

As narrativas das professoras, referentes à sua apresentação aos leitores, trouxeram uma visão significativa sobre as possibilidades que tiveram de refletir sobre as atividades que realizaram, durante a trajetória desta pesquisa.

A reflexão sobre “ser professora” foi bastante reveladora, e quase todas as participantes referiram-se à função docente, como muito mais do que ensinar os conteúdos.

Ângela trouxe a ideia de humanização na docência, no sentido de “ser uma amiga, um guia, um pilar de apoio”, como referiu. Nesse caso, a matéria-prima que preenche cada gesto da docência, para esta professora, seria a emoção. A experiência de observar os desafios dos alunos na aprendizagem e no aspecto emocional, representava a confiança que os alunos(as) depositam na professora, como a entrega de um desenho significativo, sobre situações difíceis ultrapassadas. Ângela, referiu-se ao reconhecimento do seu papel de ensinar os conteúdos do currículo, mas sobretudo, o de nutrir e estimular mentes e corações dos alunos(as).

A professora lembrou que, “mais do que aplicadora de conteúdo ou executora do currículo ou da avaliação”, sentia-se como condutora de sonhos, construtora de conhecimento e guardiã de histórias, onde cada aluno é importante nesta jornada.

Lembrar os passos da carreira docente, desde o curso inicial de Pedagogia e mais tarde da pós-graduação em educação especial, foi considerado pela professora e pedagoga Néia, como cada fase do “ser pedagógico” que toma forma nas mãos do professor/oleiro.

Cada aluno para a professora e pedagoga, é uma “peça única”, singular, moldada por seu compromisso e dedicação. Novamente surge o reconhecimento de que ser professora é mais do que transmitir conteúdos, mas significa “mergulhar na vida de cada estudante”.

Margarete referiu-se à necessidade de mostrar seus conhecimentos e saberes como professora, que foi aos poucos incluindo no seu planejamento e na sua experiência de alfabetizar, a relação com a aprendizagem, a didática para ensinar e a efetividade que estabelece com seus alunos.

Nesse sentido, também referiu-se ao vínculo afetivo que faz com que os alunos se sintam pertencentes ao ambiente da sala de aula. A professora Margarete elegeu por isso, a afetividade como sua matéria-prima de trabalho docente. Referiu-se à peça de cerâmica que produziu, com o cuidado e a satisfação, que a fizeram recordar da importância de sua prática docente.

Para a professora, é importante conhecer e entender as singularidades de cada criança, que passa por suas mãos. A professora reconhece que está em processo de construção de sua identidade, como afirma Marcelo Garcia (1999), a partir das experiências que viveu e vive, dos estudos que realiza e das colegas de trabalho que

encontra, seus alunos e suas famílias. Para a professora, ser capaz de ajudar uma criança a se desenvolver, a faz acreditar na superação das suas dificuldades docentes.

A professora Dina, referiu-se à sua resiliência na carreira docente, uma vez que não desiste diante de constantes ensaios e erros, na busca por acertar. Para aprender a docência, precisou de persistência, e de reconhecer aos poucos o seu lugar. Referiu-se ao caminho desafiador, que mesmo sendo difícil, pode ser gratificante. Como professora alfabetizadora, se reconhece como alguém que nunca desiste de seus alunos.

Para Izolda, a jornada dos encontros de pesquisa trouxe momentos de formação, sendo finalizada com a confecção de uma peça no ateliê cerâmico. A professora referiu-se à reflexão que pôde aprofundar sobre a sua identidade docente e ao processo vivido como fatores que contribuíram para o seu crescimento profissional e pessoal.

Izolda também referiu-se ao ser professora como profissão que, ao ensinar ou transmitir o conteúdo, oferece as condições de aprendizagem a todos os alunos. Isto significou o cultivo de um ambiente para que esse processo possa florescer, permitindo a troca de experiências. A professora referiu-se ainda à sua paixão pelo ensino, que impulsionou a sua jornada e tornou-se a matéria-prima que guia suas ações e a inspira.

A identidade docente para a professora, pressupõe uma evolução constante, de vivências, conhecimentos e paixão. Izolda espera que sua história seja uma inspiração a todos(as) que venham a trilhar esse caminho da educação e da docência.

Encerrado esse primeiro capítulo, dedico o próximo capítulo à apresentação do caminho teórico-metodológico que sustentou o desenvolvimento de minha pesquisa. Nele, apresento e discuto algumas das perspectivas relacionadas à formação de professores e a pesquisa narrativa.

Nessa metodologia, aprofundo o conceito de experiência e os efeitos dos saberes da experiência na composição da identidade docente. Trago, em seguida, a minha entrada no campo de pesquisa junto às professoras participantes e o relato das atividades realizadas nos encontros formativos, as reflexões e interpretações que suscitaram.

CAPÍTULO 2 – A IDEIA DE FABRICAÇÃO COMO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO TEÓRICO METODOLÓGICA DA DOCÊNCIA

As discussões que compõem este capítulo foram constituídas a partir das aproximações estabelecidas entre o *locus* em que se deu a pesquisa, com suas características e investimento de conhecimentos, e o trabalho na fabricação de delicadas peças de louça, e o campo também delicado e que exige conhecimento, da formação de professores, o qual percorro por meio da reflexão e compreensão sensível propiciadas pela pesquisa narrativa.

Cabe destacar a compreensão das potencialidades que essa perspectiva teórico-metodológica traz para os estudos e investigações no contexto educacional e das participantes da investigação proposta. Dessa forma, o processo de fabricação teórico-metodológica, referiu-se às narrativas das experiências vividas e a composição de sentidos na docência, ao observar e entender as narrativas na pesquisa. Esse percurso foi construído junto dos encontros formativos, da escrita dos diários de campo e das narrativas das docentes participantes, trazendo a composição de sentidos das experiências narradas na perspectiva abordada por Ely, Vinz, Downing e Anzul (2001).

2.1 A formação de professores na pesquisa narrativa

Partimos do entendimento de que o desenvolvimento profissional docente pressupõe um processo dinâmico, contínuo e contextual (MARCELO GARCIA, 1999) e que, por isso, configura-se como processo que busca responder às necessidades dos professores de forma articulada às suas práticas concretas (LOMBARDI; VOOMER, 2009). Nesse sentido, pressuponho nas atividades desenvolvidas, uma dinâmica e complexa articulação de todas as fases, nas quais "a formação vai e vem, avança e recua, construindo-se no interior de um processo de relação ao saber e ao conhecimento, que se encontra no cerne da identidade pessoal." (NÓVOA, 1995, p. 25).

Essa constatação vem ao encontro das intenções da presente pesquisa, ao considerar que as trajetórias docentes de formação e composição de sua identidade, constroem-se em um contexto histórico que, nos processos culturais do âmbito

escolar, delineiam as conformações da docência. Dessa forma, o desenvolvimento profissional docente é apresentado como um processo “contínuo e composto pelas circunstâncias, fatos, histórias pessoais e profissionais, atividades formais e informais que constituem a carreira docente” (MARCELO GARCÍA; PRYJMA 2013, p. 43).

Para Day (2001), a aprendizagem profissional inclui:

[...] todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planejadas, realizadas para benefício, direto ou indireto do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula (DAY, 2001, p. 21).

O autor refere-se ao processo pelo qual os professores, enquanto agentes de mudança, reveem, renovam e ampliam, individual e coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino. Essa não é, portanto, uma produção espontaneísta, no sentido de que, uma vez nesse processo, os professores possuem e devolvem de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional essenciais para uma reflexão prática desses profissionais.

Segundo Shulman (1986), os professores, ao construírem esse processo, desenvolvem em cada uma das fases de exercício de vida profissional, uma *expertise* em relação à docência. O professor torna-se agente de seu processo formativo e do seu desenvolvimento profissional, quando ocorrem aprendizagens que produzem mudanças nas práticas e no contexto escolar e que efetivam-se quando os conteúdos trabalhados na formação de professores tornam-se significativos para eles.

Para Lombardi e Vollmer (2009), o desenvolvimento profissional docente acontece quando os professores constroem conhecimentos relativos às suas práticas e às práticas dos demais professores. Esse é um trabalho colaborativo de análise e teorização sobre experiências de ensino interligadas aos aspectos sociais, culturais e políticos em que exercem sua profissão.

Torna-se importante, dessa forma, a compreensão de que fatores cognitivos, afetivos, éticos, crenças e valores, além da própria atuação e do contexto, dentre outros aspectos, influenciam as aprendizagens da docência ao longo da carreira e precisam ser tomados enquanto fatores importantes ao se pensar sobre a formação de professores.

A formação, assim compreendida, assume uma dupla perspectiva: a individual

e a relacional, em que "a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando." (NÓVOA, 1995, p. 26)

Considerando os movimentos evidenciados pelos autores, a docência como processo relacional, requer um olhar atento para as dimensões formativas individuais e coletivas, no que se refere aos percursos e trajetórias pessoais e profissionais.

Nesse sentido, a formação precisa ser compreendida para além de esquemas, baseados no acúmulo de cursos, de técnicas de ensino, de dinâmicas para a memorização de determinado conjunto de conteúdo. Antes disso, essa formação pode ser caracterizada como um "[...] trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso, é importante *investir na pessoa* e dar um estatuto ao *saber da experiência*." (NÓVOA, 1995, p. 25, grifo do autor).

Assim, tomar a anunciada perspectiva de desenvolvimento profissional de professores levou-me, enquanto pesquisadora, à necessidade de compreender os contextos e lugares onde as professoras se inserem e nos quais desenvolvem suas ações, desencadeiam reflexões, constroem conhecimentos, potencializam sua formação contínua e constituem-se como docentes.

Partindo dessa perspectiva, busquei junto às participantes da pesquisa, uma escrita que aproximasse o desenvolvimento das investigações, afinadas com a compreensão construída sobre a identidade docente. Ao buscar esses referenciais, procurei um movimento articulador entre o lugar da pesquisa, o campo teórico e o metodológico, a fim de tornar sólida e coerente a produção do conhecimento nessa perspectiva.

A intenção desse estudo buscou romper com a perspectiva mais tradicional de investigação, voltando o olhar para a possibilidade de um conhecimento construído a partir da experiência vivenciada na cultura da escola e assim no dia-a-dia das professoras, em suas subjetividades e percepções.

No movimento da pesquisa proposta, fiz aproximações com as metodologias que vieram constituindo-se a partir dos chamados movimentos biográficos e autobiográficos (NÓVOA; FINGER, 1988; SOUZA, 2008). Por certo período, eu e minha orientadora, ainda em fase de aprofundamento de estudos centrados nos

referenciais metodológicos, assumimos as narrativas enquanto instrumentos de produção de dados para a pesquisa sobre a formação de professores. No entanto, no decorrer desse processo, percebemos a existência de várias perspectivas de estudos que tomavam as narrativas dos sujeitos, como ponto central das investigações (MELLO, 2005).

Nesse sentido, com o aprofundamento dos estudos, assumimos, no contexto desta pesquisa, a perspectiva da Pesquisa Narrativa compreendida como método e fenômeno de investigação, com apoio nas proposições teóricas dos autores canadenses Clandinin e Connelly (2011).

Busquei uma reflexão na qual as professoras pudessem evidenciar sua compreensão sobre assumir a autoria dos trabalhos que desenvolvem em sala de aula, como uma oportunidade de reconhecer sua contribuição às formas de aprendizagem da docência. Nesse sentido, uma profissão precisa registrar o seu patrimônio, o seu arquivo de casos, as suas reflexões, pois só assim poderá acumular conhecimento e renovar as práticas.

John Dewey (1929) referiu-se à própria lógica profissional docente que, na sua opinião, deve integrar diariamente o trabalho de reflexão e da pesquisa. Em suas palavras:

As fontes da ciência educacional são partes do conhecimento que entram no coração, na cabeça e nas mãos dos educadores e que, ao entrarem, tornam a função educacional mais esclarecida, mais humana, mais genuinamente educacional do que era antes (DEWEY, 1929, p. 76).

Essa é uma questão decisiva a ser considerada desde o início da formação de professores. Recorro às palavras de Nóvoa (2017, p. 129) ao destacar que “uma profissão que não se escreve também não se *inscreve*, nem se afirma publicamente”.

Assim, a opção pela pesquisa narrativa foi construindo-se à medida da compreensão de uma base epistemológica com centralidade na experiência, capaz de proporcionar a “aproximação” entre a perspectiva cultural, metodológica, de compreensão sobre a formação de professores e a identidade profissional docente.

A investigação narrativa é o estudo da experiência, entendida narrativamente. Observar cuidadosamente a sua definição permite-nos pensar na pesquisa narrativa como um processo de aprendizagem, conforme definem os autores Clandinin e Connelly (2000):

Aprendemos a trabalhar a partir da seguinte definição de investigação narrativa: Investigação narrativa é uma maneira de entender a experiência. É uma colaboração entre pesquisador e participantes por um tempo, em um lugar ou série de lugares e na interação social com o meio. Um investigador adota esta matriz como central e continua com o mesmo espírito, concluindo a investigação ainda centrado no viver e contar, revivendo e recontando as histórias das experiências que compõem a vida das pessoas, tanto individual quanto social (CLANDININ; CONNELLY, 2000, p. 20).

De acordo com Clandinin e Connelly (2000), existem três conjuntos de produção da pesquisa a serem considerados dentro dos aspectos relacionados à Pesquisa Narrativa.

Os autores referem-se, primeiramente, às considerações teóricas, numa visão narrativa da experiência; em segundo lugar à considerações práticas para o texto de campo e as considerações analítico-interpretativas, para a transição dos textos de campo para textos de pesquisa.

Para os autores, a Pesquisa Narrativa é um método para o estudo da experiência, por isso tendem a começar sua pesquisa com as experiências vividas e contadas por meio de histórias.

No momento da transição dos textos de campo para os textos de pesquisa, essas considerações teóricas vêm à tona, na medida em que posicionamos nossos textos de pesquisa teoricamente. As considerações práticas mudam de intensidade no momento da transição dos textos de campo, daquele viver de histórias com os participantes, para o recontar de histórias por meio do texto de pesquisa.

O terceiro conjunto de considerações sobre a análise e a interpretação, destaca a preocupação com o sentido e a significância social da pesquisa, considerando as narrativas a partir das atividades dos encontros e registradas em meus diários de campo. Esse senso contínuo de ir e vir entre os diários de campo e os textos de pesquisa está sempre presente à medida em que avançamos no seu percurso.

Dessa forma, a Pesquisa Narrativa busca as histórias de experiências em um dado local e, trabalhando com o recordar e o contar dessas histórias, procura entendê-las com base na construção de possibilidades de sentidos da vida pessoal e profissional.

Mello, Murphy e Clandinin (2016) afirmam que, em Pesquisa Narrativa, as tensões não podem ser vistas como um problema a ser resolvido, ou algo que possa

ser mudado, mas sim um espaço com muito potencial para a investigação.

Mello (2005) sintetiza, em seus apontamentos, os motivos que a conduziram à pesquisa narrativa, e ao refletir, a partir de suas próprias justificativas, afirma que:

Algumas dessas questões se relacionavam com o papel do pesquisador mais próximo e envolvido com os participantes de pesquisa, a linguagem menos canônica no texto acadêmico, a não apresentação de uma única verdade como resultado, mas diante das múltiplas possibilidades de interpretação, o respeito pela linha adotada pelo pesquisador, sem uma visão mais direcionada para validações e busca de verdades comprováveis (MELLO, 2005, p. 84).

Trata-se, portanto, de uma perspectiva teórico-metodológica que responde aos propósitos dos estudos, no campo da formação de professores e da identidade docente, opção essa que pode colocar a pesquisadora em uma perspectiva mais próxima aos contextos da escola, da vivência dos processos de ensinar e aprender, características dessa profissão, caminhando lado a lado com as participantes da pesquisa.

Para Clandinin e Connelly (2011), a virada para a metodologia narrativa, surge como um caminho alternativo no qual pesquisadores e participantes possam viver um relacionamento saudável e produtivo, pois, para os autores, a vida é preenchida de fragmentos narrativos alocados em momentos do tempo e do espaço e em termos de continuidade e descontinuidade.

Nesse sentido, a experiência ganha um lugar de destaque pois, conforme os autores supracitados, Educação e Estudos em Educação são formas de experiência e a narrativa seria o melhor modo de representar e entender estas experiências (CLANDININ; CONNELLY, 2011; CONNELLY; CLANDININ, 1995; MELLO, 2005, 2010).

As narrativas são a forma de representação que descreve a experiência humana, conforme ela se desenvolve ao longo do tempo. Onde quer que alguém se posicione nesse *continuum* - o agora imaginado, algum passado imaginado ou algum futuro imaginado - cada ponto tem uma base experiencial passada e leva a um futuro experiencial (CLANDININ; CONNELLY, 2000).

Essa continuidade tem implicações importantes para a maneira como pensamos sobre investigação narrativa e reforça a ideia de que a investigação é um ato dentro de um fluxo de experiências, que gera novas relações que tornam-se,

então, parte da experiência futura, a ideia de que as experiências surgem de outras experiências, que levam a novas experiências. É o reconhecimento de que a reflexão parte da experiência que, após passar pelos processos de refinamento teórico, retorna à experiência de modo a enriquecê-la e ampliá-la.

O foco da investigação narrativa não é apenas uma valorização da experiência dos indivíduos, mas também uma exploração das narrativas sociais, culturais e institucionais dentro das quais as experiências dos indivíduos foram constituídas, moldadas, expressas e encenadas (PASSOS et al. 2013, p. 329). Ao estudar a experiência das professoras participantes, podemos buscar formas de enriquecer e transformar o entendimento dessa experiência para si próprios e para os outros.

Ressalto que o objetivo da escrita narrativa, segundo Passeggi, Souza e Vicentini (2011), possibilita articular, a partir das narrativas que as participantes produzem sobre si mesmas, as experiências pelas quais passaram, que tornam-se referenciais e, ao serem refletidas e interpretadas na própria trajetória profissional, adquirem sentido.

Esse é um sentido único e/ou singular, mas na medida em que será trocado, compartilhado entre e com seus pares, adquire a ideia de troca e compartilhamento da experiência na profissão docente. Essa troca, com os pares mais experientes, com outros envolvidos, com os estudantes e pessoas da comunidade, leva a novas experiências, e em função das necessidades próprias da docência. Esses processos estão imersos em um determinado contexto social e cultural escolar, que influenciam as experiências vividas, as construções de conhecimentos e saberes, e as relações interpessoais. Tais experiências, portanto, são produzidas em um contexto histórico, social e cultural, e estão articuladas às transformações e mudanças de várias ordens que ocorrem no ambiente em que a escola e seus profissionais se inserem.

Assim, a narrativa proporciona uma reconfiguração do sujeito, ou seja, um esculpir de si, ao mesmo tempo em que, ao relatar a experiência esse movimento desloca o sujeito no espaço tridimensional (CLANDININ; CONNELLY, 2015) isto é, o contato com a dimensão pessoal e social, temporal e de lugar, pois, ao resgatar o passado, aquele que narra, fala de uma perspectiva cronológica temporal e social a partir do presente, melhor dizendo, o que eu sou hoje tem como marca os eventos

passados. A partir dessas conceituações, é importante considerar as acepções de Dewey, sobre a utilização da experiência na construção da docência.

De maneira geral, os filósofos pragmáticos defendem que a verdade de uma situação ou proposição é obtida pelo exame de sua utilidade prática, de sua aplicação. A intenção dos pragmáticos é apontar para a ação, mostrando que o efeito de uma ideia torna-se mais importante do que sua origem.

Dewey (1943, p. 40) afirma que “o conhecimento acontece quando tem-se a percepção das conexões de um objeto e de sua aplicabilidade em uma dada situação”. É importante, no entanto, reafirmar a ideia de que o pensar de forma aprofundada sobre as atividades e saberes das professoras, levou a divisar os seus porquês ou sentidos da docência e as mediações que promovem no ensino escolar, compondo um ponto central dessa pesquisa.

A interação entre o “organismo” e as “coisas que o rodeiam” é a origem do pensamento. O pensar surge da perplexidade, da confusão ou dúvida e é preciso alguma coisa particular que o ocasione, ou provoque (DEWEY, 1943). Partindo dessa visão epistemológica de como o conhecimento acontece, Dewey constrói sua Filosofia da Educação, que será o corolário de todo seu pensamento filosófico.

A filosofia da educação deweyana ergue-se então sobre o tripé: experiência, investigação e descoberta. O conceito de experiência assim, é central no pensamento de Dewey (1938). Ele dá grande importância a esse tema e trata desse conceito em vários de seus escritos, durante sua carreira filosófica, afirmando que:

Uma onça de experiência vale mais que uma tonelada de teorias, simplesmente porque é só pela experiência que qualquer teoria tem importância vital e verificável. Uma experiência, uma humílima experiência, é capaz de originar ou de conduzir qualquer quantidade de teoria (ou conteúdo intelectual), mas uma teoria, à parte da experiência, não pode nem mesmo ser definitivamente apreendida como teoria. (DEWEY, 1979, p. 158)

Acumular experiências, ressignificá-las e aplicar as soluções aprendidas em novos contextos é o caminho para o verdadeiro aprendizado, segundo o autor. Nesta pesquisa, ao considerar a valorização da experiência de professores, estaremos sobretudo considerando as teorizações que dela decorrem e que serão levadas em conta nas análises das narrativas das participantes sobre a docência.

Os pesquisadores narrativos estudam a experiência do indivíduo no mundo, sendo que, tanto na vivência como na narração, pode ser ouvida, observada, interpretada. Outro aspecto importante da pesquisa narrativa, são as metodologias utilizadas para seu desenvolvimento. Clandinin e Connelly (2000, 2011, 2015) e Clandinin e Huber (2010) afirmam que a pesquisa narrativa pode adotar duas perspectivas, a do contar de histórias e a do vivenciar de histórias.

A perspectiva do contar de histórias refere-se à natureza autobiográfica. Na perspectiva do vivenciar de histórias, o foco está nas experiências das vidas das participantes e da pesquisadora, vivenciadas durante o período de realização da pesquisa. Nesse sentido, esta dissertação caracteriza-se pelo vivenciar de histórias, uma vez que as experiências vividas e contadas foram sendo construídas com base nas vivências docentes de sala de aula.

Aportando-se no conceito de experiência de Dewey (1979), Clandinin e Connelly (2015), constroem a metáfora do espaço tridimensional que tem como base os termos pessoal e social (a interação), o passado, o presente e o futuro (a continuidade) aliados a uma noção topológica de lugar (a situação).

Conforme Clandinin (2013), esse espaço tridimensional é uma ferramenta que o pesquisador narrativo utiliza para entender a experiência vivida, realizando todos os movimentos inerentes à compreensão das experiências - movimento introspectivo, extrospectivo, retrospectivo e prospectivo (CLANDININ; CONNELLY, 2015).

Procuro compreender, como nossas investigações surgem de nossa experiência em relação aos outros, como nossos textos de campo moldam os textos de pesquisa em relação aos participantes e como nossas justificativas são situadas em relação à metodologia, ao trabalho teórico e o mais importante, às pessoas. “O relacionamento é a chave do que os investigadores narrativos fazem” (CLANDININ; CONNELLY, 2000, p. 189)

A minha perspectiva procura, portanto, situar a construção da identidade docente na interface entre a experiência e o saber, o singular e o social, a composição e a constituição de sua natureza pedagógica. Trata-se de pensar, então, que a identidade docente compõe-se de vários saberes provenientes de diferentes fontes.

Os saberes experienciais são evidenciados por Tardif (2014), pesquisador canadense da área da Educação, pois não são transmitidos por instituições ou

programas escolares, mas são desenvolvidos durante a prática docente, em seu trabalho cotidiano.

Segundo Tardif (2014, p. 39), eles “[...] brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e saber-ser”. O professor ao empregar os conhecimentos e saberes da formação recebida desenvolve seus saberes experienciais. Esta atuação cotidiana do(a) professor(a) na docência, lhe confere valorização, respeito e reconhecimento profissional, que cumprem seu processo de profissionalização.

Para retomar o conceito de experiência a que me refiro nesta pesquisa, e conhecer os efeitos dos saberes da experiência na composição da identidade docente, é valioso trazer o conceito de experiência e de saberes experienciais na perspectiva dos autores, filósofos e estudiosos da formação e profissionalidade docente, a partir dos quais fundamentamos as concepções sobre as quais nos apoiamos na pesquisa proposta. Procuro assim, sintetizar as principais características dos conceitos de experiência e saberes utilizados, considerando o saber da experiência para cada autor selecionado, que definem como sinônimos.

QUADRO 1 – Compilação das concepções de experiência e saber da experiência.

Autores	Conceito de experiência e saberes da experiência	Fonte e contexto dos saberes experienciais	Natureza da experiência ou dos saberes da experiência
DEWEY (1938)	É algo que vivemos em todos os contextos da nossa vida.	Pode se dar na continuidade, na interação e na situação.	Experiências educativas, não-educativas e até deseducativas.
CLANDININ (2011)	São as histórias que as pessoas vivem e é no contar dessas histórias, que vamos nos reafirmando, nos modificando e criando novas histórias.	Espaço tridimensional: pessoal e social (a interação), o passado, o presente e o futuro (a continuidade) aliados a uma noção topológica de lugar (a situação).	Experiência individual, subjetiva, como interpretação, análise e fonte de conhecimento.
TARDIF (2010)	Situações e saberes práticos do cotidiano.	Saberes do cotidiano, são validados pela experiência.	Parcialmente objetiva e subjetiva, pressupõe reflexão intelectual.
BONDÍA (2002; 2011)	Possibilidade de que algo nos aconteça e nos toque.	Da permissão/possibilidade que algo aconteça, o que requer parar; pensar; olhar;	Particular, subjetivo, relativo, contingente,

		suspender opinião, juízo e vontade; sentir, dar-se tempo e espaço.	pessoal.
BENJAMIN (1987; 1994)	O que vincula as histórias de vida, ao passado.	Pautada no coletivo, algo que surge da comunicação/narração e do ouvido.	É dinâmica; se transforma pelo compartilhamento.

Fonte: Elaboração própria.

Benjamin (1987; 1994), Bondia (2002; 2011) e Dewey (1938), diferentemente de Tardif (2010) e Clandinin (2011), discutem experiência em um contexto mais amplo. No entanto, podemos relacionar suas concepções à profissão docente, construindo, assim, uma ponte entre a experiência e os saberes experienciais.

A intervenção almejada por essa pesquisa focaliza primeiro a qualidade das experiências vividas pelas participantes, pois é transformando as narrativas colaborativamente (compondo sentidos) com as pessoas que viveram a experiência, que a pesquisa narrativa busca estabelecer os fundamentos para a mudança social. A partir das narrativas, pudemos entender que a aproximação de professores iniciantes, com aqueles que possuem mais experiência em sala de aula, facilitou e mobilizou práticas pedagógicas mais assertivas.

Ao final dessa pesquisa, pretendo elevar a efetividade da formação continuada ofertada no município de Campo Largo, buscando a valorização pelas instituições escolares, bem como pela mantenedora, de formações que visem os desafios singulares de cada escola (*in loco*) e a troca de experiências entre os profissionais, utilizando-se das narrativas orais e escritas como potencializadoras desse processo formativo.

Dessa forma, na perspectiva da Pesquisa Narrativa, utilizamos a definição de Mello (2005) como um tipo de investigação que pode criar oportunidades para que as pessoas construam suas vozes e possam construir e compor sentidos de suas próprias histórias, também importantes para entender nosso lugar nos contextos em que vivemos.

Assim, entendemos que fazer-se ouvir, estabelecer diálogos, refletir e compor sentidos sobre as próprias histórias, a partir dos contextos nos quais se nutre e atua, tendo direito à voz, torna-se espaço privilegiado de formação.

Ao passar por essa experiência de formação no mestrado, venho compreendendo que a pesquisa está transformando minha maneira de enxergar meus estudos, dando maior ênfase à minha autoformação e transformação das minhas bases de conhecimento, principalmente na categoria que Shulman (2004) denomina de *conhecimento pedagógico do conteúdo*, na qual posso estabelecer uma relação de protagonismo e de autoria. A transformação da minha prática pedagógica, reverbera na qualidade de ensino que ministro junto aos meus alunos, e na troca de experiências com meus colegas de profissão.

Por isso, entendo que o processo da pesquisa narrativa é potencializador da pesquisa-formação, tanto para o pesquisador quanto para as/os participantes, encontrando nesse movimento, justificativas de sua relevância política e social para o seu desenvolvimento (MOREIRA, 2011).

A construção do caminho metodológico acabou aproximando-me do meu lugar de pesquisadora, como alguém que integra o grupo de professoras participantes da pesquisa, isto é, por ter assumido o compromisso de tornar a pesquisa um lugar privilegiado de formação, tanto minha, como das demais participantes. Considero pertinente afirmar que optei por realizar este estudo a partir do entrelaçamento das narrativas de professoras, com a metodologia da “Pesquisa-Formação”.

De acordo com Gonsalves (2004, p. 59), essa nova forma de compreender a pesquisa que aproxima pesquisadora e co-pesquisadoras, privilegia a formação docente. Nesse caso, “a preocupação maior [...] não reside na aplicação de um método para atingir a verdade; a questão essencial, é ter como meta do pensamento, a noção de [...] formação em lugar de conhecimento”.

Alinhada a esse pensamento, procurei conduzir esse estudo, atentando para a dimensão formadora da pesquisa, propiciada, sobretudo, pela aprendizagem conjunta e reflexiva.

De acordo com Josso (2004), na pesquisa-formação, o pesquisador-formador, ao invés de distanciar-se para tentar controlar e explicar os fenômenos, procura construir significados e sentidos, formar e (trans) formar-se durante a ação da pesquisa, movimentos que poderão ser percebidos mais adiante, com a escrita dos diários de campo.

À medida em que as professoras avançaram no processo de pesquisa-

formação e foram aprofundando seus questionamentos durante a escrita das narrativas, elas procediam à ressignificação, ao mesmo tempo, de suas experiências e de si mesmas, como professoras e autoras de sua história.

Na Pesquisa Narrativa, destacamos a singularidade na composição da identidade profissional e, segundo Hagemeyer³ (2022), a construção dessa identidade que não se finda e não é uma construção solitária: ela é individual, mas tem relação com o coletivo.

2.2 Um processo metodológico feito à mão

Diante da importância de possíveis escritas deste capítulo, as reflexões foram exaustivas, pensando e repensando a forma de escrever um texto que mostrasse o processo de construção da identidade docente das participantes, considerando a formação proporcionada pela pesquisa. Essa construção não se deu sem conflitos e, sendo assim, formulei três questões: “Seria possível produzir um texto que se distanciaria da lógica cartesiana sobre a construção da identidade das professoras”? “As atividades da pesquisa propiciariam a revelação de emoções, crenças, identidades e motivações das histórias de vida do grupo de participantes”? “Que histórias posso contar como pesquisadora e formadora de professores”?

Com a mente inquieta e insegura na escolha das palavras e nas diversas paisagens possíveis de serem trazidas, parecia difícil encontrar um rumo ainda que inicial. Logo nas primeiras tentativas, constatei marcas da herança de nossa formação positivista, voltada ao cientificismo, que por muitas vezes tornavam insegura a minha produção escrita.

Mas, foi durante uma manhã fria de domingo, que a inspiração para a conformação dessa escrita surgiu. Acredito que inspiração é um entusiasmo que se manifesta nessa fase do trabalho, porque acordei decidida a produzir.

Nesse instante, diante das notas de campo, escritas após cada encontro formativo, nasceram os diários, com a intenção de despertar a sensibilidade do leitor

³ Abertura oral da live intitulada: Análise do ensino escolar durante e pós-pandemia - O que mudou na atuação do professor/pedagogo? Ofertada pelo Grupo de estudo GPFOR/UFPR.

diante das emoções e percepções de cada momento vivido, além da compreensão da metodologia utilizada para recordar, contar, reviver e narrar nossas experiências.

De acordo com Creswell (2007), a abordagem qualitativa dispensa o uso de procedimentos estatísticos, uma vez que tem caráter descritivo e o foco da abordagem não está no resultado, mas sim no processo vivido e seu significado.

Durante minhas aulas na disciplina de mestrado da UFU, a professora Dilma Mello (2021) reforçou algumas vezes que, para os autores Clandinin e Connelly, a narrativa é fenômeno estudado e método de estudo.

Nos outros tipos de pesquisa narrativa é diferente, pois as narrativas são apenas o fenômeno estudado e o método de estudo e de análise é outro, podendo ser a análise do discurso, categorização, linguística de corpus, análise da conversação, etc (MELLO, 2021).

O interesse de Clandinin e Connelly em entender o conhecimento experiencial que as pessoas tinham, ou seja, de entender como as pessoas aprendem vivendo suas vidas e como elas narram essas experiências que vivem, propiciou o desenvolvimento da pesquisa narrativa como caminho teórico-metodológico de investigação (CLANDININ, 2013).

Barcelos (2020, p. 25) destaca, ao citar Barkhuizen, que “as narrativas empoderam as pessoas e expandem as vozes que podem ser ouvidas na pesquisa, podendo enfatizar vozes de grupos tradicionalmente marginalizados”. Esse trecho ajudou-me a entender, ainda mais, que realmente a metodologia de pesquisa narrativa seria a mais adequada para realizar minha pesquisa sobre a composição da identidade docente, porque busquei trazer as vozes das professoras participantes para o centro do trabalho.

Essa etapa da pesquisa, de encontros formativos, buscou despertar em cada participante a reflexão sobre o seu posicionamento diante de suas escolhas, ao contar e recontar suas experiências, promovendo um processo de autoconhecimento, que propiciou o desenvolvimento de aspectos de sua autoformação.

Como já explicitado, a pesquisa de cunho qualitativo articulou por meio das atividades e dos instrumentos definidos nos encontros formativos, as narrativas e histórias de vida das professoras participantes. Os textos emitidos nas respostas e nas atividades da pesquisa levam a refletir não somente sobre o que está posto, mas sobre

o interdito no discurso, nas entrelinhas de cada resposta. Nesse sentido, as narrativas possibilitaram uma gama de informações, essenciais para a reflexão do estudo qualitativo, de forma problematizadora sobre as falas e o seu encadeamento, que constituíram a trama dos relatos e dos fatos vivenciados.

2.2.1 Encontros formativos: Docência, as fases de um processo de fabricação artesanal

Compreendo que, no movimento de contarmos nossas histórias, podemos realizar nossa autorreflexão e assim, individualmente ou coletivamente, vamos compondo sentidos que tornam-se significativos ao nos firmarmos como docentes.

Ampliando essa discussão, "a razão principal para o uso da narrativa na pesquisa em Educação é que nós seres humanos, somos organismos que individual e socialmente, vivemos vidas contadas." (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 11). É necessário que reflitamos sobre a forma como organizamos, problematizamos e interpretamos tais experiências, de forma elas que ganhem significação para si, pois tornando-se significativas, tornam-se também formativas.

Os encontros formativos que realizamos foram pautados em uma preocupação em organizar espaços para a reflexão crítica (LIBERALI, 1999), apresentando diferentes instrumentos e atividades para que as professoras participantes pudessem desenvolver um processo de análise crítica e de reconstrução de sua ação.

Os encontros formativos tiveram como título: *Docência, um processo de fabricação artesanal*, tendo sido organizados e planejados em sete momentos presenciais de duas horas cada um e mais uma carga horária à distância (6 horas), destinada ao processo da escrita narrativa.

As atividades previram momentos individuais e coletivos, procurando possibilitar aos integrantes uma maior autonomia ao reconhecerem-se, enquanto agentes de suas práticas em um processo de reflexão, vinculado à formação profissional e trajetórias de vida, sobre a construção de conhecimentos e saberes na trajetória vivida, da profissão docente.

Passei a pensar sobre a pesquisa narrativa como uma produção artesanal que articula a mistura de atividades que dão forma aos pensamentos, sentimentos,

procedimentos, culminando no desdobrar desses processos, em introspecção e extrospecção (CLANDININ; CONNELLY, 2011), revelando as formas de construção da docência, passos que estão expostos no Quadro 2, a seguir:

QUADRO 2 – “Encontros formativos: *Docência, um processo de fabricação artesanal*”: Atividades desenvolvidas.

ENCONTROS	DATA/CARGA HORÁRIA	INSTRUMENTOS	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS
“ Docência, um processo de fabricação artesanal ”	08/12/2022 - Horário: 17h30 às 19h30 (presencial). - Carga horária à distância (1h): solicitação para que cada professora providencie para o próximo encontro, uma “ <i>caixa de memórias</i> ”, com objetos e materiais que marcaram a sua trajetória profissional.	- Escolha de um local descontraído (cafeteria).	-Apresentação pessoal e profissional. Conversa sobre o porquê da escolha da docência como profissão. Como cada uma conduziu a sua formação para ser professora. Como foi nosso início de carreira. -Apontamentos sobre a ética relacional nos encontros. -Combinados para as próximas datas, horários, locais dos encontros e assinatura dos Termos de Consentimento.
“ Da matéria-prima: nossas caixas de memórias e o percurso das experiências vividas. ”	09/12/2022 - Horário: 8h às 10h30 (presencial). - Carga horária à distância (1h): solicitação para que cada professora escreva sua linha do tempo pessoal e profissional.	- Composição da Caixas de memórias de cada participante.	-Atividade de apresentação da sua “caixa de memórias”. -Escuta atenciosa.
“ Da extração ao peneiramento - Recordar e contar as experiências vividas compondo uma linha do tempo. ”	12/12/2022 - Horário: 18h às 19h45 (online) - Carga horária à distância (1h): escrita da narrativa pessoal e profissional.	- Elaboração de Linhas do tempo.	-Socialização das “linhas do tempo”. -As participantes empregaram uma escuta atenta e levantaram os aspectos e possíveis tensões nas histórias narradas.
“ Do movimento a forma: composição construída a partir das narrativas compartilhadas ”	14/12/2022 - Horário: 18h às 20h (online). - Carga horária à distância (1h): solicitação de leitura e apresentação do artigo: “Dilemas e desafios da função docente na sociedade atual: os sentidos da mudança” (HAGEMeyer, 2004).	-Narrativas.	- Leitura das narrativas. - A pesquisadora e as participantes empregaram uma escuta atenta e levantaram perspectivas e compreensões nas histórias escritas e narradas. - Composição de sentidos: após o encontro, a pesquisadora destacou pontos que se diferenciam e se aproximam nas narrativas escritas, acrescentando questionamentos nas questões levantadas pelo grupo.

“Do forno à pintura: formas compartilhadas”	16/12/2022 - Horário: 18h às 20h (online). - Carga horária à distância (1h): Cada participante realiza sua autorreflexão e reescreve sua narrativa, buscando compreender as tensões percebidas e levantas. Compor sentidos, trazendo a teoria que se aproxima às suas práticas.	-Narrativas. - Diálogos sobre o Artigo. -Utilização de Slides e de uma música.	-Discussão do artigo: “Dilemas e desafios da função docente na sociedade atual: os sentidos da mudança” (HAGEMEYER, 2004). - Slides sobre a Identidade Docente, com base no artigo: “A identidade docente: constantes e desafios” (MARCELO GARCIA, 2009). - Composição de sentidos, referente às narrativas escritas, com base na teoria estudada.
“Contemplações: docência, um processo de fabricação artesanal”	19/12/2022 - Horário: 18h às 19h45 (online). - Carga horária à distância (1h): solicitação de um breve relato escrito sobre as discussões estabelecidas sobre as bases de conhecimento necessárias à docência. (Nuvem de palavras)	-Narrativas. -Slides e música. -Nuvem de palavras.	- Leitura das narrativas. - Slides explicativos sobre as bases de conhecimento, construído a partir dos artigos: “Aprendizagem da docência: Algumas contribuições de L. S. Shulman” (MIZUKAMI, 2004). “Os saberes necessários a ação docente: contribuições de Lee Shulman, Maurice Tardif e Clermont Gauthier” (SILVA e BARROS, 2017). - Composição de sentidos das narrativas lidas, com base na teoria estudada e nas discussões levantadas. Entrega de narrativa ao final.
“Um processo contínuo pelo desvendar do que oculta a translucidez”	20/12/2022 - Horário: 9h30h às 11h (presencial).	-Ateliê cerâmico. - Fotos de momentos significativos da elaboração da peça cerâmica. -Questionário semiestruturado.	- A partir dos relatos escritos pelas participantes no encontro anterior, sobre as bases de conhecimento para docência, foram criadas “nuvens de palavras”. - Compartilhar com as participantes o vídeo; “O oleiro”: https://youtu.be/ntoztA_pe88 - Saída do campo de pesquisa: levar as participantes para um encontro em um ateliê cerâmico, utilizando-se da metáfora da produção artesanal da cerâmica com a composição do Ser Professor. - Avaliação oral dos encontros, tendo como base para reflexão, as perguntas do questionário. Proposta de produção de uma citação (frase) sobre o Ser Professor, individual.

Fonte: elaboração própria.

Os encontros do curso contemplaram, em média, duas horas de formação presencial e uma hora de formação à distância. As primeiras impressões das

participantes sobre nossos encontros possibilitaram a observação, por meio de suas atitudes e opções, de disposição para aprender e compartilhar suas histórias com o grupo.

As professoras puderam optar sobre a realização dos encontros no momento de horas-atividade, porém, preferiram um horário após o trabalho, por compreenderem que, fora do espaço escolar seria mais tranquilo, considerando que no mês destinado à pesquisa, a mantenedora estava realizando a formação continuada para os professores, em alguns dos dias da hora-atividade.

Em alguns encontros, pude perceber o cansaço das participantes após o dia de trabalho, o que levou-me a ressaltar a dedicação e interesse dessas professoras, que escolheram estar nos encontros, mobilizando seus saberes, trazendo narrativas de suas vidas pessoais e profissionais. Foi um processo de busca de conhecimentos de si mesmas e na troca com seus pares. Entre as dificuldades circunstanciais, podemos destacar que a escrita final da narrativa coincidiu também com um período de intenso trabalho nas escolas, marcado por atividades realizadas aos fins de semana, tais como o Conselho de classe e o fechamento de notas. Mesmo assim, a entrega das narrativas, da maioria das participantes, ocorreu dentro do prazo combinado.

O objetivo proposto a cada professora, nessa formação, consistiu em observar, em suas trajetórias, histórias (acontecimentos, cursos, pessoas importantes, aspectos do ensino, etc.), como impressões construídas ao longo de sua experiência, buscando compreender os desdobramentos dessas análises sobre a composição da identidade docente.

Para além dos objetivos puramente investigativos, o processo metodológico desenvolvido permitiu visualizar as possibilidades de uma formação a partir das trocas entre as participantes, de suas experiências vividas e narradas. A reflexão sobre cada fase do processo vivido levou a um crescimento significativo das participantes, com relação à visualização do que realmente foi importante na construção da sua profissão até aquele momento, trazendo a cada participante noções sobre o que compõe sua identidade docente.

Como forma de retomar as aprendizagens construídas e analisar o processo formativo em si, no último encontro foi proporcionada uma vivência em um ateliê de

confeção de cerâmica, onde as professoras puderam moldar uma peça de cerâmica enquanto conversávamos sobre assuntos que pudessem trazer memórias e opiniões, compondo narrativas de si mesmas, considerando: o tipo de professor que inspirou-as a se tornar docente; a opinião sobre os saberes docentes que julgam importantes para tornar-se um professor hoje; o que destacariam como forma de construção dos saberes docentes.

Trouxe ainda novas perguntas: “Pensando na profissional que tornaram-se hoje, o que consideram significativo na sua formação e identidade profissional docente”? “Durante seu percurso profissional, você pode considerar que a narrativa sobre sua prática docente esteve presente nos momentos de sua formação”? “Como você considera a experiência vivida nas atividades nos encontros formativos”?

Vale destacar que tais temas e perguntas não foram imposições. A ideia foi de que, em alguns momentos, pudessem fluir suas falas sobre o que produzem em seu trabalho docente. Em outros momentos, o silêncio também foi importante para a vivência da construção da peça cerâmica. Por outro lado, as comparações com a construção da peça e as atividades docentes, considerando dificuldades surgidas e mesmo satisfações no processo do ensino ou situações que quisessem evocar e manifestar com relação a outros temas, de forma livre.

Ao final do encontro, já com a peça de cerâmica produzida, e com muitos elementos que se fizeram presentes nessa atividade de pensar sobre a docência em suas vidas pessoais e profissionais, as participantes escreveram uma frase de sua autoria, sobre a composição da identidade docente em suas vivências. Nessa oportunidade, escolheram o nome fictício que as representaria na pesquisa.

Entendendo a investigação como o caminho que se constrói *no* e pelo movimento, busquei pensar esta pesquisa como experiência, como algo que me afeta, me toca e, por isso mesmo, coloca-me em outro lugar: no lugar de quem quer narrar para os outros essa experiência singular, de busca dos caminhos para desenvolvê-la, e dessa forma passo a relatar minha entrada no campo de investigação.

2.2.2 A entrada no campo de pesquisa e a opção pelo uso de diários

O “homo academicus” gosta do acabado. Como os pintores acadêmicos, ele faz desaparecer dos seus trabalhos os vestígios da pincelada, os toques e os retoques [...]. Muitas vezes estragam obras julgando dar-lhes os últimos

retoques, exigidos pela moral do trabalho bem-feito, bem-acabado, de que a estética acadêmica era a expressão (BOURDIEU, 1989, p. 19).

A epígrafe desta seção traduz o que se evidencia comumente nos trabalhos publicados por cientistas: não é usual que exponham em seus textos as emoções, os esboços e os traços hesitantes das pesquisas realizadas. Entre outras razões, tal atitude pode ser explicada com base nas ideias de Bourdieu (2008), o qual assinala que os pesquisadores, em geral, são formados para a “ciência normal” cujo modelo lhes é apresentado, como se a prática científica pudesse ser levada à margem das emoções, reflexões e criticidades.

Assim, pesquisadores formados publicam os resultados de suas investigações somente após um trabalho de depuração que suprime os erros cometidos, as angústias vividas e isenta de interrogações que possam colocar em xeque a sua respeitabilidade, como pesquisadores e, ademais, a própria ciência. Essa prática deixa de prestar uma grande contribuição à pesquisa, pois, ao se abster do processo epistemológico, o pesquisador deixa de produzir conhecimento que é fruto da reflexão sobre a própria experiência de pesquisar, e é justamente essa, a condição necessária para que a pesquisa seja colocada em discussão e caminhe no sentido da superação dos seus próprios obstáculos.

A postura questionadora e mais reflexiva sobre as minhas ações tem me colocado em um lugar privilegiado da minha autoformação. Optei, então, pela escrita de diários após cada encontro formativo realizado, com as participantes da pesquisa. O diário é compreendido como uma ferramenta fundamental para a reflexão porque, dentre outros aspectos, recupera a prática para a iniciação de uma reflexão sobre a prática e na prática (BARTLET, 1990).

Para Zabalza (1994), a escrita de diários permite a auto exploração da ação profissional, *feedback* e estímulos de melhorias sobre o estudo do pensamento e dos dilemas do professor, a partir de sua perspectiva. O uso desse instrumento permitiu-me uma experiência metacognitiva sobre minhas ações, ao definir-me sobre o que sei, o que sinto, o que faço e por que o faço, como propôs Zeichner (1981).

Assim, busquei compor o sentido da minha entrada no campo de pesquisa e dos encontros formativos, com as professoras participantes, o que foi possível realizar nesse processo formador, a partir dos encontros realizados, considerando este

movimento investigativo e de autoformação.

Busco aqui partilhar com os leitores, as venturas e as adversidades de um percurso investigativo, que exigiu a apropriação de novas perspectivas teórico-metodológicas e um permanente exercício reflexivo. Atenta ao que adverte-nos Bourdieu (1990), espero que a exposição das marcas das aprendizagens que a pesquisa deixou em mim possam contribuir de algum modo para a compreensão da pesquisa que realizei e, por extensão, para a superação de obstáculos próprios de uma escrita padronizada.

As atividades dos encontros foram desenvolvidas a partir das necessidades e interesses manifestados pelo grupo de participantes, considerando os objetivos propostos na pesquisa. Os títulos de cada encontro compostos por reflexões e descrições, buscou trazer comparações com o processo de criação e produção a partir da matéria-prima de fabricação da louça. A forma, a intencionalidade, as cores, a delicadeza, a sofisticação, foram por vezes comparadas às características de produção da porcelana, como atrativos para a escolha desta escrita.

Trago a seguir um trecho de uma obra de Clarice Lispector (1998) que para mim, demonstra a relação entre o processo de fabricação da porcelana e a composição da identidade docente: "Eu não tenho enredo de vida? Sou inopinadamente fragmentária. Sou aos poucos. Minha história é viver." Acredito que somos, aos poucos, "modelados" a partir das nossas experiências vividas.

A poética dos encontros formativos envolve um diálogo com as explorações artesanais do processo cerâmico, assim descrito por Leite (1986, p. 15):

A verdadeira porcelana é aquela que, queimada a alta temperatura, revela pasta branca, dura e – quando de conveniente espessura – translúcida; não pode ser riscada pelo aço; homogênea, vitrificada, exhibe, ao partir-se, aspecto brilhoso e granulação microscópica; além do mais, emite, quando tangida, sonoridade peculiar. Todas essas peculiaridades somam-se à sua capacidade de resistir às mais diversas condições de temperatura.

Dessa forma, com todas as nossas peculiaridades somadas, divididas e multiplicadas a partir de nossa capacidade de resistir e seguir, num devir a ser, numa busca por nossa identidade, apresento as experiências escritas nos diários de campo, a seguir:

I Encontro Formativo: Docência, um processo de fabricação artesanal

Data: 08 de dezembro de 2022

Local: restaurante/caféteria

Narrativas - Pesquisadora

Questionada: E o seu mestrado? Me conta!

Hoje acordei com uma sensação diferente, daquelas que a barriga parece gelar! Mesmo não querendo pensar no “produto final” da minha pesquisa, mas buscando vivenciar e aproveitar o processo do mestrado. Estou sentindo-me aflita com a escrita da minha dissertação e fico me questionando: “O tempo será suficiente”? “E se eu tivesse iniciado antes a produção dos dados”? Não são questionamentos apenas, são emoções manifestadas pelo frio na barriga, pelos olhos cheios de lágrimas, por um medo que não sei bem como explicar. Mas no fundo, sei que todo esse turbilhão de emoções apareceu, porque a noite, encontrarei as participantes da minha pesquisa. Fiz o convite para as cinco professoras regentes de 3º e 5º anos do Ensino Fundamental I e que realizam a hora atividade de planejamento sempre nas sextas-feiras, facilitando o processo de pesquisa e também contemplando o primeiro ciclo da alfabetização e a última etapa do ensino fundamental I. Senti-me acolhida e emocionada com a disponibilidade e respeito demonstrados pelas professoras para com o meu trabalho de pesquisa.

Após os esclarecimentos de como aconteceria o processo de pesquisa, combinamos nosso primeiro encontro na semana seguinte. Ao entrar na escola, após um ano de licença para os estudos do mestrado, senti saudades daquele movimento de rever os professores e os alunos. Quem eu encontrava me perguntava: “Já está de volta”? “E o mestrado”? “Está gostando”? “Eu não teria mais pique de voltar estudar, só quero me aposentar agora”.

Fiquei pensativa sobre esta última fala. Os cursos de formação continuada não são considerados estudos? Processos de aprendizagem? As experiências vividas em sala de aula e momentos de planejamento junto aos colegas, também não nos trazem estudo e aprendizagem? Por que será que não refletimos sobre esses momentos e os incorporamos em nossa prática pedagógica de maneira consciente? Preciso que tais questionamentos me acompanhem durante o processo de pesquisa, pois ao retornar a eles estarei mais próxima das minhas necessidades de pesquisa.

Passado este contato inicial, ainda sentia-me insegura por estar desempenhando um papel de pesquisadora e que me traz a sensação de que necessito descobrir algo impressionante ou criar um novo conceito revolucionário.

Nosso primeiro encontro formativo aconteceu em um espaço aconchegante que escolhi propositalmente buscando demonstrar a importância de cultivarmos uma relação mais próxima e de confiança. O encontro foi repleto de conversas sobre a correria do cotidiano escolar que elas estavam vivendo, tais como: o retorno das aulas pós-pandemia e como estava sendo a minha experiência no curso de Mestrado, sentiam-se curiosas e motivadas a escutar sobre ela.

Conversamos sobre a utilização das narrativas como composição de sentidos das experiências que vivemos e contamos, estabelecemos nossos combinados éticos e nesse entremeio das histórias vividas por cada uma, fui percebendo que todas estávamos confortáveis com esse movimento de recordar e contar, quando em pouco

tempo demonstramos orgulho pela profissão escolhida e vivida.

As professoras expressaram satisfação por estarem sendo ouvidas e como seria bom recordar experiências do início da carreira. Nesse encontro solicitei para as professoras que após assinarem os termos de compromisso ético respondessem a seguinte frase: “Como me tornei professora”? Trouxe para elas esse questionamento acreditando que escrever e pensar são correspondentes e diretamente implicados um no outro e que o nosso pensamento se faz a medida em que a escrita discorre (FOUCAULT, 2006), como num exercício de pensar em nossas experiências e nas possibilidades que elas vão trazendo de conhecimento e percepção da vida.

As respostas escritas apresentaram dois entendimentos: um sobre o tornar-se professor, após cursar o magistério, adquirindo assim o *status* profissional com o título (diploma) e o outro, que à medida em que os anos passaram, a prática cotidiana foi constituindo este professor, num processo experiencial com as colegas e com os próprios alunos.

Voltei para casa mais segura sobre minha pesquisa e agradecida ao grupo de professoras que de maneira colaborativa estão dividindo comigo as experiências desse processo.

II Encontro Formativo: **Da matéria-prima: nossas caixas de memórias e o percurso das experiências vividas.**

Data: 09 de dezembro de 2022

Local: escola

Narrativas - Pesquisadora

Caixas de memórias: a matéria-prima para o nosso recordar

Como é gostoso participar de um bom bate-papo, como as rodas de chimarrão em que eu ouvia as histórias que meus pais e que meus tios contavam sobre suas épocas de criança ou de como iniciaram suas vidas escolares, matrimoniais e profissionais.

Hoje percebo, como esse momento de recordar e escrever tem um efeito de enxergar-se, despertando curiosidades e validando muitas escolhas vividas. Arrisco-me a dizer que nossas rodas de conversas familiares foram minha matéria-prima formativa e fundamentais para minha caminhada na carreira docente, pois eram organizadas a partir das narrativas orais e escutas de histórias de vida.

Ao pensar no processo metodológico da minha pesquisa e na escolha dos instrumentos para a produção dos dados, sinto que essas escolhas dizem muito de quem somos, profissional e pessoalmente. Basta olhar para dentro, para nossa matéria-prima.

Assim, vejo que a pesquisa narrativa e os instrumentos utilizados aqui fazem parte das minhas rodas de conversas familiares. Trata-se de uma perspectiva teórico-metodológica que responde aos meus propósitos de estudos no campo da formação de professores e da identidade docente, opção que acredito coloca o pesquisador mais próximo das características desta profissão, caminhando lado a lado com os participantes da pesquisa.

Como no primeiro encontro, o sentimento de ansiedade e gratidão ainda

acompanhavam-me e não seria diferente nesse momento. Passei a noite acordando de hora em hora e pensando sobre como seria a *caixa de memória* trazida e apresentada por cada participante.

Após nosso primeiro encontro na cafeteria, criei um grupo no aplicativo *WhatsApp*, buscando uma comunicação mais rápida com as professoras. Assim, passei como tarefa que elas organizassem uma *caixa de memórias* com objetos que trouxessem recordações profissionais.

As *caixas de memórias* são lembranças de lugares, pessoas, fotografias, ou seja, memórias de nossas trajetórias que remontam histórias.

Para os autores Clandinin e Connelly (2015, p. 134), em uma Pesquisa Narrativa é possível a utilização de diferentes instrumentos para a composição dos textos de campo: escrita de diários, cartas, conversas, histórias de família, documentos, fotografias, caixas de memórias, e outros artefatos pessoais-sociais-familiares, todos instrumentos que podem resultar em valiosos textos de campo.

As *caixas de memórias* compartilhadas pelas professoras foram de suma importância pois possibilitaram recordar e recontar algumas das suas histórias, principalmente as que versam sobre as experiências como estudantes e como professoras iniciantes na Educação Básica.

Este encontro aconteceu em uma sala de aula pequena, destinada às aulas de reforço, na escola. Organizei as carteiras em um pequeno círculo e arrumei uma mesa com flores, chá, bolachas salgadas e pães de mel, para que pudéssemos conversar e também nos alimentar. Nosso encontro durou 2 horas e meia, que não vimos passar.

Fiz a acolhida apresentando o objetivo da minha pesquisa e comentando que as caixas de memórias trazidas serviriam como um instrumento de recordar as experiências vividas por cada uma. Nesse momento uma das professoras relatou que não tinha certeza de que suas histórias seriam importantes, que acreditava serem comuns.

Busquei fazer, nesse momento, uma ponte com a fala da professora e com algumas considerações, como a noção de experiência de Dewey (1952), segundo a qual todas/os nós construímos conhecimento através das experiências que vivemos, sejam elas quais forem. Podemos aprender no vivenciar de uma experiência, ao narrar, ao recontar (atribuindo sentidos diferentes) e ao reviver, mesmo que esse processo seja vivido de forma singular por cada pessoa, temos que considerar que em todo esse caminho pode haver construção de conhecimento.

Enquanto falava com elas percebi os olhares inquietos para as caixas de memórias umas das outras, demonstrando ansiedade e curiosidade. Solicitei que alguém desse início contando o que a sua *caixa de memórias* trazia para a nossa conversa.

A professora Margarete iniciou a apresentação e a conversa contando da sua escolha pelo curso de magistério: “naquela época não havia tantas opções para escolher as profissões e nem muita abertura para se escolher”, tendo realizado esta escolha sem muita consciência do que o curso escolhido lhe traria. “Durante o curso fui aprendendo a didática de como ensinar, desde atividades no caderno, jogos que confeccionava para incluir nos planejamentos”.

Relatou seu início profissional em uma escola do interior que atendia uma clientela bastante carente. Seu contar foi se enchendo de emoção, pois enquanto mostrava algumas fotos desta época imprimia muito orgulho e satisfação do trabalho que realizou nesta instituição junto aos alunos e as famílias.

Relatou que os recursos eram escassos e que muitas vezes tirou dinheiro do próprio bolso para comprar materiais e lanches diferentes para seus alunos. Mencionou ainda que o grupo de professoras estava sempre criando atividades diferenciadas envolvendo os conteúdos e o dia a dia daquelas crianças. Trouxe uma experiência bastante significativa ao contar de sua transferência para uma escola central do município, a qual permanece até a atualidade e que por ser de fácil acesso lhe facilitaria a organização familiar.

Ao chegar nessa nova instituição sentiu muita dificuldade em adaptar-se devido a organização dos planejamentos e da rotina escolar, bem como da fartura de materiais pedagógicos e a condição socioeconômica dos alunos e familiares advindos de classe média, bem diferente da sua realidade anterior.

Mostrou as fotos dessa época e cartinhas que recebeu de seus alunos e em meio àquelas lembranças, comentou que “não se sentia professora nessa escola central”. Esse comentário chamou muito minha atenção, mas deixei que continuasse o contar de sua história.

Margarete falou que com o tempo foi conquistando seu espaço, compreendendo melhor aquela organização escolar e hoje sente-se realizada na instituição.

Nessa fala, trazida pela professora Margarette compreendemos a não-neutralidade dos espaços e tempos, mas que estes são construídos e determinantes de uma cultura escolar.

A professora Dina solicitou a palavra, dizendo que daria sequência à conversa, pois já havia se emocionado ao ouvir a colega e que foi fazendo relações das histórias vividas por ela com as suas próprias experiências.

Lembrou de quando conheceu a professora Margarette no transporte escolar no início da carreira e que hoje estão trabalhando juntas. Dina recordou que a escolha pelo magistério aconteceu como uma alternativa de sair do distrito onde nascera, localizado no interior do município, sendo que estudar no centro da cidade era uma opção possível para conquistar sua autonomia.

Eu pensei, nesse momento, que mais uma escolha foi feita trazendo outros anseios que não os da profissão, mas das possibilidades de desenvolvimento pessoal. “Lembro-me das noites no colégio quando eu e minhas colegas ficávamos treinando as falas que iríamos fazer durante a regência e uma ia apontando para a outra qual era a melhor forma de conduzir as explicações, claro que nem sempre dava certo durante a aplicação, pois não sabíamos como eram os alunos...”.

Chamou-me a atenção esse relato da professora Dina, pois senti a importância da prática em nosso desenvolvimento profissional. Como eu trago essa consciência de que, com o passar do tempo podemos melhorar nosso trabalho se soubermos aliar a teoria à prática, no nosso cotidiano.

Dina deu sequência relatando que, ao iniciar sua carreira, sentiu muito medo e insegurança em assumir uma turma, optando em lecionar nas aulas especiais (Educação Física e Artes), pois considerava-as disciplinas mais simples de ministrar. No ano seguinte a direção pediu que assumisse uma 1ª série e Dina ficou amedrontada, mas concordou com o desafio.

Ao relatar suas experiências nesse ano, o fez com muita emoção, não conseguindo controlar as lágrimas. Disse que uma professora, Sra Elizabeth, que era mais experiente a auxiliara, ensinando como organizar a sua escrita no quadro de giz, como deveria interagir com os alunos, até o tom de voz que deveria imprimir ao

ministrar as aulas. Emocionada, falou sobre como foi importante esta acolhida e troca de experiências no início de sua carreira.

Nesse momento apresentou as cartinhas e fotos trazidas em uma caixa de madeira talhada a mão, por um dos pais de seus alunos, desta primeira turma. Disse que aquela era sua caixa de memórias e que há 25 anos guarda-a com muito carinho.

Lembrou também da sua chegada na escola em que hoje atua, uma escola central e com uma clientela diferenciada, com um poder aquisitivo e de instrução familiar maior que a comunidade que trabalhara anteriormente, fazendo com que necessitasse se aprimorar, buscando uma postura e uma linguagem diferenciada do que estava acostumada no lugar onde nasceu e nas escolas de bairro que trabalhou. As experiências vividas e narradas pela professora Dina trouxeram pontos importantes para nossa reflexão, tais como: a escolha pelo curso de magistério, a necessidade da prática em nosso desenvolvimento profissional, a importância do auxílio de professores mais experientes em nosso início de carreira e a influência da cultura escolar no nosso cotidiano profissional.

A professora Ângela deu continuidade, relatando que a sua escolha pelo curso de magistério deu-se pelo anseio do seu pai: “Ele sempre quis que eu fosse professora”. Mas, por necessidade financeira da família, começou a trabalhar no comércio e permaneceu como administrativo de uma loja por 17 anos.

Com 36 anos, resolveu mudar de carreira, segundo ela pelo fato de que quase não ficava com a família pois precisava trabalhar aos sábados. Resolveu, então, fazer faculdade e como havia apenas duas opções na cidade: Pedagogia e Direito, escolheu cursar Pedagogia e dar sequência em seus estudos iniciados na adolescência e no sonho de seu pai em vê-la professora.

Relatou também que sentiu muita insegurança no início da carreira e que o apoio de colegas mais experientes foi fundamental para que ela permanecesse na profissão. Foi através da experiência de ter lecionado para um aluno com necessidades especiais que despertou sua vontade de futuramente estudar e lecionar para alunos dessa modalidade de ensino. Em sua caixa de memórias, trouxe cartinhas de alunos, lembrou de presentes que ganhou e apresentou fotografias.

A professora Izolda iniciou seu relato demonstrando que estava um pouco descrente da importância da sua história, ao sinalizar em suas palavras que: “Não tenho momentos tão marcantes como os já relatados, sou mais objetiva. Vocês são mais emocionais”.

Abriu sua caixa de memórias com fotografias, um livro da cidade de cuja escrita participou com seus alunos e no qual estava registrado seu nome. Apresentou ainda uma placa de homenagem aos 15 anos de trabalho dedicados a escola particular em que leciona no período da tarde.

Contou também que ingressou no magistério simplesmente por não ter conhecimento que com outros cursos não teria a facilidade de empregabilidade. “Não ia ser nada com outro curso. Já fazendo o magistério poderia ser professora”. E ser professora era algo tão relevante que poderia dar aulas de verdade. A brincadeirinha do passado se tornaria realidade e as bonecas e primos mais novos seriam substituídos pelos maiores protagonistas da escola, os alunos.

“Os estudos eram realizados com base em muitas amizades, passeios, juntar verbas para uma viagem, enfim, nem um pouco de envolvimento do que realmente me esperava. Nesse tempo, não imaginava a dimensão de tornar-se uma regente de classe”.

Para a professora Izolda, os anos letivos foram a base do seu crescimento profissional. Segundo seu relato, ela buscava vislumbrar novas ideias e um novo formato para melhorar seu desempenho profissional a cada ano. Ao encontrar determinados desafios e dificuldades buscava nos estudos alguns caminhos prováveis para superá-los. Imprimindo sua personalidade objetiva a qual fez questão de destacar em muitos momentos de sua fala.

Para finalizar as narrativas orais desse encontro, a professora Néia trouxe em seu relato o sonho de ser professora desde a infância. Quero destacar uma percepção trazida pela professora que, ao iniciar seus estudos no magistério passou por experiências que só fortaleceram sua vontade de ser professora. Nesse momento, parece que o nome de John Dewey e seus estudos saltavam aos meus olhos. Como nossas experiências estudantis podem influenciar ou interferir em nossas escolhas ou até mesmos em nossas ações futuras como profissionais.

Um relato bastante forte que a professora Néia trouxe para nossa conversa, foi que, ao sair da escola do interior e trabalhar em uma instituição central, pensou em desistir de trabalhar nesse local, devido ao fato de que, em vários momentos não se sentia pertencente ao grupo de profissionais dessa instituição. “Cheguei a ficar em dúvida sobre minha identidade pessoal e até mesmo da minha capacidade profissional”.

Mais uma vez percebo a importância de trazermos para nossas discussões pedagógicas a influência da cultura escolar em seus desdobramentos (cultura escolar; cultura da escola). A professora Néia abriu sua caixa de memórias, com fotografias e cartinhas que guarda com carinho.

Eu também realizei esse movimento de montar e levar minha caixa de memórias, achei importante vivenciar a tarefa que pedi para as professoras. Também pensei que se elas ficassem receosas de iniciarem os relatos, eu poderei assim fazê-lo. Mas, estava em dúvida se eu não poderia influenciar ou direcionar algumas falas e reflexões ao grupo. Não era essa a minha intenção, por isso, ao ver que elas estavam à vontade com o encontro deixei que transcorresse naturalmente. Busquei ouvir mais que interferir. O momento era para elas falarem, então políciei-me muito pensando que seriam as histórias delas que deveriam protagonizar este encontro. E assim o fiz!

III Encontro Formativo: **Da extração ao peneiramento - Recordar e contar as experiências vividas compondo uma linha do tempo.**

Data: 12 de dezembro de 2022

Local: Via Meet

Narrativas – Pesquisadora

Memórias de Emília

Nosso terceiro encontro aconteceu via *Meet*, porque as professoras estavam participando de capacitações promovidas pela mantenedora, no horário da hora atividade e deram a sugestão de nos encontrarmos de forma *online*. Percebo que elas estão envolvidas com a metodologia da pesquisa narrativa de maneira positiva, quando demonstraram envolvimento na narrativa oral das *caixas de memórias* no encontro passado.

Essa percepção vem ajudando-me a ter mais segurança e confiança na metodologia e nos instrumentos que escolhi utilizar como uma forma para pensar nas experiências vividas pelo grupo.

Havia ficado um pouco aflita durante o encontro passado, das *caixas de memórias*, com relação às intervenções que poderia ter feito, mas compreendo que este primeiro momento deveria de fato demonstrar o acolhimento as histórias e experiências por elas contadas sem que eu causasse interrupções.

Busquei o respeito entre nós e nossas histórias e o estabelecimento de vínculos afetivos e de confiança. Compreendo que não é possível fragmentar e nem generalizar as histórias aqui escritas, pois são histórias que nos revelam a presença do tempo, do espaço e das interações que estabelecemos de forma singular na nossa vida.

Nesse III encontro, trabalhamos com a linha do tempo pessoal e profissional construídas pelas professoras. As professoras apresentaram suas linhas do tempo, onde utilizaram-se de uma representação convencional, colocando as datas e um breve relato situando o início da formação no magistério, o percurso de trabalho nas instituições pelas quais passaram até os dias atuais.

Nesse momento, escolhi realizar as intervenções necessárias à reflexão sobre algumas tensões trazidas no momento das narrativas orais do encontro passado e que voltaram na fala das professoras neste encontro também, sendo: Ao sair da escola do interior para uma escola central, houve uma sensação de não se sentir professora. Por que desta sensação ou percepção? Que experiências foram vividas neste momento? Então, o que te faz sentir “Ser Professora”? Como será que a comunidade vê o Ser Professor no “interior” e aqui no centro? Tem diferença? Iniciar a carreira em escolas do interior possibilitaram quais experiências? Fatores culturais influenciam nossa caminhada? Em quais aspectos?

Em relatos trazidos pela professora Néia como: “Professora dessa escola (Escola central) não se comporta assim! Não se veste assim!” Pedi para que elas pensassem em quais sentimentos ou opiniões nos ocorrem, ou ouvir o depoimento da nossa colega.

Havíamos percebido essas crenças? Parece que nos é dada uma identidade. Por exemplo, o que é Ser Professora nessa escola central e o que é ser professor na escola do interior? Após as atividades, ou análises propostas, cabe perguntar: “E agora, essa (sua) percepção mudou”?

Com esses questionamentos e outros levantados, procuramos realizar uma autorreflexão para escrever, cada uma, a sua narrativa, buscando desfazer as tensões percebidas e levantadas.

As professoras gostaram muito de compor a *caixa de memórias e a linha do tempo* porque foram instrumentos que auxiliaram no recordar e no contar das histórias de vida: “Facilitaram as lembranças estimulando a memória a recordar” (Professora Néia).

Por falar em memória e pensando que essa habilidade será muito requisitada nesta pesquisa, pergunto-me: “O que são nossas memórias”? “Qual a importância da memória na nossa vida”?

Nossa memória é fundamental para nossa qualidade de vida, pois é a condição primordial ao aprendizado. A capacidade de recordar experiências vividas condiciona nossa adaptação ao mundo, nossos relacionamentos sociais, nosso planejamento e nossa tomada de decisões.

Nossa memória, para a profª Dilma Mello⁴, é sempre uma invenção! É como interpretamos o que vivemos,

São inúmeras as concepções sobre ‘memória’, mas tem uma que me faz pensar na minha infância. Lembro de uma boneca de pano chamada Emília, personagem tagarela, curiosa e esperta do Sítio do Pica Pau Amarelo.

Em um dos episódios da série infantil, Emília diz para Dona Benta que “memória é a história da vida da gente com tudo que acontece desde o dia do nascimento até a morte, a gente vai escrevendo, escrevendo, escrevendo até sentir que a morte vem vindo, aí a gente para e deixa o finalzinho sem acabar... e morre sossegada!”- Será?

Nesse momento, Dona Benta sorri e permanece pensativa e Emília sai correndo para encontrar o Visconde de Sabugosa e o procura na biblioteca pedindo para que ele seja seu secretário, pois quer começar escrever um livro sobre suas memórias. E o sábio sabugo questiona-a:

- Ué! O que uma criatura que viveu tão pouco tem para contar num livro de memórias?

- Vamos, vamos escreva!

- Visconde: então comece.

Emília hesita em iniciar e faz exigências absurdas como lápis de pena de pato e papéis da cor azul do mar.

- Então ela diz: escreva assim...“Primeiro capítulo e bote seis pontos de interrogações”

- Visconde: Ué, você vai começar assim?

- Emília: “É que começar é difícil”.

- Visconde: Comece pelo começo Emília! Quando você nasceu, onde...

- Emília: Quero em minhas memórias falar sobre minha filosofia de vida!

- Visconde a alerta: Cuidado Emília! Muitos sábios já tentaram explicar a vida e se estrepam.

- Emília: Mas eu não me estreparei. A vida, Visconde, é um pisca, pisca só, até que um dia fecha os olhos e não pisca mais.

- Visconde: Será que é tão simples assim?

- Emília: A vida é isso mesmo Visconde, cheia de piscada. Pisca e mama, pisca e anda, pisca e ama, pisca e cria filhos, pisca e geme, até que um dia pisca pela última vez e morre.

- Visconde: E depois que morre?

- Emília: Ah! Depois que morre, vira hipótese.

- Visconde: interessante!!!

Adoro esse episódio porque Emília traz uma ideia da vida num piscar de olhos, muito próximo do que pensamos ser a vida na adolescência. Pisca e faz prova, pisca e se forma, pisca e é professora, pisca e sabe dar aulas. Pisca e escreve a dissertação. Será que é tão simples assim? Interessante... mas vamos adiante.

Para Marilena Chauí, “a memória é uma evocação do passado. É a capacidade humana de reter e guardar o tempo que se foi, salvando-o da perda total” (CHAUÍ, 1995, p. 125). Tempo e memória, portanto, constituem-se em elementos de um único

⁴ Citação realizada na fase da qualificação.

processo, são pontes de ligação, que se integram em movimento. A memória, por sua vez, como forma de conhecimento e como experiência, é um caminho possível para que sujeitos percorram a temporalidade de suas vidas.

Segundo Bobbio (1997, p. 04), essa possibilidade é tão significativa que, ao refletir sobre o ato de rememorar, constata:

O relembrar é uma atividade mental que não exercitamos com frequência porque é desgastante ou embaraçosa. Mas é uma atividade salutar. Na rememoração reencontramos a nós mesmos e a nossa identidade, não obstante muitos anos transcorridos, os mil fatos vividos. [...] Se o futuro se abre para a imaginação, mas não nos pertence mais, o mundo passado é aquele no qual, recorrendo a nossas lembranças, podemos buscar refúgio dentro de nós mesmos, debruçar nos sobre nós mesmos e nele reconstruir nossa identidade.

Em tempos passados, os homens já identificavam a importância da memória como suporte construtor de identidades e solidificador das consciências.

Santo Agostinho, considerando a importância da memória, definiu-a como uma das categorias fundamentais da alma humana. Memória aqui, pode ser compreendida como um portal, através do qual uma pessoa entra no mundo e pelo qual sua experiência do mundo é alcançada (CLANDININ; CONNELLY, 2004).

Esse encontro trouxe para mim esse portal, onde ao escutar as histórias narradas pelas professoras, transporte-me a cada espaço, a cada momento passado por elas e com certeza despertando em mim as minhas memórias profissionais e pessoais.

IV Encontro Formativo: **Do movimento à forma - composição construída a partir das narrativas compartilhadas.**

Data: 14 de dezembro de 2022

Local: Via Meet

Narrativas - Pesquisadora

O processo cerâmico nas histórias da docência: viver, contar, recontar e reviver para interpretar sentidos

Entre as histórias vividas, revividas, recordadas e contadas, movimentamo-nos em um exercício criativo de construir narrativas a partir de caixas de memórias e das linhas do tempo. Sem as caixas de memórias, correríamos o risco de não acessar tantas histórias.

Compreendo que a experiência vivida não é passível de mudança, mas nosso entendimento sobre ela, sim. Hoje as professoras fizeram a leitura da sua narrativa pessoal e profissional. Quanta emoção senti com as leituras realizadas. Foi uma sensação diferente o escutar a narrativa oral nos encontros passados e agora com a leitura da narrativa escrita. Os pontos de tensão ficaram mais nítidos com a leitura da narrativa escrita.

As professoras conseguiram transcrever para o papel as histórias que antes haviam contado umas às outras. A professora Néia pediu desculpas por não ter escrito

sua narrativa para esse encontro, justificou que estava muito corrido no trabalho e que até parou três vezes para iniciar a escrita, mas não foi possível. As demais professoras escreveram e leram suas narrativas.

Organizei o tempo para que cada uma fizesse a leitura de sua narrativa sem interrupções. Após finalizarem, o espaço foi aberto para que cada uma pudesse levantar pontos de tensões ou de reflexões sobre as histórias lidas.

Levantamos pontos de tensões para compor sentido das experiências narradas, como: “o que me trouxe para a docência”? “Quais imagens temos do início de carreira”? “Quais professores/as foram inesquecíveis”? “Quais experiências foram educativas ou deseducativas para mim”?

Sinto que esse espaço formativo está sendo tecido numa linha de valorização epistemológica da prática, pois o meu interesse em compreender os saberes docentes necessários à competência profissional, trazendo o ponto de vista dos próprios professores tem me ajudado a perceber até que ponto as experiências resultam em mudanças no trabalho dessas professoras e no meu.

A cada encontro sinto-me mais tranquila com o processo que estamos vivenciando. Percebo que a cada encontro, estamos mais envolvidas com as histórias contadas, em um movimento que vem dando forma à nossa maneira de ser professor.

Após finalizar esse encontro com as professoras, reli as narrativas e fui destacando por escrito mais alguns pontos de tensões que não foram mencionados por nós no momento de nossas conversas e outros que me despertaram a necessidade de saber mais sobre as experiências vividas: O curso de magistério trouxe quais percepções da profissão de professor?

Nas narrativas de algumas professoras, elas contaram que possuíam um emprego na área administrativa quando foram chamadas do concurso para professoras, o que as fez assumir o concurso? Estabilidade? Salário? Vontade de ser professor?

Ao escreverem suas experiências, mencionaram algumas vezes o tornar-se professora diariamente, mas como seria esse processo, que habilidades e saberes são necessários e como cada um adquire essas bases de conhecimento para o ensino?

Esses foram alguns dos pontos levantados após as leituras das narrativas e o fizemos como num processo cerâmico: fomos misturando as matérias-primas, sentindo a textura, o movimento, o limite de cada uma, ou seja, no momento da escrita fomos interpretando as histórias de diversas formas e trilhando diferentes caminhos de composição de sentidos.

Busquei ler mais sobre os tipos de escrita: a escrita reflexiva e a escrita analítica (ELY, VINZ, DOWNING E ANZUL, 2005). A escrita reflexiva como sendo uma maneira de nos ajudar a criticar nosso próprio trabalho e entender melhor as direções que seguimos. Essa visão reflexiva é o que me auxiliou na transformação e na construção de sentido das narrativas. Esse processo de releitura e reescrita das narrativas é o que proporcionou-nos a possibilidade de encontrar novas interpretações e de estas se tornarem conscientes.

Sobre a escrita analítica é basicamente [um ato de] separar e elevar temas que surgem ao longo de um texto. A elevação desses temas e uma subsequente separação em categorias não é o objetivo final desse modo de análise, segundo as autoras, mas sim uma etapa que proporciona ao escritor a capacidade de “discernir relacionamentos, padrões e temas que perpassam as categorias (ELY, VINZ,

DOWNING E ANZUL. 2005, p. 39). Para elas, a pesquisa que foca mais na escrita analítica, tende a ser mais estruturada em passos específicos para o tratamento dos dados e emergência de temas.

Busquei no trabalho técnico de composição somar esses dois elementos e combiná-los na direção de uma intenção, fazendo uso de uma composição de sentidos baseada nos áudios que gravei, nas conversas de WhatsApp que tive com as participantes, nos encontros formativos, nas narrativas iniciais e no último encontro no ateliê cerâmico.

Na transformação desses textos de campo em textos intermediários, fiz uso desses diários, para compor sentidos das experiências que eu e as participantes de pesquisa vivemos, até chegarmos à escrita das narrativas finais consideradas como textos de pesquisa.

V Encontro Formativo: **Do forno à pintura - formas compartilhadas**

Data: 16 de dezembro de 2022

Local: Via Meet

Narrativas – Pesquisadora

Quem sou eu? O reconhecimento da Identidade com o auxílio da seleção de um artigo sobre “ser professor hoje”.

Na busca por quem sou eu nessa profissão, e que profissional anseio tornar-me, surgiu a necessidade de conversarmos sobre nossa identidade docente e as influências ou interferências da cultura em nossas experiências profissionais.

No encontro passado, propus a leitura e apresentação do texto: “Dilemas e desafios da função docente na sociedade atual: os sentidos da mudança”, escrito por minha orientadora Prof.^a Regina Cely, em 2004.

A escolha desse artigo deu-se pela atualidade dos conceitos tratados e a profundidade da escrita que abordou a função docente, o sentido da mudança, a modernidade, a pós-modernidade e a natureza do trabalho do professor, possibilitando profundas discussões e reflexões levantadas neste encontro. As professoras demonstraram envolvimento com o texto estudado e relataram um bom entendimento sobre as tensões apresentadas pela autora.

A professora Néia relatou que, com a leitura do artigo, compreendeu que a educação caminha junto com a economia e entendeu a necessidade de pensarmos hoje em qual a nossa função, o nosso papel profissional que não é o mesmo de anos atrás, não é o mesmo papel na escola do interior e na escola central, que cada espaço econômico e social vai determinar qual é ou como é a característica do ser professor, quais são as mudanças que nós enquanto professores temos que passar para ser professor no espaço que estamos inseridos.

O “ser professor hoje” foi analisado a partir de três categorias consideradas pela autora como construção da docência: o conhecimento científico da matéria; a competência técnico didática ou pedagógica, que adquirimos ao longo da nossa carreira e a competência humano-social, pois estamos trabalhando com pessoas, que trazem consigo exigências específicas que precisamos enxergar, o que se aproxima das questões postas à docência nos dias atuais. Penso que esses aspectos são

construções adquiridas por cada professora em suas trajetórias, a serem descritos e analisados de formas diversas.

Enquanto professores, não podemos perder nossa identidade, precisamos buscar nossa valorização, não só financeira, mas como valorização de conhecimento. A professora Dina destacou no texto, a natureza do trabalho do professor, como condução ao saber e à cultura. Comentou que “hoje sinto que não está fácil identificar qual a motivação dos alunos, parece que meus alunos estão cansados para o ato de aprender e isso me cansa também. Eu lembro que quando era criança eu tinha vontade de aprender e hoje parece que as crianças estão sem vontade de aprender, sem objetivo. Estou cansada mentalmente, já no início do segundo semestre. A autora do texto me fez pensar muito no meu papel enquanto agente cultural”.

A professora Margarete levantou pontos do texto sobre as exigências de mudanças pelas quais passamos no decorrer dos tempos. Lembrou que nesta semana revisitaram um caderno antigo de planejamento e que perceberam quantas atividades diferenciadas que conseguiam propor para os alunos e hoje os conteúdos estão mais densos e não estamos dando conta de propor atividades extras, de complementação ao currículo. As mudanças trouxeram exigências tecnológicas, mas precisamos tê-las como aliadas.

A professora Izolda apresentou trechos do texto em telas de slides e relatou que escolheu apresentar dessa forma, pois gosta de ser objetiva sempre. Concluiu que as mudanças são vistas de diferentes formas pelos professores, há grupos que se engajam e grupos que resistem. Dentro desse contexto, conseguimos perceber que para as mudanças acontecerem precisam estar ligadas aos contextos econômicos e culturais e até mesmo a autoformação deste profissional.

Precisamos ser agentes culturais, agentes de transformação, dentro de uma coletividade, agentes de mobilização de quebras de padrões. Algumas professoras comentaram que estão com a impressão de que antigamente, olhando seus cadernos de planejamento, trabalhavam atividades mais prazerosas, mais práticas, que davam uma satisfação maior de ensinar. “Não que hoje não estejamos trabalhando, pelo contrário, estamos exaustas de tanto preencher dados e de buscar vencer os conteúdos do currículo. Os dias letivos aumentaram, mas o tempo nos sufoca cada vez mais”.

Foram muitos os comentários e as reflexões estabelecidas pelo grupo, deixando o encontro bastante dinâmico.

A impressão que eu tive com esse encontro é de que conhecemos pouco os nossos colegas de profissão, sobre o que eles pensam e estudam. Há pouco espaço nas instituições escolares para debatermos temas relevantes da nossa realidade escolar.

Estudamos algumas vezes textos direcionados pela mantenedora e que por vezes não condizem com nossa realidade, desmotivando discussões e reflexões importantes dentro da escola. As professoras me surpreenderam com as discussões levantadas e me mostraram que estão dispostas a aprender e a ensinar, mas que o movimento precisa ser construído nas formações de professores junto com a comunidade escolar, voltando-se para a cultura daquela instituição.

Procurei criar uma ponte entre o que eu estava percebendo e o que as professoras me traziam, então realizei a seguinte pergunta: O lugar de onde viemos identifica-nos? Em seguida, apresentei alguns slides para trabalhar conceitos de cultura e identidade, trazendo a música: “Lamento Sertanejo” de Dominginhos e

Gilberto Gil, sugestão da minha orientadora Regina Cely, com o objetivo de compreender na música as culturas brasileiras diversificadas para situar nossa identidade profissional docente. Quais impressões (sentimentos, sensações) temos ao ouvir a música? O lugar de onde viemos, nos identifica? Em que aspectos? (ANEXO D). O que a letra da música nos remete (expressões dos compositores, ex: “*não gosto de cama mole*”, “*eu quase não falo*”, “*sou como rês desgarrada*”? Como se pode definir identidade, pensando a partir das expressões da música? Qual a relação da função social e cultural da escola com a formação da identidade? Discutimos como é importante analisarmos o conjunto da produção cultural e de práticas de uma sociedade para entendermos padrões de comportamentos e de ideias compartilhadas por homens e mulheres da sociedade contemporânea. Sendo significativo verificar como a cultura por meio de suas diferentes manifestações e instrumentos tem produzido novas subjetividades (formas de ser, estar e entender o mundo).

Compreendemos que nossa identidade não é algo que possuímos de maneira fixa, mas algo que desenvolvemos durante a vida e assim, também nossa identidade profissional, como um processo vivido na trajetória e nos cursos de formação inicial e continuada, sendo que a formação não se finda, mas ela ocorre permanentemente e propicia nossa autoformação.

Destacamos algumas mudanças no trabalho e na identidade do professor durante os anos, tempo em que o professor precisa ser visto não mais como dono do saber formal, mas em um movimento de trocas culturais com alunos, com seus pares e com a comunidade escolar (HAGEMEYER, 2004).

Nesse encontro, o tempo passou rápido demais e trouxe discussões bastante profundas para a composição das narrativas.

VI Encontro Formativo: **Contemplações - docência, um processo de fabricação artesanal**

Data: 19 de dezembro de 2022

Local: Via Meet

Narrativas - Pesquisadora

O que um professor necessita saber para ser professor?

Esse foi nosso penúltimo encontro. Estive pensativa, analisando o tempo que destinei para esses seis encontros e que gostaria de transformá-los em mais seis. Há tanto para recordar e narrar, gostaria de ouvi-las ainda mais.

Nesse encontro preparei alguns slides sobre as *bases de conhecimento* escrito por Lee Shulman (1986), um autor com o qual venho identificando-me e que cada vez mais considero importantíssimo trazê-lo para nossos encontros formativos. Iniciei o encontro com algumas questões norteadoras: “O que os professores precisam saber para poder ensinar e para que seu ensino possa conduzir às aprendizagens dos alunos”? “Como os professores aprendem a ensinar”? “Como os professores constroem conhecimentos sobre o ensino (sua identidade profissional e pessoal docente)”?

Conversamos sobre as bases de conhecimento do conteúdo específico, do

pedagógico geral e do conhecimento pedagógico do conteúdo. Destacamos que esse último é o único conhecimento por meio do qual o professor pode estabelecer uma relação de protagonismo, buscando uma maior autonomia e autoria.

As professoras trouxeram algumas experiências relacionadas à falta de autonomia, nas quais acreditam que, muitas vezes, a última palavra é da direção e que não adianta argumentar, apenas devendo acatar.

Pensei muito sobre isso, em como somos carentes no sentido da argumentação e mesmo de coragem para lutar por mudanças e espaços mais colaborativos e que levem à reflexão.

Para Shulman (1986), a reflexão é empreendida no exame das consequências da ação, tomada à luz do julgamento e da aprendizagem, produzindo a base para um novo plano ou intenção. Seria essa a reflexão que nos falta para lutarmos por uma autonomia maior e mais colaborativa nas escolas?

Encerramos o encontro com a música “Um dia após o outro” de Tiago Iorc (ANEXO E), na qual destaquei o seguinte trecho: *“Julga saber, esquece de aprender, coitado de quem se interessa pouco”*.

Percebi que, nesse encontro, as professoras estavam cansadas e ficaram mais caladas. Demonstraram preocupação com os afazeres extras, como a organização dos alunos e materiais para a finalização do ano letivo e demais demandas da escola. Acredito que, se tivéssemos realizado esse encontro de maneira presencial, teríamos um rendimento maior em nossas discussões.

VII Encontro Formativo: **Um processo contínuo de desvendar o que oculta a “translucidez”.**

Data: 20 de dezembro de 2022

Local: Ateliê cerâmico

Narrativas – Pesquisadora

Durante a escrita dos diários, os processos cerâmicos acompanharam-me: a matéria-prima, da extração ao peneiramento, do movimento à forma, do forno à pintura.

No último encontro formativo com as participantes, senti a necessidade de escrever sobre a translucidez da porcelana, que está atrelada à sua materialidade: cor, espessura, textura, uniformidade. Ela permite desvendar o que há por trás, sem, na realidade, expor. “O translúcido possibilita que o olhar se volte para a profundidade do corpo. A translucidez é a possibilidade do olhar adentrar a matéria junto com a luz, quase atravessá-la” (GALVÃO, 2008). A translucidez da porcelana envolve a manipulação da luz que a atravessa. Memória, sensação, impressão... a luz é talvez, e antes de tudo, algo imaterial.

Trazer os processos cerâmicos é, para mim, compreender como a nossa identidade vai sendo transformada por fragmentos que fazem parte de um todo. Esses são meus fragmentos. Parte de uma vontade de aprender, parte de um estudo, parte de uma leitura, de um sentimento durante a leitura e a escrita. Parte de um momento de vida, de uma criação.

Os fragmentos estão presentes na concepção desta pesquisa, na conformação de cada capítulo e na seleção de um conceito, de um autor, de uma metodologia. Mantêm-se em todos os momentos do desenvolvimento, nos limites

atingidos e nas surpresas reveladas pelos processos cerâmicos explorados, nessa escrita metafórica que ajudou-me a entender a experiência vivida com as participantes em nossos encontros formativos.

Na composição desta pesquisa, encontramos fragmentos formando um todo. O ritmo de produção é fragmentado: entre a pesquisa canônica e a intenção poética, entre a dissertação e os encontros formativos, entre o recordar e o narrar, entre a infância e a porcelana.

Paul Klee (1984) escreve: “não é fácil chegar à concepção de um todo que é construído por partes que pertencem a diferentes dimensões”. A união dos fragmentos pode parecer subjetiva e “(...) é ilusório querer produzir no espírito de outrem as fantasias do seu próprio espírito”. Mas, muitas vezes, é a subjetividade que suscita as discussões. O que está por trás dos fragmentos? O que trazem as escolhas presentes? Na união entre dois elementos, como recordar e narrar, quais as possibilidades de interpretação do todo?

Compreender a minha escrita significa entender as metáforas que ela sempre contém. Os fragmentos emergiram nas experiências vividas nos encontros formativos, nos processos de escrita e já encontravam-se em minha vida, como na frase de Clarice Lispector: “(...) sou inopinadamente fragmentária. Sou aos poucos” (1998).

Eu desejei muito que este dia do último encontro chegasse, foram inúmeras as tentativas para agendá-lo, devido ao grande volume de afazeres escolares das participantes.

Ficou claro, para mim, o quanto nos deixamos absorver pelos problemas dentro da escola e como nosso dia-a-dia é cheio de planejamento, mas acaba sendo atravessado por emergências. Emergências das famílias, dos estudantes, das colegas professoras, da gestão, da mantenedora, da burocracia, enfim, se não reservarmos um momento para a nossa reflexão crítica sobre nosso trabalho, vamos sendo engolidas pelas emergências. Vamos misturando-nos ao que os outros dizem que somos ou que devemos fazer e ser.

E assim, nossos saberes, nossa identidade vai “rachando”, como nas peças cerâmicas e vamos perdendo nossa “forma”, nossa essência de professores. Sinto medo de perceber-me mera transmissora de informações, executora de currículo dentro da minha profissão, por isso preciso constantemente rever minha prática pedagógica para retornar ao meu lugar de *ensinagem*.

Ao chegarmos no ateliê cerâmico, nossos olhos já foram explorando os espaços e fui percebendo a curiosidade das professoras naquele momento.

A professora ceramista foi muito acolhedora com o grupo e externou também sua curiosidade a respeito da relação que iríamos construir entre a cerâmica e a profissão docente.

Iniciei com as três professoras Margarete, Izolda e Ângela, pois a professora Dina estava de atestado médico e a professora Néia mandou mensagem que não estava conseguindo sair da escola, pois teria que resolver alguns problemas. Assim, dei continuidade, solicitando que elas aproveitassem o momento para refletir sobre as matérias-primas para a constituição da identidade docente.

A professora ceramista iniciou, explicando sobre o processo cerâmico que realiza no ateliê, os movimentos necessários para a modelagem das peças, a queima e a esmaltação. Fui a primeira a modelar um vaso no torno e a sensação foi de total concentração e satisfação ao ver a argila tomando forma.

Em seguida, a professora Margarete modelou uma tigela. Demonstrou cuidado, concentração e expressou que estava gostando da sensação de modelar uma peça.

A professora Ângela pediu para modelar uma cuia e ficou impressionada com a transformação do pedaço de argila que recebera em um objeto imaginado. Planejou a modelagem e segundo a professora do ateliê, Ângela saiu-se muito bem, no equilíbrio entre a velocidade e a habilidade com as mãos, conseguindo criar sua cuia.

A professora Izolda estava apreensiva em sujar as mãos, mas ao iniciar o processo, demonstrou concentração e vontade de modelar o pedaço de argila. Queria visualizar seu vaso e demonstrou desejo de que ele ficasse perfeito.

No segundo momento, a professora ensinou um outro processo de modelagem, com um rolo, com o qual fizemos pratos e bandejas.

A professora Margarete buscou uma folhagem no lado de fora do ateliê para modelar sua bandeja no formato da folha de mamona. As professoras Ângela e Izolda voltaram ao torno para modelar pratos. Em seguida, decoraram com galhinhos de lavanda e imagens geométricas.

Nesse momento, conversamos sobre as impressões percebidas, como a necessidade de estar presente de corpo e alma no instante da construção de cada peça. Ficamos realmente impressionadas com a concentração necessária durante o processo de ensinagem⁵, as sensações de satisfação ao conseguirmos transformar o pedaço de argila no objeto que tínhamos em mente.

A partir desse momento, pudemos destacar também a importância de estarmos presente no processo, de permitir-nos compreender, no qual cada uma colocou a sua singularidade na construção das peças. A matéria-prima, os instrumentos e as orientações foram passadas para todas, entretanto nenhuma peça ficou igual a outra, pois cada uma transformou aquele pedaço de argila em um objeto diferente.

FIGURA 1 – Possibilidades de exploração do material.



Fonte: autoria própria, dezembro de 2022.

⁵ Ensinagem: Termo cunhado por Léa das Graças Camargo Anastasiou em 1994, para se referir a uma prática social, crítica e complexa em educação entre professor e estudante, “englobando tanto a ação de ensinar quanto a de apreender” (ANASTASIOU; ALVES, 2005, p. 15), dentro ou fora da sala de aula.

Todas as professoras começaram a imaginar seus alunos realizando aquela atividade, já conversaram com a professora do ateliê se seria possível realizar tal vivência na escola com as crianças. Também destacaram que deveríamos fazer uma formação no início do ano letivo com todas as professoras da escola nesse espaço, trazendo as reflexões sobre o processo cerâmico e o nosso processo docente.

Relataram ainda que foi um momento valioso de reflexão, para desacelerar as cobranças burocráticas, já no início da atividade escolar. Nesse encontro, também, as professoras escolheram um nome fictício, buscando lembrar de alguma professora que desempenhara um papel importante no seu desenvolvimento profissional.

O tempo parece que voou, mas foram três horas no ateliê. A professora Margarete comentou que ficaria o dia todo ali se pudesse. Eu também ficaria! Deixamos as peças no ateliê para que passassem pela queima e pela esmaltação, retornando para buscá-las após 25 dias. Saí do ateliê muito feliz com a vivência que realizamos.

FIGURA 2 – Docência, um processo de fabricação artesanal.



Fonte: autoria própria, dezembro de 2022.

As fotos ficaram repletas de significados para nós, de modo que gostaria de colocar todas aqui, pois representam emoções, falas, olhares e uma vivência cheia de reflexões.

Trouxe algumas fotografias com as participantes nessa seção e outras para representar as nossas ações, reflexões e contemplações, as quais figuram na conclusão desta pesquisa.

2.2.3 Composição de sentidos dos textos de campo

A narrativa faz parte da história da humanidade e, portanto, deve ser estudada dentro de seus contextos social, cultural, econômico, políticos, histórico e educativo. É comum ouvir, através de narrativas diversas, que nós, por natureza, somos contadores e narradores de histórias, e que gerações e gerações repetem esse ato

quase que involuntariamente uns aos outros, assim como relatei no início deste trabalho: o costume das rodas de chimarrão em minha família.

Durante minhas leituras para esta pesquisa, deparei-me com a indicação de um filme brasileiro, de 2003, chamado “Narradores de Javé”, um drama dirigido por Eliane Caffé, e que é um bom exemplo a ser trazido ao contexto deste estudo.

O filme narra a história dos habitantes de um pequeno vilarejo do Vale de Javé e o medo desses moradores em relação a uma represa que precisa ser construída, o que ocasionaria a inundação do vilarejo pelas águas. A única chance que os moradores têm para não ficarem desabrigados seria provando que esse lugar tem uma história e uma identidade própria a ser preservada.

O enredo retrata sobre a importância da rememoração, do recordar e do contar como formas de reconstrução de histórias de vida, tanto em uma perspectiva individual quanto social.

Nesse sentido, há o reconhecimento de que a tradição oral se fortalece, quando vinculada à escrita, pois faz com que as palavras sejam viabilizadas por meio da ação. Assim, a narrativa constitui-se no ato de contar e de revelar o modo pelo qual os sujeitos concebem e vivenciam as experiências vividas.

Trazendo novamente um trecho do filme, destaca-se, na fala dos atores, que as histórias contadas não podem ser inventadas e que o trabalho só tem validade para proteger a cidade, se for “científico” e, reforçam em seu entendimento, “verdadeiro”.

Empreender uma pesquisa que busca compreender a composição da identidade docente por meio de narrativas das histórias de vida de professores levou-me a uma incursão sobre o âmbito das questões que envolvem a utilização da perspectiva da pesquisa narrativa nas investigações científicas.

Assim, os textos de pesquisa que, segundo Ely, Vinz, Downing e Anzul (2005, p. 226), são constituídos por “notas e interpretações preliminares” baseadas no texto de campo, passam a ser analisados de modo interpretativo, referindo-se à forma de refletir sobre as experiências, conforme propus nesse estudo, a partir da perspectiva de interpretação que Ely, Vinz, Downing e Anzul (1997) denominam como “composição de sentidos”. Nessa perspectiva, os sentidos não emergem do texto porque eles não são compreendidos como dados.

Esse processo de composição é construir sentidos sobre quem sou e como

compreendo e vivo uma determinada experiência. Pode-se ir mais além e dizer que o processo de composição de sentidos parece também um processo de constituição de nossa identidade narrativa, pois ao narrar compreendo e construo sentidos, desenhando meu olhar pessoal, cultural e social em toda a sua complexidade e dinamicidade.

Como afirmam Clandinin e Connelly (1990), compomos textos de pesquisa e construímos nossa “assinatura”. Cabe ressaltar que cada um tem a sua própria assinatura e, portanto, o processo de composição de sentidos é sempre singular e diferente para cada um. Dessa forma, os sentidos compostos não são estáticos ou constituem verdades absolutas.

A escrita deste trabalho passou por diferentes estágios de desenvolvimento e um dos primeiros estágios refere-se à escrita pessoal de minhas narrativas iniciais, que ajudaram a delimitar o tema de pesquisa e a estrutura de meus objetivos.

Essas escritas foram realizadas no primeiro ano do curso de mestrado, muitas vezes após as disciplinas cursadas. Elas contribuíram para uma maior reflexão sobre o que eu estava vivenciando, sobre as discussões estabelecidas nas aulas do mestrado e que foram conduzindo-me de uma nova forma ao objeto da minha pesquisa, aos questionamentos levantados durante esse percurso formativo e que trago nos diários de campo deste trabalho.

Segundo Mello ⁶ (2021), a escrita realizada no campo de pesquisa é denominada de *composição de textos de campo*. Os textos de campo são os materiais que o pesquisador narrativo utiliza durante a etapa que equivaleria à produção de dados (termo utilizado em outras perspectivas metodológicas) e que aqui trago em forma de diários.

Outro momento é a transformação de textos de campo em textos intermediários de pesquisa, utilizando-se os movimentos prospectivos, retrospectivos, introspectivos e extrospectivos, que ocorrem para retomar histórias de vida, para narrá-las e prospectar possibilidades futuras, num espaço tridimensional

⁶ As referidas situações de comunicação pessoal aconteceram inicialmente por meio de estudos e discussões na disciplina: “Pesquisa Narrativa tópicos em linguística aplicada: formação de professores e pesquisa narrativa – Tendências no Brasil e no Canadá”, ministrada pelos professores: Dilma Mello, Viviane Bengezen e Shaun Murphy, durante o segundo semestre de 2021.

(CONNELLY; CLANDININ, 2004) sobre as experiências relatadas nos textos de campo, ao longo da pesquisa.

À medida em que a pesquisa avançava, meus textos de campo foram ganhando a forma de diários, os quais possibilitaram que eu compusesse os sentidos das minhas próprias experiências

Para Ely, Vinz, Anzul e Downing (2001), ao compor os sentidos das experiências, buscamos construir algumas das interpretações possíveis para as histórias experienciadas, reconhecendo, no entanto, a possibilidade de que outras interpretações também sejam possíveis.

Clandinin (2013) afirma que as tensões e os conflitos vivenciados conduzem o pesquisador a traçar fios condutores narrativos que conectam diferentes partes da experiência vivida e podem funcionar como um fio condutor para a realização da composição de sentidos das experiências através da escrita, nos quais explicamos como vemos e entendemos nossas histórias.

Sobre a produção de dados, Ely, Vinz, Downing e Anzul. (2005, p. 30) afirmam que “em vez de uma tentativa de encontrar ou ver sentido 'nos dados', é muito mais produtivo compor o sentido que os dados podem nos levar a entender”. Para as autoras, o ato de escrever “é uma ferramenta para classificar e encontrar pepitas de ideias que desencadeiam novas formas de ver e entender” (idem, p. 31), ou seja, no momento da escrita podemos interpretar as histórias de diversas formas e trilhar diferentes caminhos de composição de sentidos.

As autoras acima citadas discutem, assim, sobre a escrita reflexiva como uma maneira consciente de analisar o nosso próprio trabalho e entender melhor as direções que seguiremos. Essa visão reflexiva é a que auxiliou-me na transformação de notas ou diários de campo em textos de pesquisa, que podem ser integrais para a construção de sentido.

O processo de releitura e reescrita desses textos é o que proporciona ao pesquisador a possibilidade de encontrar novas interpretações e de se tornar conscientes de que quando escreve textos de pesquisa, eles constroem realidades e reconhecem aspectos de seus campos de estudo (ELY, VINZ, DOWNING E ANZUL, 2005 p. 39).

Sobre a escrita analítica, as autoras descrevem como basicamente [um ato

de] “separar e elevar” (ELY, VINZ, DOWNING E ANZUL, 2005, p. 176) temas que surgem ao longo de um texto. A elevação desses temas e uma subsequente separação em categorias não são o objetivo final desse modo de análise, mas sim as etapas que proporcionam ao escritor a capacidade de “discernir relacionamentos, padrões e temas que perpassam as categorias (idem, p. 39). Para as autoras, a pesquisa que foca mais na escrita analítica não é vazia de interpretação e sim mais estruturada em passos específicos para o tratamento dos dados e a emergência de temas.

Assim, como instrumentos de composição de textos de campo, fiz uma tentativa de uso de diários reflexivos⁷, notas de campo e gravação em áudio das narrativas orais das participantes. Após cada encontro eu escrevia uma narrativa sobre as experiências vividas em forma de diários.

⁷ Refiro-me como uma tentativa, em um momento de crescente desenvolvimento, pois não utilizei na totalidade as etapas de escrita reflexiva sugeridas por Liberali (1999) que refiro brevemente, a seguir: descrever (ligado à descrição da ação em forma de texto); informar (envolve uma busca pelos princípios que embasam [...] as ações); confrontar (ligado ao fato de o praticante submeter as teorias formais que embasam suas ações a algum tipo de interrogação e questionamento); e reconstruir (relaciona-se com a proposta de emancipação de si através do entendimento de que as práticas acadêmicas não são imutáveis e que o poder de contestação precisa ser exercido) (LIBERALI, 1999, p. 30)

CAPÍTULO 3 - COMPONDO SENTIDOS DAS EXPERIÊNCIAS CONTADAS

Vejo aqui a necessidade de situar o leitor quanto ao formato que darei ao trazer as histórias contadas pelas professoras participantes e os sentidos das experiências vividas e dos eventos narrados.

As narrativas apresentados anteriormente no formato de diários foram organizadas a partir das experiências vividas por mim durante o desenvolvimento dos encontros formativos. As experiências a seguir nas quais busco compor seus sentidos, referem-se aos eventos ocorridos com as professoras participantes.

Para Clandinin (1986), o conhecimento prático-pessoal tem um caráter experiencial, mediado por convicções pessoais, sociais e de formação nos quais o professor acredita. Dessa forma, eu diria que o conhecimento prático-profissional está entrelaçado ao conhecimento prático-pessoal (CLANDININ, 1986), visto que a construção desse último é uma composição das experiências pessoais, profissionais e de formação como professor, abarcando o conhecimento teórico construído. Ao pensar dessa forma, é preciso entender o conhecimento prático-profissional a partir do meu conhecimento prático-pessoal (CLANDININ, 1986).

Apresento, na próxima seção, cinco narrativas escritas pelas participantes, as quais referem-se ao recordar, contar e compor os sentidos das experiências pessoais e profissionais.

Em seguida trago as discussões que nortearam a composição de sentidos das histórias e experiências vividas, dialogando com alguns conceitos teóricos, que foram relevantes para o desenvolvimento da pesquisa.

3.1 Ser professor: as histórias que nos constituem

Sobre a importância de valorizar as vozes dos professores, como pontes para os avanços da pesquisa e da prática escolar, acredito que:

As vozes, experiências e opiniões dos professores são os elementos vitais da própria mudança. Valorizá-las lhes devolve a função intelectual que lhe é própria e leva à reinterpretação e desvelamento das novas dimensões da função e formação docente na atualidade. Essa é também a possibilidade de ensino qualificado aos alunos que frequentam a maioria de nossas escolas hoje (HAGEMEYER, 2004, p. 83).

As histórias⁸ desta primeira seção, foram contadas, como propõe Clandinin (2013), com o auxílio das caixas de memórias, das linhas do tempo e narram algumas das histórias e experiências vividas na infância, adolescência, início de carreira e parte da trajetória profissional de cada participantes.

Ao buscar apreender as histórias das professoras em sua essência, será enfatizada a questão da reflexão e sua importância para que a transformação profissional aconteça e atinja um nível macro que leve em consideração a questão política e social na formação de professores(as). O processo de reflexão tem sido considerado como essencial na aprendizagem e formação do(a) professor(a), como enfatizado pela autora Liberali (1996), pois refletir implica em um processo de busca interior que pressupõe um distanciamento do senso comum.

Opto por apresentar as escritas narrativas de cada professora⁹ na íntegra. Essa apresentação é entrelaçada ao material composto a partir das atividades dos encontros formativos desenvolvidos. Procurei tecer e/ou discutir os esclarecimentos contextuais, quando esses oportunizaram uma maior aproximação e compreensão das histórias das participantes.

Professora Margarete: Como me tornei professora



“Minha matéria-prima é a afetividade”.

Iniciei o magistério no ano de 1996 e naquela época não havia tantas opções

⁸ Intenta-se resguardar o respeito ao material disponibilizado pelos professores, recorrendo à gravação ou escrita, procurando não descaracterizar esses discursos, pois na pesquisa narrativa, a “investigação educacional qualitativa, trata de ouvir o que os professores têm para dizer, respeitar e tratar rigorosamente os dados que introduzem nas narrativas...” (GOODSON, 1992).

⁹ Com intuito de demarcar e diferenciar as escritas narrativas das professoras, estas estarão, em sua totalidade, apresentadas em espaçamento simples. Foram retirados dos textos os nomes de pessoas e instituições de ensino, dados e fatos pessoais que pudessem expor, de alguma forma, as participantes.

para escolher as profissões e nem muita abertura para se escolher. Foi uma época de muitas aprendizagens, desafios e amizades.

Durante o curso fui aprendendo a didática de como ensinar, desde atividades no caderno até jogos que confeccionava para incluir nos planejamentos. Uma didática que nunca vou esquecer é de como trabalhar produção de texto com reescrita, quando tinha estágio e regência fazia o texto no papel kraft, para explorar com os alunos, sempre com uma letra bem didática e visível. Aprendi muito durante o magistério, mas tem questões que somente você aprende cursando para colocar em prática.

Sempre fui muito envergonhada para falar em público, acredito que por ser de uma geração em que não podíamos nos expressar em sala de aula. Aos poucos fui perdendo essa timidez, a partir das apresentações que precisava fazer em sala de aula, teatros, tudo auxiliou para explorar a oralidade.

No ano de 1999 formei-me, mas como eu estava grávida não comecei a exercer a profissão imediatamente. No ano seguinte, casei e tive minha filha que hoje está formada como enfermeira, meu orgulho.

Após esse momento da maternidade, fui trabalhar em uma joalheria onde trabalhei por dois anos e meio, só pedi a conta quando prestei concurso no município de Balsa Nova e fui chamada para assumir.

Como eu havia me formado para ser professora queria seguir esse caminho, assumi o concurso muito disposta a colocar em prática o que havia aprendido e também para acolher todas as possibilidades de aprendizagem, porém não sabia que eu iria gostar tanto do que faço.

A partir desse concurso, no ano de 2004, iniciei minha jornada na Educação, assumi um Pré III com 24 alunos, em uma Escola Rural Municipal. Fui aprendendo a cada dia, com as professoras mais experientes, com assessoramentos e principalmente no dia-a-dia.

Nessa época, trabalhávamos em parceria com uma Escola Particular seguindo um projeto com apostilas nas quais era priorizada a alfabetização. No início, achei que não conseguiria trabalhar naquela escola, pois achei longe no começo, muitas professoras que já estavam há tempo naquela escola, a diretora parecia não acreditar muito no trabalho, talvez por eu ser muito jovem e sem experiência, porém fui me adaptando e encantei-me com as crianças, a maioria muito carente de afeto, cuidado e principalmente alimentação.

Fazíamos muitas festas, apresentações, todo ano íamos ao Zoológico. Um fato marcante nesses passeios foi quando um dos meus alunos do Pré III que estava aprendendo a ler, lembro o nome dele Bruno, leu em uma plaquinha “Olha professora Margarete cagado” e era o cágado foi só risadas, como era divertido.

A pedagoga auxiliava-me muito no planejamento, trabalhávamos com muitas músicas, cantigas de roda. Havia o dia do parque, quando eu levava os alunos na cancha de areia ao lado da escola para que brincassem e, como não tinham baldeinhos, fizemos com garrafas pet e colocamos alça, colocamos os nomes dos alunos e eles ficavam guardados em uma caixa na sala de aula.

Uma atividade que os alunos adoravam era ir ao cinema na fábrica da localidade do bairro, sendo que eles sempre proporcionavam aos alunos, após o filme, um lanche muito especial eles davam suco, sanduíche, bolinho de chocolate, tudo separado individualmente para cada criança. Que saudades dessa época! Eu gostava muito de trabalhar nessa escola. Também recorro-me de uma peça teatral que meus alunos realizaram, juntamente com a professora das aulas especiais, sobre a história

da “Dona Baratinha” e ficou tão linda!!

Após dois anos, assumi o outro concurso e iniciei o segundo padrão no distrito do Bugre, com um quarto ano. Era um local onde não gostava de trabalhar por ser muito distante da outra escola, eu tinha que pegar o ônibus escolar de uma escola particular que buscava os alunos bolsistas e descia próximo a BR para pegar a van escolar e chegar a tempo para a outra escola.

Fiquei um mês nessa correria, então surgiu a oportunidade para trocar a vaga com uma colega pois ela queria ficar mais próxima da sua casa e eu mais próxima da escola onde que já trabalhava.

Então, fui trabalhar em um CMEI que ficava atrás da escola rural e lá assumi aulas especiais. Trabalhava com berçário, maternal, pré I e pré II. Amava trabalhar com os bebês, colocava muita música, bexiga, túnel e outros materiais bem atrativos.

Nessa época, fiquei grávida do meu segundo filho, Gustavo, e quando ele completou cinco meses retornei da licença e levava-o comigo pois tive a oportunidade de ficar pela manhã no berçário e a tarde no Pré I.

Com o passar do tempo, meu filho foi crescendo e quando começou a engatinhar, aprendeu onde era minha sala e procurava-me. Muitas vezes, eu estava contando história para os alunos, quando ficávamos sentados em roda no chão e ele ficava junto. As crianças adoravam brincar com ele, foi uma época mágica na qual aprendi muito. Fazíamos festa junina só para as crianças, pintávamos os bebês na Páscoa, sem contar as amizades que fiz por lá.

Outra questão muito marcante quando trabalhei em Balsa Nova foi um assessoramento que fizemos em Curitiba, onde uma van nos levava uma vez por semana para aprender dobraduras. Foi muito legal e uma pasta com tudo o que aprendi lá, guardo até hoje.

No ano de 2010, fiz o concurso público para o município de Campo Largo e, em 2011, assumi a vaga em uma Escola Municipal do centro da cidade, onde iniciei trabalhando com um terceiro ano à tarde, permanecendo no padrão da manhã no município vizinho. Saía pela manhã de casa e só voltava à tarde, indo direto da escola de Balsa Nova para a Escola Municipal de Campo Largo.

Quando cheguei na Escola Municipal do centro de Campo Largo, deparei-me com uma realidade totalmente diferente, pois as crianças já tinham mais acesso ao mundo digital e um poder aquisitivo maior.

Na escola rural em que eu trabalhava as atividades eram mimeografadas, bem como as avaliações, já nessa escola central tinha xérox, então fiquei mais assustada, pois sabia que seria bem diferente, também o planejamento seguia uma linha com propostas prontas, um padrão seguido pelas pedagogas e professoras mais antigas e eu pouco poderia interferir.

A partir de então, deparei-me com planejamentos diferentes, sendo que todas as professoras daquelas séries precisavam aplicar o plano de aula seguindo-o tal como estava no caderno: quantidade de atividades, tempo de aplicação, etc., uma cultura seguida na escola pois ali havia uma política educacional diferente, ou seja, mais concentrada na própria escola.

Na escola rural, as crianças eram muito carentes de tudo, então sempre era novidade qualquer atividade um pouco mais elaborada que eles tinham, já na escola do centro, como eles já tinham um contato maior com a tecnologia, precisei adaptar minha maneira de planejar, trazendo o mais simples que talvez estivesse mais esquecido pelas crianças, tais como: músicas com gestos, cantigas de roda e a

conversa informal.

Nunca fui e acredito que não serei aquela professora rígida que não mostra os dentes para os alunos, pelo contrário gosto das rodas de conversa, de contar coisas do meu dia-a-dia, de brincar nos momentos oportunos nunca deixando de lado o principal objetivo: o ensinar e o aprender.

Foi um momento em que tive que conquistar meu espaço, mostrar meu trabalho, mas nunca deixando de aprender, pois sempre temos a oportunidade de rever nossa prática pedagógica, para colher novos frutos. Fui acolhida por pessoas maravilhosas, inclusive tive a oportunidade de trabalhar com pessoas que só acrescentaram, tanto no meu trabalho, como no lado pessoal.

Uma frase que aprendi com uma amiga professora que já é aposentada é: “O não você já tem, então por que não tentar o sim?” Sem contar que, no caminho, também obtive bagagens e pude espelhar-me na determinação, no jeito acolhedor de como contornar situações difíceis de outras profissionais que marcaram muito minha trajetória.

Essa escola mora no meu coração, amo trabalhar nesse lugar. Aos poucos, fui aprendendo a trabalhar com novos desafios, principalmente com a inclusão e fui redescobrimo-me professora a cada novo estudante com dificuldades e que aos poucos foi e vai superando as mesmas.

Com o passar do tempo, senti que a escola conseguiu abrir-se mais para novos métodos de aprendizagem, deixando um pouco da sua singularidade, claro nunca perdendo sua essência cujo maior objetivo o aluno em sua totalidade, trabalhando com a família, com isso pude ir libertando um pouco mais do que eu acredito o que é o ensinar.

Para que uma criança possa aprender, ela precisa sentir-se pertencente ao grupo em que está inserida. O professor precisa conhecer o seu aluno e isso ocorre trabalhando individualmente com cada um no decorrer do ano letivo, precisando levar em consideração suas emoções, seu conhecimento prévio e principalmente criando um vínculo com essa criança, tornando sua aula prazerosa e atrativa não somente trazendo atividades diferentes, mas fazendo com que o estudante se sinta importante, vibrando com suas conquistas, cada um na sua particularidade.

Em 2012, fiz outro concurso para Campo Largo, passei e já assumi outra vaga na mesma escola, assim pedi a conta de Balsa Nova e tive a oportunidade de trabalhar pertinho de casa e tudo ficou mais fácil, pois conseguia almoçar em casa, ver minha filha e o meu pequeno.

Sempre tive duas turmas, trabalhei um tempo com o segundo ano, que também acho fascinante, porém depois fiquei somente no terceiro ano. Ah, o terceiro ano! São tantos caminhos a percorrer com os alunos, mas a cada conquista podemos vibrar juntos. É uma etapa na qual as crianças conseguem desenvolver mais suas ideias, principalmente na oralidade.

Em 2018, tive que pedir a conta do padrão mais novo para poder auxiliar meu esposo na empresa. Hoje, trabalho somente pela manhã na escola, gosto muito do que faço e tento sempre colocar afetividade no meu trabalho, não sei trabalhar diferente. Acredito que você conquista as crianças e com isso a aprendizagem ocorre de uma forma mais prazerosa. Sempre quando conto histórias para eles tento incluir algo de bom para que possam refletir como essa história pode fazer parte da vida deles.

A rotina estabelecida em sala de aula é fundamental para que os alunos

possam entender e, assim, as regras possam ser estabelecidas. Acredito muito no trabalho em grupo, em duplas, pelo menos uma vez por semana procuro organizá-los em equipes. Acredito que, com o tempo, aprendemos que não precisamos ter pressa, que não é a quantidade, mas sim a qualidade de como os estudantes aprendem, hoje já não me preocupo se consegui terminar as atividades planejadas para o dia, mas sim se a turma conseguiu apreender o principal objetivo e também fazer todos pertencentes ao grande grupo, indiferentemente das dificuldades e particularidades de cada um.

Hoje, sei que estou preparada para trabalhar com os alunos, que podemos buscar essa aprendizagem das mais diversificadas formas, trocando experiências e sempre buscando aprender algo de novo para complementar no ensino. O trabalho em grupo é muito importante, não somente com os estudantes, mas sim com os profissionais que fazem parte da escola, para que o planejamento seja intensificado, tenho oportunidade de trabalhar com pessoas maravilhosas, comprometidas e que juntas podemos fazer um ótimo trabalho.

Enfim, diariamente, torno-me professora, redescobrimo um mundo na educação cheio de surpresas e transformações. Sinto isso, diariamente, a cada conquista dos alunos, principalmente daquele que tem mais dificuldades, sabendo comemorar cada avanço na aprendizagem, tendo habilidade de empatia, de liderança quando necessário, ensinando o pensamento crítico e principalmente tendo equilíbrio emocional para saber conduzir cada situação em sala de aula.

Professora Dina: O que me faz sentir-me professora?



"Minha matéria-prima é a vontade de aprender"

Minha trajetória até tornar-me professora iniciou-se muito cedo, pois sendo filha e neta de professoras, tinha contato frequente com a profissão e todas as coisas boas e ruins que envolvem a mesma, pois como toda mulher e dona de casa, minha mãe enfrentava os desafios de ser professora e ter de desempenhar seu papel profissional e pessoal de forma satisfatória.

Minha mãe, assim como eu, começou muito cedo a dar aulas. Ela é de uma época em que, se o aluno ou aluna que soubesse "tudo" o que a antiga professora ensinava na 4ª série, passava por um teste e, a partir dele, tornava-se o professor substituto da anterior, no caso minha avó.

Então, para as duas isso parecia ser tão óbvio e tão fácil que ambas tinham quase certeza de que essa seria minha escolha.

A escola onde cursei da 1ª até a 3ª série ficava ao lado da minha casa e como não tinha com quem deixar-me, após meus estudos a minha mãe levava-me na sala com ela e sempre que precisava, colocava-me para ajudar os alunos que tinham dificuldade.

Os alunos eram muito carentes e chegavam à escola sem, muitas vezes,

nunca terem visto um lápis e um caderno, pois desde pequenos costumavam ir para a roça, por esse motivo a coordenação motora fina deles era bem defasada e era necessário pegar na mão de cada um para que conseguissem fazer o traçado das letras.

Por conviver diariamente e ver todo o trabalho que a minha mãe tinha que desenvolver em uma escola rural em que ela, além de professora de sala multisseriada, era a cozinheira, fui criando uma certa aversão à profissão, que eu achava difícil.

Enfim, em 1990, quando finalizei o ensino fundamental, com apenas 15 anos completados recentemente, precisei decidir o que queria da minha vida. Como todo adolescente, eu não sabia o que queria, mas sabia que gostaria de mudar minha vida, ter um futuro diferente da maioria das meninas que estudavam comigo e que antes dos 18 anos casavam-se e tornavam-se donas de casa, dependentes do marido para tudo... Eu queria ser independente, ter meu próprio dinheiro e realizar todos os meus sonhos de adolescente. Como foi difícil escolher!

Morando na área rural do município, eu tinha apenas duas opções: ou fazia Educação Geral e ia trabalhar em uma fábrica porque não tinha condições financeiras para pagar uma faculdade, ou fazia Magistério, que não era o que me atraía, mas sairia com uma profissão garantida e não teria que enfrentar meu pai que era contra ter uma filha que queria estudar e ser independente, por medo de eu me “perder” na vida. Então, após muita conversa e discussão, minha mãe “convenceu” o meu pai de que seria melhor que eu estudasse.

Lembro que, na época entrar no único Colégio Estadual que ofertava o curso de magistério era muito difícil, então os pais e a diretora do colégio onde estudava no interior do município, reuniram-se e vieram até o Colégio Estadual no centro da cidade falar com a Irmã, diretora da instituição, para que ela reservasse a vaga para as meninas do interior interessadas no Magistério naquele ano.

Precisei de muito sacrifício, tinha que dormir no colégio, pois da minha casa na área rural até o centro de Campo Largo o ônibus levava aproximadamente duas horas.

Então, nos dias de estágio, eu precisava posar no colégio das freiras e, muitas vezes, passando por dificuldades financeiras, consegui terminar o magistério em 1994. Lembro-me das noites no Colégio quando eu e minhas colegas ficávamos treinando as falas que iríamos fazer durante a regência e uma ia apontando para a outra qual seria a melhor forma de conduzir as explicações. Claro que nem sempre dava certo durante a aplicação, pois não sabíamos como eram os alunos, mas sempre fazíamos isso porque queríamos dar o nosso melhor.

No mesmo ano em que terminei o magistério, houve um concurso e como ainda não tínhamos recebido o certificado exigido para realizar a inscrição, a então secretária da Educação e o prefeito entraram em um consenso com o colégio de que esperariam o certificado de quem conseguisse a aprovação no concurso, pois o município estava com falta de professores.

Passei no concurso e toda semana pedia para alguém levar-me o jornal para acompanhar a chamada e conseguir a tão sonhada vaga em alguma escola que fosse próxima da casa de algum parente ou conhecido da família para que eu pudesse ter onde morar e trabalhar, já que meus pais e eu continuávamos morando no sítio.

Em junho de 1995, após ter ido para final de lista, todas as vezes possíveis, à espera de uma vaga que fosse mais próxima de onde eu ia morar, consegui vaga em

uma Escola Municipal, no bairro Itaqui. Rezei muito e perdi algumas noites de sono pensando e pedindo a Deus que, quando eu fosse assumir a vaga fosse para Aulas Especiais, pois me sentia insegura em assumir uma turma e achava as disciplinas de Educação Física e Arte mais fáceis de serem ministradas.

Enfim, havia nesta escola 2 vagas, pela manhã uma para a 1ª série e a tarde, para as Aulas Especiais. Assumi a vaga da tarde e nesse mesmo ano consegui dobrar de padrão para Aulas Especiais em outra Escola Municipal que ficava no mesmo bairro chamado Itaqui.

Foram duas experiências totalmente diferentes. Na escola do período da manhã, fui bem acolhida e todas as professoras e a equipe pedagógica auxiliaram-me sempre que precisei, já na outra escola do período da tarde, eu era tratada com indiferença e por ser muito quietinha a diretora achava-se no direito de, muitas vezes, tratar-me de forma grosseira. Enfim foi uma experiência que fortaleceu-me pessoal e profissionalmente, pois comecei a aprender que se continuasse com aquele comportamento diante de uma chefia imediata, jamais seria tratada da forma que merecia e ninguém reconheceria minha capacidade.

Em 1997, casei-me e pensando em ter filhos mais tarde comecei a levar em consideração assumir uma turma como regente, pois acreditava que já tinha experiência suficiente para arriscar-me nessa nova etapa.

Então, quando surgiu a oportunidade de assumir uma turma de 1ª série, pedi à diretora e a pedagoga essa oportunidade. As duas incentivaram-me a pegar, pois diziam que eu “levava” jeito para alfabetização, então iniciei minha carreira como alfabetizadora, não podendo deixar de citar aqui minha grande amiga e mãezona Profª Elizabeth, que ensinava-me e mostrava como eu deveria falar e explicar cada coisa para os alunos, o que tornava os momentos de planejamento muito enriquecedores para mim enquanto profissional.

Admirava o jeito como ela conduzia as aulas e a forma com que tratava seus alunos com dificuldade, então espelhava-me nela na tentativa de ser uma profissional “como” ela.

No decorrer dos anos prestei alguns concursos, mas como morava afastada do centro, não tinha ônibus e como eu não sabia dirigir, tive de desistir deles, pois as vagas que sobravam eram sempre em bairros distantes da minha casa e era impossível assumi-las.

Em 2012, assumi dobra de padrão em um CMEI localizado na área central da cidade, uma experiência que me fez repensar a minha vida profissional diante da atitude de alguns profissionais que não estavam aptos a assumir uma turma de berçário na época.

Vi e ouvi coisas que deixaram-me decepcionada sobre o trabalho com as crianças pequenas e que fizeram-me acreditar que mãe nenhuma, tendo condições de pagar alguém para cuidar dos filhos, deveria colocar um bebê em um CMEI. Eram pessoas sem formação nenhuma e havia falta de preparo no tratamento dos alunos por parte das atendentes. Vinha para casa frustrada com elas e comigo mesma porque não tinha iniciativa de compartilhar com elas o que eu achava correto de se fazer com aqueles alunos.

Em 2015, trabalhei em outro CMEI e aí foi uma experiência nova e gratificante que fez-me rever os conceitos adquiridos anteriormente, pois o tratamento não era dos melhores, já que a maioria das pessoas de CMEI na época não tinham formação, mas percebia nas pessoas o desejo de desempenhar melhor suas funções e pelo fato

de estarem dispostas a mudar.

Pelo bom convívio com a equipe, senti-me triste quando não pude mais assumir a dobra lá, pois cuidar daquelas criancinhas carentes de tudo me deixava com a sensação de dever cumprido como professora e pessoalmente também. Quando me refiro ao cuidar era pelo fato de que, antes de aplicar qualquer atividade, todas as profissionais da instituição preocupavam-se em fazer, já que muitos alunos voltavam de casa com a mesma fralda que tinham saído do CMEI no dia anterior, sem falar na falta do banho diário que muitos também não realizavam em casa.

Durante esse meu percurso como professora, o meu lado humano está sempre à frente do profissional, diante de cada atitude com relação às crianças, pois sei que muitas delas, tendo pais que tem um poder aquisitivo alto ou não, recebem carinho e atenção apenas na escola e isso deixa-me muito grata a Deus por poder, de alguma forma, contribuir além da alfabetização com o desenvolvimento emocional dessas crianças.

Em 2016, fiz um novo concurso e, para não acontecer como havia acontecido anteriormente, tirei carteira de motorista para poder assumir em qualquer lugar que aparecesse, porque minha filha estava prestes a iniciar a faculdade e eu precisava garantir o salário para pagar o curso dela.

Enquanto isso, fui chamada para assumir dobra em uma Escola Municipal do centro da cidade, no lugar de uma professora que estava em licença maternidade, mas na mesma semana em que ia assumir a vaga fui chamada no concurso e, assim pude fixar minha vaga no período da manhã nessa escola central. No período da tarde, ainda trabalhava na escola de bairro do Itaqui e, todos os dias, saía correndo para pegar o ônibus e chegar a tempo de almoçar e dar aulas sem precisar vir de carro, evitando gastos. Trabalhar em duas escolas com realidades diferentes trouxe algumas experiências, umas agradáveis outras nem tanto.

O horário para ir de uma escola para outra era bem corrido e, além disso, a forma com que passei a ser vista por algumas pessoas deixava-me desconfortável, algumas achavam que eu havia mudado só porque trabalhava em uma escola do centro. Mal sabiam elas o quanto era difícil a adaptação, quando a gente saía de uma escola de periferia com pais de alunos praticamente analfabetos e iniciava em uma escola onde a grande parte dos pais tinha formação universitária.

Em 2017, pedi remoção da escola do bairro para permanecer o dia todo na escola central, onde estou até os dias atuais. Ainda tenho muito que melhorar profissionalmente, aprendi com o passar dos anos a impor mais a minha opinião, mas como o meu lado humano sempre se sobressai, muitas vezes cometo falhas como profissional que fazem-me repensar minha atuação.

Depois de alguns anos de profissão, a única certeza que tenho é que nessa área e em qualquer outra cujo público alvo sejam pessoas, aprendemos todos os dias que não importa a minha formação e o quanto estude, é no dia-a-dia que irei encontrar a possibilidade de melhorar profissionalmente, pois são os desafios que ajudam-me a encontrar motivos de buscar cada vez mais atingir os objetivos de ajudar no desenvolvimento dos alunos, tenham eles facilidades ou com alguma dificuldade de aprendizagem.

Professora Ângela: Como me tornei professora.



"Minha matéria-prima é a emoção".

Comecei no magistério com 16 anos, pois era muito nova e meu pai sempre quis que eu fosse professora, mas acabei saindo para trabalhar e ajudar em casa. Trabalhei em comércio durante 03 anos como vendedora e depois mais 17 anos como administrativo em loja.

Com 36 anos, resolvi mudar de carreira pelo fato de que quase não ficava com minha família pois precisava trabalhar de segunda a sábado e tinha apenas o domingo para o lazer. Resolvi, então, fazer faculdade, mas na cidade em que morava não havia tantas opções de curso, apenas magistério e direito. Assim, mais uma vez fiz minha escolha pela influência de outros.

Na faculdade, cursando Pedagogia, como já tinha uma certa idade sempre fui a mais velha da turma, sentia-me mais segura em dar opiniões para o grupo e era sempre ouvida. Foram anos de aprendizado e dificuldades, pois por mais que eu gostasse de estudar (até hoje adoro estudar, fazer cursos), tinha uma filha pequena e às vezes deixava-a doente, sempre pensando em um futuro melhor para ela.

Durante muito tempo, pensei em desistir pois também não me via nessa área, uma vez que havia trabalhado durante muito tempo como administrativo, numa área de exatas. Resolvi encarar, sai do meu emprego em que eu tinha uma estabilidade e fui fazer PSS (Processo Seletivo Simplificado) como administrativo e escolhi vaga em um Colégio Estadual do centro da cidade. Não gostei, pois entrei na biblioteca e sentia-me isolada, cheguei a ficar com depressão. Nessa época, a Irmã (freira) que estava como diretora descobriu que eu fazia Pedagogia e propôs-me para ficar, de vez em quando, no lugar de professores que faltavam.

Confesso que, no começo foi assustador, dar aulas para adolescentes, mesmo que fosse por um tempo curto.

Me formei e continuei como PSS administrativo, mas agora em um colégio de bairro, pois todo ano precisava fazer o processo de escolha de vagas. Lá deram-me mais oportunidades, autonomia para trabalho, inclusive horário flexível. Como trabalhava longe de casa, fazia horário corrido sem almoço para chegar em casa e ficar com minha filha pois havia separado-me.

No ano seguinte, fiz o concurso público do município, mas ainda não sabia se queria assumir, tinha muita insegurança, mas por uma questão financeira assumi em uma escola municipal do bairro de Águas Claras. Nessa escola, eu tinha aulas especiais, lecionava as disciplinas de arte, literatura e educação física.

Sentia-me "perdida", pois era sozinha, sem outra colega professora para

compartilhar o planejamento. Planejamento que não sabia fazer nessa época. Então, apeguei-me muito a uma professora que ajudava-me a planejar e dava ideias, mesmo ela sendo do segundo ano.

No ano seguinte, consegui dobrar padrão em uma escola municipal do centro de Campo Largo, numa terceira série e à noite consegui PSS em uma escola no bairro Itaquí, mas era muito longe e não conseguia cumprir com os horários, porém consegui trocar de escola com aquela professora que tanto me ajudara anteriormente. Fizemos a permuta e deu tudo certo. Apesar de ficar fora de casa tanto tempo, eu me senti realizada trabalhando à noite como pedagoga do curso de Magistério, um grupo pequeno de estudantes que trabalhavam durante o dia e estudavam à noite.

Assim, eu trabalhava manhã, tarde e noite, minha filha ficava com meus pais, às vezes a tarde, eu levava-a comigo para a escola para ela não se sentir tão sozinha.

No final de 2011, fiz outro concurso público e no mesmo ano fui chamada e fiquei com os dois padrões na Escola Municipal do centro. Durante esse tempo em que estou na educação, na maioria das vezes dei aula para o 4º ano (o qual gosto muito) e também para o terceiro ano que aprendi a gostar.

Hoje, trago uma bagagem de conhecimentos, continuei estudando, mas preciso aperfeiçoar-me sempre pois todo ano é um desafio diferente.

Hoje, paro para refletir e lembro de momentos inesquecíveis, alunos que depois de anos, ainda têm um carinho grande por mim, vão na escola visitar-me e lembram de fatos que nem eu mesma lembrava.

Fico feliz por fazer a diferença, nem que seja para algumas pessoas. Passei por momentos bons, mas também muitos momentos difíceis e ainda tenho um sonho que é de trabalhar com crianças especiais.

Tive oportunidade de trabalhar com um aluno com síndrome de Down e nele vi que precisamos esperar o momento de cada criança, de cada ser, precisamos sim ensinar, mas em primeiro lugar demonstrar carinho e afeto, para que a criança tenha na professora um porto seguro para trilhar seu futuro sabendo que pode e consegue, desde que acredite em si mesma.

Professora Néia: Como tornei-me professora?



"Minha matéria-prima é a consciência"

Filha de pais semianalfabetos, nascidos e criados no interior do município de Campo Largo, eu, caçula de uma família de sete irmãos, vivi minha infância sem muito estímulo ao estudo, porém com muita liberdade de brincar e de recriar no meu dia-a-dia aquilo que, desde pequena, era o que eu mais queria: ser professora. Apesar de tantas dificuldades, tantos desafios, ano a ano fui completando cada ciclo escolar com muita vontade e dedicação.

Ao concluir o 9º Ano, antiga 8ª Série, logo tratei de tentar mudar de escola

para que pudesse fazer o Magistério como Ensino Médio. Busquei saber quando seria o dia da matrícula no Colégio Estadual Sagrada Família e para que ela fosse realizada, eu e minha mãe tivemos que passar a noite na fila para conseguir a vaga tão desejada. E conseguimos...

No ano de 1994, iniciei o Ensino Médio na modalidade de Magistério e, assim, fui adquirindo conhecimentos e passando por experiências que só fortaleceram minha vontade de ser professora.

Lembro que a cada aula preparada, em cada atividade em grupo que era realizada, aumentava ainda mais em cada um de nós o gosto por aquilo que estávamos fazendo.

Entre atividades pertinentes ao Ensino Médio, entrávamos também no surpreendente dia-a-dia da escola, como uma profissão que almejávamos.

Naquele tempo, as coisas pareciam ser mais fáceis, menos burocracia para inventar e trazer para a sala de aula experiências e possibilidades de ir além dos livros e cadernos. Visitas eram realizadas, teatros eram preparados, materiais diversos eram organizados, tudo com uma leveza e com o capricho que o Magistério exigia.

E foi assim que, em 1997, concluí o Magistério e pensei que iria ser mais rápido assumir uma turma e enfim poder dizer: sou professora!

No entanto, o concurso público para exercer a função de professora no município de Campo Largo, só aconteceu em 2001. Entre 1998 e 2001, minha vida profissional tomou um rumo totalmente inesperado e nunca imaginado por mim até então. Nesse período, trabalhei como montadora de automóveis em uma multinacional aqui em Campo Largo. Após o encerramento das atividades dessa empresa em nossa cidade, exerci um novo trabalho na Prefeitura Municipal de Campo Largo, mas ainda não como professora.

Trabalhei na área administrativa na Secretaria de Promoção Social, permanecendo nessa função até o início do ano de 2005. Durante esse período, casei-me, tive meu filho e com o incentivo e ajuda financeira do meu marido, fiz minha graduação em Pedagogia. Também no ano de 2005, aos 45 minutos do segundo tempo, fui então chamada para assumir uma vaga como professora.

Minha primeira experiência na área tão sonhada foi com uma turma de 1ª série, hoje, 2º Ano, na Escola Municipal M. P. Cheguei na turma achando que iria viver o sonho do magistério, que as coisas seriam exatamente iguais às observações do estágio supervisionado, porém, a realidade foi totalmente diferente. O medo passou a acompanhar-me diariamente e fui percebendo que todo aquele encanto que colocávamos na preparação das nossas atividades, bem como as experiências trazidas na memória do Magistério, davam lugar à correria do dia-a-dia e ao cumprimento das obrigações legais que o trabalho em si exigia. Mas, apesar disso, sabia que era isso que eu queria e que precisava fortalecer-me e adquirir mais conhecimentos para continuar seguindo nessa profissão que tanto almejei.

Foi por isso que, nesse primeiro ano de experiência na educação, senti vontade de continuar meus estudos e foi então que iniciei minha primeira especialização em Educação Especial, acredito que por perceber a potencialidade dos alunos que apresentavam dificuldades na sala de aula comum (regular) e por saber que eu poderia, de alguma maneira, ajudá-los a seguir com seus estudos, dentro do seu ritmo de aprendizagem.

Em 2006, comecei a trabalhar como professora da Sala de Recursos Multifuncional em uma escola que fica localizada no interior do município. Para

trabalhar lá, era necessário ficar o dia todo na escola. Então, saíamos às 6:15 da manhã e só retornávamos às 18:30.

Trabalhei por 5 anos com crianças que tinham dificuldades na aprendizagem e após esse período, retornei para trabalhar mais próximo de casa. Foi então que, por forças alheias à minha vontade, comecei o ano letivo de 2011 em uma escola de periferia, em um turno com Sala de Recursos Multifuncional e no outro, com uma turma de 2º Ano.

No ano de 2012, acabei assumindo uma turma de Pré II em uma escola central e uma turma de Educação Especial em uma Escola Especial. Passados 2 meses exercendo minha função com essas duas turmas, ainda sentia-me frustrada em relação aos atendimentos com a Educação Especial e, após receber o convite para trabalhar com duas turmas de 5º Ano, voltei para o interior do município e lá fiquei por mais 4 anos, alternando minhas funções como professora do ensino regular entre o 2º e o 5º Ano.

No final do ano de 2015, por querer continuar fazendo algo a mais pela educação e por perceber certa defasagem em relação ao auxílio pedagógico na minha bagagem profissional até então, fiz o teste seletivo para pedagogos do município, e fui chamada para trabalhar como pedagoga em uma escola do centro, com uma realidade totalmente diferente daquelas que eu estava acostumada a enfrentar.

Passei a trabalhar nessa mesma escola em 2016, o dia todo, pela manhã como pedagoga/supervisora e a tarde como professora do 5º Ano. Foram alguns anos de experiências positivas e negativas que tanto me fizeram amadurecer profissionalmente, quanto pessoalmente.

Apesar dos altos e baixos exercendo duas funções diferentes, hoje, percebo a importância de ser pedagoga e atuar na escola em que trabalho, sempre podendo estabelecer um paralelo entre a prática (sala de aula) e a teoria (orientações como pedagoga), ou seja, estar entre as duas funções permite-me compreender até onde eu posso querer exigir algo do grupo o qual trabalho, sem que esteja vivendo ou propondo uma utopia.

No início, não foi nada fácil sair de uma realidade de escola do interior, famílias carentes, APMF sem muita força e sem condições de fazer algo a mais por sua clientela, para entrar em uma escola central, que por várias vezes foi e ainda continua sendo a 1ª escola do município em relação à nota do IDEB, além de uma APMF muito presente, pais que preocupam-se com a aprendizagem de seus filhos e que lutam para estarem e permanecerem nessa escola até a conclusão do Ensino Fundamental I (5º Ano). Cheguei a querer desistir de trabalhar nesse local, porque, em vários momentos, não me sentia pertencente ao grupo de profissionais dessa instituição.

Cheguei a ficar em dúvidas sobre minha identidade pessoal e até mesmo da minha capacidade profissional por ouvir comentários sobre o fato de que a forma como eu me vestia não estava dentro dos padrões daquele estabelecimento de ensino. Mesmo ainda sentindo-me um peixe fora d'água, decidi permanecer ali e tentar conquistar meu espaço pelo que eu sou profissionalmente, pela minha capacidade de desenvolver um trabalho de qualidade, pela forma como eu sou mesmo e principalmente, vestindo-me de maneira confortável e não de maneira a agradar os olhos de ninguém, pois acredito que não é a vestimenta que dá direção às pessoas e sim aquilo que trazemos dentro de nós e que de alguma maneira vai se espalhar para outros.

Foi fácil? Não! Insisti... Persisti... Adoecei... Mas, hoje estou aqui... nessa

mesma instituição, no ano de 2022, mais certa do que nunca de que nada acontece por acaso, que só há aprendizado quando passamos por dificuldades e conseguimos superá-las sem perdermos a nossa essência, e acima de tudo, compreendendo que não somos nada e não temos nada sem o outro.

Mas afinal, quem é o outro? O outro é toda pessoa que trilha por alguns momentos os mesmos caminhos que eu, que leva um pouquinho de mim, mas consegue deixar um pouco de si também, contribuindo dessa forma para meu crescimento tanto profissional, quanto pessoal.

Professora Izolda: Tem aula hoje?



"Minha matéria-prima é a paixão".

Nos muitos domingos da minha infância, a família reunia-se para o tradicional e alegre almoço. Era na casa do meu avô, um senhor muito carinhoso, inteligente e conhecido por todos de uma pequena cidade do noroeste do Paraná. Já estava tudo organizado, sem muito luxo e desperdício. Apenas chegávamos. Eram os filhos, genros, noras, primos, netos e amigos que simplesmente chegavam para nos reunir no domingo pela manhã, preparar o almoço e depois ajudar a limpar tudo. Os adultos iam para a varanda conversar e as crianças já estavam preparadas para as brincadeiras na rua ou no fundo do quintal.

Acredito firmemente que, desde aquele tempo, nosso destino já dava sinal de que lá na frente iríamos aperfeiçoar a brincadeira tão natural e espontânea em nossa profissão. Quando faltavam os primos, pois queriam as brincadeiras mais agitadas, escolhia as bonecas que por sinal eram poucas, para a minha diversão preferida-brincar de escolinha. Colocava todos enfileirados em banquetas de madeira e lá na frente ministrava o que a imaginação escolhia. Foram momentos tão marcantes, que lembro-me até do quadro negro que ficava apoiado a uma cadeira e os toquinhos de giz que conseguia na escola.

Com o passar do tempo, muitas coisas novas foram acontecendo, e comigo não foi diferente. As brincadeiras com os primos foram acabando e os almoços de domingo quase não aconteciam mais. Cada um tomou um rumo diferente. Os estudos foram norteando boa parte desse contexto, ao passo em que a responsabilidade de uma profissão já estava nos planos de todos.

Após finalizar o ensino fundamental, ingressei no magistério, simplesmente por não ter conhecimento que a possibilidade de uma outra opção conseguiria uma formação para já começar uma profissão. Não ia ser nada com outro curso. Já fazendo o magistério poderia ser professora. E ser professora era algo tão relevante que

poderia dar aulas de verdade.

A brincadeirinha do passado tornava-se realidade e as bonecas e primos mais novos seriam substituídos pelos maiores protagonistas da escola: os alunos. Nossa que sonho!! Nem tanto. Os estudos eram realizados com base em muitas amizades, passeios, juntar verbas para uma viagem, enfim, nem um pouco de envolvimento do que realmente me esperava. Mas estava lá, todos os dias, esforçando-me e realizando o que era proposto.

Nesse tempo, não imaginava a dimensão de tornar-me uma regente de classe. Contudo, ao terminar o magistério, prestei concurso público e comecei a trabalhar no ano seguinte. Foram experiências diárias, das quais recordo-me ora com alegria ora com tristezas. Muito aprendizado, mas cada vez mais confiante de que estava no caminho certo.

Paralelo à esse início de caminhada, outra surpresa muito boa foi a experiência de dar aulas em uma pequena escola particular. Segui lecionando e especializando-me: primeiro em um curso de Educação Infantil e depois na faculdade em Artes Visuais.

A escola sempre foi o lugar em que conseguia muitas vezes estudar, estagiar e lançar novos desafios. Os anos letivos foram a base do meu crescimento. Cada vez que fechava um ciclo, conseguia vislumbrar novas ideias e um novo formato para melhorar meu desempenho profissional.

Ainda continuei especializando-me, fazendo uma pós-graduação e uma nova faculdade. Aos poucos, consegui organizar-me e conquistar escolas mais próximas à nova família que formei e, assim, garantir uma melhor qualidade de vida.

As escolhas aconteceram aos poucos e com muito pé no chão. Sempre procurei organizar a minha vida da forma mais simples e objetiva possível. Essa sou eu, a mesma menina que ensinava as bonecas encontrou-se na profissão e passou a ser uma professora com muito orgulho.

Com base nas cinco narrativas que compõem esta seção, foi possível ter acesso a entendimentos importantes como: os processos da cultura e da cultura escolar, o desenvolvimento profissional docente, os saberes docentes, o conhecimento prático-pessoal e profissional (CLANDININ, 1986), as histórias de vida, a autoformação, entre outros. Pensei nessa organização de escrita, na qual eu pudesse trazer todas as narrativas, uma após a outra, e ao final passarei a tecer minhas interpretações e compreensões, tornando a leitura mais dinâmica.

Identifiquei e analisei, junto com as professoras participantes, algumas construções sobre o exercício da docência, no momento das escolhas pelo curso de magistério. Com base nas cinco narrativas das participantes, procuro tecer observações a respeito de nossas escolhas, feitas ainda na adolescência e a imagem que trazíamos do Ser Professora.

Algumas professoras participantes relatam que essa escolha se deu mais por

uma busca de autonomia financeira, pois o curso de magistério já lhes dava a possibilidade de um trabalho remunerado ou pela falta de outras opções de cursos técnicos ou universitários na cidade.

Se retornarmos à narrativa da professora Néia, veremos que apenas ela menciona que a carreira docente era seu sonho desde a infância, o que nos fez pensar que muitas vezes, consideramos a escolha profissional mediante a busca por autonomia financeira e não pelas aquisições e habilidades docentes desenvolvidas durante a vida.

No artigo: “A identidade docente: constantes e desafios”, Carlos Marcelo García(1999), menciona o relatório da Organização para a cooperação e o Desenvolvimento Econômicos (OCDE, 2005), no qual ressaltou a afirmação: “O ensino é um trabalho exigente, e não é possível para qualquer um ser um professor eficaz e manter essa eficácia ao longo do tempo” (p.12).

Esse relatório vem mostrar a preocupação internacional em relação ao magistério, às formas para tornar a docência uma profissão atraente, como manter melhores professores no ensino e como conseguir que os professores continuem aprendendo ao longo de sua carreira. Assim, percebo a necessidade de que nossos cursos de formação de professores, tanto a nível médio (Formação de Docentes do Magistério) como de graduação, sejam capazes de atrair futuros profissionais, engajados no processo de ensino e formação na escola básica.

Algumas reflexões foram realizadas em conjunto com as professoras, para buscar uma maior compreensão dos motivos que as levaram escolher o curso de magistério: “Como se deu a escolha pelo curso de Magistério”? “Em qual momento”? “Como foi a experiência no magistério”? “O curso trouxe quais percepções da profissão para você”? “Nesta época houve mudança no seu pensamento com relação ao que viveu na infância sobre a escola”? “O que motivou-lhe a voltar a estudar e cursar Pedagogia saindo assim do serviço administrativo em lojas”? “Queria assumir uma turma e enfim poder dizer: sou professora”? “Ser professora para você, significava o quê”?

Destaco em suas narrativas escritas, a menção das professoras ao curso de magistério, também na apresentação das caixas de memórias, observando-se a ausência do período em que cursaram a graduação.

Esse fato pode ser analisado em algumas escritas que destacaram experiências positivas e afetivas com a modalidade a nível do ensino médio, quando as atividades eram desenvolvidas com uma relação mais prática entre o currículo e a sala de aula.

Foi inevitável recordar-me das experiências da minha formação inicial. Também trago vivências positivas da época do Magistério pois o currículo do curso apresentava uma relação maior com a prática, trazendo atividades que proporcionavam vivências didáticas nas escolas onde aplicávamos as regências. Havia, assim, uma proximidade maior com as práticas escolares em comparação às vivências da graduação.

Ainda sobre as escolhas empreendidas no início da formação docente, podemos destacar os estudos desenvolvidos por Lortie (1975) em relação à socialização prévia no ensino. Esse autor descobriu que os professores desenvolvem padrões mentais, crenças sobre o ensino, a partir de um período prolongado de observação, como alunos. Também para Marcelo García (1999), a identidade docente vai configurando-se, na formação inicial, de forma paulatina e pouco reflexiva através do que ele denomina de aprendizagem informal mediada pela observação de professores, futuros modelos docentes.

Percebo que na relação entre a carreira inicial e os colegas de profissão, que apresentam uma maior experiência no relato das professoras, principalmente quando Dina diz ter tido na professora Elizabeth o respaldo necessário para sua trajetória como professora alfabetizadora.

Durante as apresentações das caixas de memórias, todas mencionaram experiências de acolhimento no início da carreira por professores mais “antigos” e trazem consigo algumas práticas vicenciadas no início da carreira. Questiono-me aí sobre o que Lortie (1975) já denominava em suas pesquisas como *aprendizagem pela observação*, que, em muitas ocasiões, não se produz de maneira intencional, mas vai penetrando nas estruturas cognitivas - e emocionais – dos futuros professores de maneira inconsciente, chegando a criar expectativas e crenças difíceis de transpor.

A partir da narrativa da professora Dina, conversamos sobre como as experiências passadas podem interferir em escolhas futuras. Dina não queria ser professora, por ver sua avó e sua mãe vivenciando a profissão. Porém, sem opções

de outros cursos que lhe proporcionassem independência financeira, acabou seguindo também a carreira docente que sua mãe exercia. No decorrer da sua narrativa, a professora trouxe momentos que lhe desafiaram, pois tinha insegurança em sua didática. Passou por experiências não educativas, conforme alertou Dewey (1932), mas que possibilitaram espaços para reflexão e práticas pedagógicas mais positivas, que podem ter influenciado para que conseguisse impor-se mais na profissão e obter uma maior confiança em si mesma.

O autor Tardif (2012) discorre sobre os saberes docentes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola, destacados também pela professora Dina quando concluiu sua narrativa com o seguinte relato: “[...] é no dia-a-dia que vou encontrar a possibilidade de melhorar profissionalmente, pois são os desafios que ajudam-me a encontrar motivos de buscar cada vez mais atingir os objetivos de ajudar no desenvolvimento dos alunos...”.

Trazendo mais alguns pontos discutidos por nós sobre as experiências vividas, a professora Néia conta que iniciou o Ensino Médio na modalidade de Magistério e, assim, foi adquirindo conhecimentos e passando por experiências que só fortaleceram sua vontade de ser professora. Mas, ao chegar em sua primeira escola, achou que iria viver o sonho do magistério, que as coisas seriam exatamente iguais às observações do estágio supervisionado, porém a realidade foi totalmente diferente. Foi percebendo, então, que todo aquele encanto que colocava na preparação das atividades, bem como as experiências trazidas na memória da época do Magistério, davam lugar à correria do dia-a-dia e ao cumprimento das obrigações legais que o trabalho exigia.

Essas são experiências que Bondía (2011) traz como particulares e de subjetividade, onde existia a expectativa de que algo acontecesse, como na época do magistério. Com a vivência, o pensar e a reflexão consciente, a professora foi percebendo a necessidade de movimentar-se, de buscar novas aprendizagens através de cursos de formação continuada e especializações. Essas experiências trouxeram-lhe a possibilidade de que algo acontecesse e a tocasse positivamente, possibilitando práticas mais condizentes com seus ideais de professora, evitando uma abordagem tecnicista.

A prof^a Izolda também menciona o distanciamento entre o saber dos

professores em seu trabalho e em sua formação inicial: “Nesse tempo, não imaginava a dimensão de tornar-me uma regente de classe”. O saber engloba “[...] os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber ser” (TARDIF, 2011, p. 60).

Para o autor, não se pode estudar o saber docente, sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto no qual os profissionais do ensino estão inseridos. Dessa forma, até mesmo aqueles saberes adquiridos em tempos e espaços anteriores à prática profissional, só passam a ter significado quando encontram-se, defrontam-se com as necessidades profissionais dos professores. Assim,

O saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola (TARDIF, 2011, p. 11).

Assim, nossas experiências vão cumprindo um papel importante em nossa vida, por isso acreditamos, nesta pesquisa, na necessidade de criar espaços formativos nos quais os professores possam falar de suas histórias de vida. Para Marcelo García (2009), a identidade profissional docente constrói-se e transmite-se, constituindo-se na interação entre a pessoa e suas experiências individuais e profissionais.

A profissão docente é também caracterizada pelo que Shulman (1998) denominou de uma comunidade de prática através da qual “a experiência individual possa se converter em coletiva” (Idem: p. 521).

A noção de conhecimento prático do professor pode, por vezes, parecer um conhecimento meramente técnico e pouco valorizado, porém entendemos a importância de analisar junto às narrativas docentes, a relação dos professores com os saberes que ensinam.

O conceito de saber docente revela-se aqui uma ferramenta teórica de grande potencial por trazer, como pressuposto, o reconhecimento de saberes próprios dos professores, ou seja, de que os docentes são dotados de uma história de vida pessoal e profissional e que produzem e mobilizam saberes em sua prática profissional.

Destaco os estudos de Dewey (1938; 2011), Elbaz (1983), Tardif (2010;

2011), Clandinin e Connelly (1995) porque esses autores têm mostrado que a experiência das professoras pode ser vista e entendida como primordial em um processo de construção do conhecimento prático-profissional (CLANDININ; CONNELLY, 1995).

Esses autores, com maior ou menor ênfase, atribuem a esse conhecimento três características principais: experiencial, situacional e pessoal. Experiencial, como um conhecimento que os professores constroem na prática que empreendem; situacional, como um conhecimento orientado para as situações que os professores enfrentam no dia a dia; pessoal, devido à condição própria de cada pessoa. Esses três movimentos considerados por Maurice Tardif (2011), podem ser representados no Quadro 6, que identifica e classifica os saberes docentes considerando as especificidades de sua origem, aquisição e incorporação à prática profissional dos professores.

QUADRO 3 – Os saberes dos professores

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Tardif (2011, p. 63)

Tardif (2011) descreve os saberes que acredita serem utilizados pelos

docentes na sua atividade profissional, e que, assim, interferem em sua ação cotidiana. Faz referência ainda aos saberes que estão vinculados à atividade profissional do professor, sendo esses os saberes da formação profissional, os saberes da experiência, saberes instrumentais e os saberes pessoais.

Quando faz referência às fontes sociais de aquisição, o autor busca explicar que é importante considerar o lugar do presente e do passado na aquisição do conhecimento e dos saberes, considerando fundamentalmente a história de vida de cada um, incluindo o contexto familiar, bem como a trajetória de formação inicial e continuada, além da trajetória escolar pré-profissional.

Esse processo torna-se importante na formação da identidade profissional, considerando a característica temporal quando se estuda os saberes docentes. O autor ainda argumenta que o modo de integração dos saberes à prática profissional dos professores, na maioria dos casos, advém de processos de socialização, seja ela pré-profissional ou profissional. Procura clarificar também que o professor constrói os seus saberes não somente de forma isolada.

Tomando como ponto de partida os estudos de Tardif (2010; 2011), procurarei compartilhar a ideia dos autores citados, sobre um saber específico do professor como o conhecimento que tem na prática uma fonte significativa do seu desenvolvimento profissional.

Assim, considerando as narrativas de professoras, trago a ideia de conhecimento prático, defendida aqui como uma natureza experiencial, interacional, situacional e pessoal que refere-se à identidade profissional docente, como objeto desta pesquisa.

Ainda nessa perspectiva de que os saberes do professor são construídos na experiência, trago o que Elbaz (1983) diz em seu estudo sobre conhecimento prático-profissional. A autora relata que é relevante observar contextos mais amplos em relação à complexa rede intelectual que permeia o ensino, observando assim o social, o cultural, o político e o histórico.

Elbaz (1983) salienta que, no conhecimento prático, existem elementos teóricos, uma “orientação teórica”, dizendo que esse conhecimento “é mantido numa relação particular com o mundo da teoria” (idem, 1983, p. 21).

As professoras participantes citaram, em suas narrativas, a necessidade de

aprofundamento teórico em cursos de pós-graduação (especializações), influenciadas pelas dificuldades de aprendizagem ou de comportamento que alguns alunos apresentaram no cotidiano da sala-de-aula. Tais desafios vão gotejando concepções teóricas e de pesquisa que, uma vez internalizadas, farão parte do seu conhecimento prático-profissional (CLANDININ; CONNELLY, 1995).

Assim, em síntese, o conhecimento prático do professor, para Elbaz (1983), não é um mero saber-fazer, mas possui um conteúdo relativo à diversas áreas, desde a matéria ensinada à própria pessoa do professor, desde as questões de ensino e de natureza curricular, ao contexto escolar e social em que a sua prática decorre. É um conhecimento essencialmente levado para as situações que o professor enfrenta em sua prática docente, de natureza pessoal e social, simultaneamente, e experiencial e teórica. Esses níveis não estão isolados ou desligados uns dos outros; pelo contrário, existe uma correspondência entre eles.

Na linha de pensamento de Elbaz (1983), Clandinin tem desenvolvido um programa de trabalho no qual a ideia de conhecimento prático tem também um papel central (CLANDININ, 1985, 1986, 1987; CLANDININ; CONNELLY, 1987). Colocando-se igualmente em uma perspectiva na qual o professor é visto como um sujeito ativo e autônomo na prática que realiza, Clandinin (1986), considera-o também como possuidor de um conhecimento específico que se constitui e desenvolve em estreita relação com essa prática. Dessa maneira, propõe contrariar uma visão corrente do professor como um veículo de um conhecimento que lhe é exterior, como alguém a quem não se reconhece um saber próprio: “os professores são vistos como possuindo experiência, mas não conhecimento” (CLANDININ, 1986, p. 3).

É a insatisfação com essa visão, como a autora exprime, que constituiu a grande motivação para o trabalho que desenvolveu, no qual, acima de tudo, pretendeu valorizar o conhecimento do professor. Clandinin (1986, p. 4) reconhece o trabalho de Elbaz (1983) como precursor da sua própria investigação sobre o conhecimento do professor, e, ao citar a autora, caracteriza esse conhecimento como “prático, experiencial e modelado pelas intenções e valores do professor”. Apesar do qualificativo ‘prático’, ela recusa a separação tradicional entre conhecimento teórico e conhecimento prático, considerando que os professores desenvolvem um tipo especial de conhecimento que não é nem teórico nem prático, mas “composto” por

esses dois tipos de conhecimento numa combinação elaborada pela pessoa do professor, de acordo com as suas características pessoais e com a sua experiência e formação (CLANDININ, 1985). A esse conhecimento chama “conhecimento prático-pessoal” (personal practical knowledge) e relaciona-o com a necessidade da pessoa em desenvolver uma “linguagem” e uma “perspectiva” próprias para compreender e lidar com as situações da sua prática, considerando-o inseparável da pessoa que o elabora, bem como da situação (prática) onde se constitui e na qual se revela (CLANDININ, 1986).

Com essa ideia do conhecimento prático-pessoal e conhecimento prático-profissional (CLANDININ, 1986), ampliamos o entendimento que temos sobre o conhecimento do professor, como um conhecimento de caráter experiencial, transportando valores e propósitos e orientado para a prática que ele desenvolve. Clandinin (1986, p. 20) considera esse conhecimento como “transitório”, “sujeito a mudanças” e que desenvolve-se em um processo de tentativa-erro, demarcando-se da ideia de um conhecimento “fixo, objetivo e imutável”.

Do seu ponto de vista, o conhecimento prático-profissional revela-se e desenvolve-se na prática do professor e é impossível compreendê-lo desligado dessa prática. A experiência que o professor vive impregna o seu conhecimento e as imagens constituem a forma como ela penetra esse conhecimento.

Na narrativa da profª Dina, é possível perceber um dos conceitos metafóricos apresentados por Clandinin (1986) sobre as “paisagens” do conhecimento prático-profissional. As “paisagens” são uma espécie de cristalização da experiência que, desse modo, passam a fazer parte do conhecimento do professor. Para ela, as “paisagens” constituem “uma forma de organizar e reorganizar a experiência passada”; uma paisagem, como também diz, “é um meta-conceito organizador pessoal [...] na medida em que incorpora a experiência da pessoa, se exprime na [sua] prática e é a perspectiva com a qual lida com novas experiências” (CLANDININ, 1986, p. 166).

Quando a participante da pesquisa relata sua insegurança em assumir uma turma de alfabetização revelou que, ao encontrar uma profissional experiente, que lhe falou e demonstrou como desenvolvia o processo de alfabetização de seus alunos, para ela foi de grande ajuda nesta fase. Dina incorporou em sua prática docente,

características desta alfabetizadora e reforça: "...admirava o jeito como conduzia as aulas e a forma que tratava seus alunos com dificuldade então me espelhava nela, na tentativa de ser uma profissional 'como' ela".

O termo metafórico "paisagem", de Clandinin (1986), está relacionado ao lugar, tempo e relacionamento entre todos os que participam daquela paisagem que se estabelece. Outra experiência trazida por Dina foi quanto à sua atuação em instituições de educação infantil (CMEIs) que fizeram-lhe repensar sua vida profissional diante da falta de competência profissional dos que lá trabalhavam. Dina, narra que diante dessas experiências (DEWEY, 1938), seu lado humano (afetividade e empatia) está sempre à frente, na relação professor e aluno.

Uma professora que atua em sala de aula está inserida em uma paisagem que perpassa vários contextos, trazidos por ela, pelos alunos, pelos pais, direção e o contexto social da própria escola e da sociedade, enfim todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

A prof.^a Néia também trouxe suas experiências relativas à paisagem estabelecida no ambiente escolar, como propôs Clandinin (1986), declarando: "Cheguei a querer desistir de trabalhar nesse local, por, em vários momentos, não me sentir pertencente ao grupo de profissionais dessa instituição. Cheguei a ficar em dúvida sobre minha identidade pessoal e até mesmo da minha capacidade profissional (...). Mesmo ainda me sentindo um peixe fora d'água, decidi permanecer ali e tentar conquistar meu espaço pelo que eu sou profissionalmente, pela minha capacidade de desenvolver um trabalho de qualidade, (...) pois acredito que não é a vestimenta que dá direção às pessoas e sim aquilo que trazemos dentro de nós e que de alguma maneira vai se espalhar para outros" (PROFESSORA NÉIA). Mesmo diante de uma paisagem estabelecida, como um *habitus*, Néia conseguiu organizar e reorganizar a experiência vivida e projetar-se em novas experiências sem interromper seu desenvolvimento profissional.

A metáfora do conhecimento prático-profissional (CLANDININ, 1986), amplia o entendimento que temos sobre a prática docente e como ela vai constituindo-se. Dessa forma, o conhecimento prático-profissional (CLANDININ, 1986) é perpassado pelas práticas pessoais dessas professoras, em um movimento de correspondência entre o conhecimento teórico e as experiências vividas na prática. Esse conhecimento

docente toma como base as situações nas quais empregamos o conhecimento científico e vamos validando nossa prática docente. Assim, as professoras vão constituindo-se a partir das suas ações e da reflexão que fazem sobre o seu ofício como docentes.

Assim, buscamos uma maior valorização da experiência pessoal dentro das formações continuadas, uma experiência que envolve conhecimentos que englobam a competência teórica e experiencial das professoras. O conhecimento prático na educação, abordado por Fenstermacher (2004), irá muito além do saber fazer, porque envolve saberes que são construídos na experiência vivida e é justamente nessas experiências que reside toda a riqueza dos estudos sobre conhecimento prático, segundo o autor.

Quando os autores citados nesta pesquisa trazem a sensibilidade para entender a cultura escolar, os contextos, os interesses e necessidades da comunidade escolar, parece claro que as professoras desenvolvem saberes, ao lidarem com determinadas situações do contexto educacional, podendo desenvolver competências, para saberem como aplicar o conhecimento apreendido.

Esses saberes docentes estão relacionados à vários aspectos, ou como Shulman (1986), denomina-os de *bases de conhecimento*, tais como: o domínio do que se está ensinando; a didática do como ensinar; a compreensão do professor; o currículo e o contexto educacional que envolvem aspectos social, escolar e pessoal (dos envolvidos no processo). São as situações encontradas na sala de aula que, de certa forma, orientaram a prática das professoras, portanto, é no contexto da prática, como docentes que podemos construir o conhecimento prático-profissional.

A narrativa da professora Margarete também traz pontos sobre o conhecimento prático-profissional (CLANDININ, 1986), quando relata: “fui aprendendo a cada dia, com as professoras mais experientes, com assessoramentos e principalmente no dia-a-dia”. Margarete sentiu-se insegura ao chegar na escola rural e deparar-se com professoras mais experientes que ela e menciona: “a diretora parecia não acreditar muito no meu trabalho, talvez por eu ser muito jovem e sem experiência”. É curioso como, no início da nossa carreira docente, buscamos a valorização da experiência, porém com o passar dos anos, de professoras experientes, passamos a ser vistas como professoras “antigas”.

“Foi um momento em que tive que conquistar meu espaço, mostrar meu trabalho, mas nunca deixando de aprender, pois sempre temos a oportunidade de rever nossa prática pedagógica, para colher novos frutos”. Margarete conta ainda que, ao chegar na escola central do município, deparou-se com uma filosofia mais próxima ao tecnicismo, pois o planejamento era desenvolvido, em grande parte, pela equipe pedagógica e as professoras o seguiam à risca. Margarete, em seu relato oral, compartilhou: “não sentia-me professora nessa escola, pois não tinha autonomia para elaborar um planejamento voltado para as especificidades de meus alunos”. Sua prática estava desconectada daquilo que aprendera e acreditava sobre o papel do professor, como um agente ativo no processo educativo, e como afirmou em seu relato:

Acredito que com o tempo, aprendemos que não precisamos ter pressa, que não é a quantidade, mas sim a qualidade de como os estudantes aprendem, hoje já não me preocupo se consegui terminar as atividades planejadas para o dia, mas sim se a turma conseguiu apreender o principal objetivo e também fazer todos pertencentes ao grande grupo, indiferente das dificuldades e particularidades de cada um. Hoje sei que estou preparada para trabalhar com os alunos, que podemos buscar essa aprendizagem das mais diversificadas formas, trocando experiências e sempre buscando aprender algo de novo para complementar no ensino. (Professora Margarete).

Tomando por base as reflexões empreendidas até o momento, podemos expressar que a composição da identidade docente inicia-se nos primeiros contatos com professores, ainda em nosso período de escolarização, fortalece-se nas experiências vividas na formação inicial docente, realiza-se no próprio processo de ensino e para além dele, no convívio cotidiano com outros docentes. As imagens socialmente produzidas sobre a docência, que incidem sobre o processo identitário, estão ligadas ao início da própria profissão e são construídas, reconstruídas e transformadas pelo sujeito que se torna professor.

Compreendo que os conhecimentos e saberes transpostos, construídos e reconstruídos pelas professoras, passam pela responsabilidade coletiva e social sobre seu trabalho, que culmina em uma disposição para aprender, tendo o conhecimento como base para desenvolver suas ações pedagógicas sem desconsiderar outros saberes, como o da experiência, que se fazem necessários para as mediações do ensino. As professoras pesquisadas, simbolizaram essa predisposição, ao colocarem-se no papel de alguém que sempre está aprendendo, seja na prática ou na teoria.

Trazendo a perspectiva de Clandinin (1985), é possível dizer que as professoras desenvolvem um “conhecimento composto”, que é teórico e prático, em uma combinação elaborada de acordo com as suas características pessoais, suas experiências e formação profissional.

A última atividade realizada no ateliê cerâmico, foi dirigida considerando-se o entrelaçamento da teoria discutida nos encontros aos sentidos construídos nas narrativas de vida e na prática, ao estabelecermos relações entre os saberes docentes e as matérias-primas, para a composição da nossa identidade profissional. O relato oral sobre a percepção da profissão docente pelas participantes, em relação ao passado, presente e futuro, possibilitou algumas sinalizações durante a carreira.

Em perspectiva, olhando para o passado, as professoras referiram-se principalmente, à necessidade de autonomia financeira que a profissão lhes proporcionaria, bem como ao status da profissão na época. No presente, ressaltaram a confirmação da escolha por trabalharem como professoras na educação escolar, como decorrente do processo de saberes necessários sobre a profissão docente, que adquiriram em cursos e em contato com seus pares.

Em relação ao futuro, as professoras buscaram integrar as questões pessoais, principalmente em relação ao bem estar físico, econômico, pessoal e familiar, com o desenvolvimento profissional docente. Esse último, foi evidenciado pela busca por continuar aprendendo e aperfeiçoando o seu fazer sobre questões do tempo presente.

3.2 O que as participantes da pesquisa contam ser necessário saber para ‘Ser Professor’?

A relação entre as professoras e os saberes docentes demonstrou concepções teóricas distintas, adquiridas durante muito tempo, considerando-se as concepções apreendidas nos cursos de formação inicial e continuada, e voltadas para características pessoais e naturais destas profissionais.

Monteiro (2003) destaca que, a partir dos anos de 1980, começavam a desenvolver-se as pesquisas voltadas à análise de desempenho do(a) professor(a), estabelecendo uma correlação entre as performances do ensino e as diferenças de aprendizagem dos alunos. O professor era visto como um gestor de comportamentos,

que gerenciava saberes, mas cujos saberes não eram investigados. De acordo com a visão da racionalidade técnica que orientava essa concepção, o professor era considerado um “técnico” responsável pela transmissão de saberes produzidos por outros – os cientistas, os pesquisadores. Em nosso entendimento: um executor de/do currículo.

No entanto, a crise social e cultural que desenvolveu-se a partir dos anos 1970 e 1980, começou a revelar a incapacidade da escola e dos professores, formados dentro do modelo da racionalidade técnica para lidarem com essa nova realidade pós-moderna.

Um novo instrumental teórico passava a ser exigido para a compreensão dos saberes docentes e da sua complexidade, mudando o foco de abordagem que deixou de ser, segundo Shulman (1987), “o que fazem os docentes” para se voltar, efetivamente, para “o que sabem os docentes”.

O professor passou a ser visto como um profissional dotado de razão, que toma decisões, faz julgamentos, um agente que pensa.

Em um outro artigo, Shulman (1987) aprofunda a análise da ação do professor na elaboração do *conteúdo pedagogizado*, quando estabelecemos um processo que inclui os diferentes momentos e elementos necessários ao pensamento e ação do professor em suas aulas: compreensão, transformação, instrução (ensino), avaliação, reflexão e nova compreensão (SHULMAN, 1987, p. 15-19). Para o autor, ensinar é, antes de tudo compreender: “Aqueles que sabem, fazem. Aqueles que compreendem, ensinam (SHULMAN, 1986, p. 4 -14).

Em nossos encontros formativos, fizemos correspondência entre as nossas discussões, utilizando atividades de análise sobre o artigo: “Dilemas e desafios da função docente na sociedade atual: os sentidos da mudança” (HAGEMEYER, 2004). Foram utilizados ainda os artigos “Aprendizagem da docência: Algumas contribuições de L. S. Shulman” (MIZUKAMI, 2004) e “A identidade docente: constantes e desafios” (MARCELO GARCÍA, 2009), na busca de estabelecermos novas compreensões sobre nossos saberes e a identidade profissional docente (SHULMAN, 1986).

Nas narrativas anteriores, as professoras compartilharam algumas histórias sobre a escolha da profissão, a formação inicial, o início de carreira, bem como a influência da cultura e dos colegas mais experientes na docência. Agora, as

participantes narraram experiências com foco na prática docente, tentando compor os sentidos dos saberes docentes que produzem, a partir das discussões levantadas no V Encontro.

Professora Margarete: Uma experiência profissional transformadora

Há alguns anos, eu tive uma aluna no segundo ano, que começou a demonstrar muitas dificuldades de aprendizagem. Tais dificuldades já existiam desde a educação infantil, mas a partir de quando começou o trabalho de alfabetização mais intensificado, elas foram acentuando-se. Desde então, iniciei em sala um trabalho mais individual pois ela não conseguia ler e, por isso, foi tendo dificuldades em todos os Componentes Curriculares.

Eu trabalhava somente com a letra caixa-alta, mandava fichas de leitura para casa diariamente, para que pudesse treinar a leitura, sendo que no outro dia era realizada em sala de aula, porém com muito pouco progresso.

Então iniciamos, eu e a equipe pedagógica, um processo com a família, solicitando para que levassem-na a um atendimento especializado. Esse processo iniciou-se depois da metade do ano, sendo que não foi possível fechar um diagnóstico e a aluna ficou retida no segundo ano pois não dominava os conceitos básicos para uma aprovação.

Quando iniciamos um novo ano letivo, a aluna ficou comigo novamente, por uma escolha da família e minha, pois eu sentia necessidade de mais tempo com ela para alcançar o sucesso de sua aprovação. Assim, a aluna passou a fazer acompanhamento com psicopedagoga, psicóloga e fonoaudióloga e havia uma tutora em sala para auxiliá-la, com atendimento exclusivo.

Começamos a flexibilizar as atividades, colocávamos textos mais curtos, também ela realizava respostas mais simplificadas nas atividades; confeccionei um jogo com tampinhas de garrafas com as sílabas e ela tinha que formar as palavras. Passei a sempre acrescentar jogos e atividades mais simples para sua compreensão, criando uma rotina em sala de aula. Era uma aluna que necessitava além dos atendimentos, de muito afeto e atenção.

Foi a partir dessa experiência que comecei a interessar-me por compreender os diagnósticos cada vez mais comuns em sala de aula e que desafiavam-me enquanto professora alfabetizadora.

O diagnóstico da minha aluna foi de dislexia, transtorno no processamento auditivo e TDAH. Com a proximidade com outros profissionais da área da saúde, comecei a ficar intrigada e a buscar mais conhecimento, e resolvi, então, fazer uma Pós Graduação em Psicopedagogia, pois para ser uma professora bem sucedida não podia, simplesmente, ter uma compreensão intuitiva ou pessoal das dificuldades da minha aluna. Eu precisei ter conhecimento de como transformar o conteúdo, considerando os propósitos da sua aprendizagem, como propõe Shulman (1987).

Hoje, em sala de aula, não podemos simplesmente trabalhar com apenas uma ferramenta, mas sim buscar aquele método com o qual o estudante possa entender, assimilar e construir o conhecimento. Precisamos entender que a sala de aula na atualidade precisa incluir e que iremos encontrar muitos desafios. Teremos que buscar alternativas para atingir o objetivo com os estudantes e acredito que

através da afetividade, do diálogo, é possível encontrar caminhos para que ocorra a aprendizagem.

Com a prática docente e o conhecimento específico, fui aprimorando o meu método de ensinar, novas técnicas foram surgindo, assim como o ensinar foi acontecendo. Hoje, sou movida por desafios, gosto de trabalhar com os alunos de inclusão, pois cada um vai aprendendo de formas diferentes e vai mostrando-me como devo seguir com o processo de ensino; por isso é importante conhecer cada um dos nossos alunos, saber que não é somente com uma metodologia que irá atingir a todos, mas sim, deve-se observar suas particularidades.

A professora Margarete compartilhou com o grupo confirmando sua compreensão sobre a necessidade de ir além dos conteúdos postos nos currículos. Hoje, está mais consciente dos seus saberes docentes e da importância de aprimorar o seu método de ensinar.

A professora Dina destacou que ser professora diz respeito, também, ao conhecimento que ela traz dos seus alunos e da realidade que os cerca na escola e na comunidade a que pertencem e complementa:

Professora Dina: Cuidar e educar

Apesar de atuar há alguns anos como alfabetizadora, cada ano em que recebo meus alunos torna-se um novo desafio a ser superado, pois além do meu domínio de como ensinar, sinto-me desafiada a compreender o contexto dos meus alunos, a realidade familiar que os cerca, suas fragilidades e potencialidades.

Escolhi escrever uma experiência que estou vivendo com uma aluna diagnosticada após muito tempo com Transtorno Opositor Desafiador.

Quando falo muito tempo, refiro-me ao tempo que a família demorou para aceitar que a criança tinha algum transtorno e que não era só "birra" pelo fato de ser tratada de maneira diferente pelos pais (enquanto o pai achava que ela precisava de corretivo e batia, a mãe superprotegia-a, escondia os surtos que ela tinha e fazia tudo do jeito que a criança queria para não ter de impor limites).

Durante o tempo em que a aluna frequentou a escola nos anos anteriores, foi muito difícil para as professoras e para toda equipe pedagógica lidar com ela e mais ainda com a família.

Enfim, quando a família aceitou buscar ajuda de um profissional para realizar psicoterapia, a aluna já estava no 1º ano e algumas boas mudanças no seu comportamento já estavam acontecendo, mas a notícia sobre a mesma assustava as professoras que iriam recebê-la como aluna, no caso eu.

Recebi essa criança como minha aluna no ano de 2021. Somos em três professoras/turmas na série, então cada uma havia recebido uma criança com algum tipo de laudo e, segundo a diretora, eu com minhas características (paciência, carinhosa, firme nas regras e boa alfabetizadora) daria conta dessa criança. Senti medo, confesso. Medo de que as minhas "qualidades" docentes não fossem

suficientes para ensinar esta aluna. Medo também que o comportamentopositor dela desestabilizasse toda a turma, interferindo no rendimento escolar de todos.

No início do nosso contato, a aluna apresentava muitos problemas comportamentais: era agressiva, saía da sala de aula e tentava ficar escondida pelas dependências da escola, chorava para entrar em sala de aula e surtava caso fosse contrariada.

Foi um grande desafio aprender como dizer não para ela sem que ela entrasse em surto na sala de aula, fazendo com que compreendesse e começasse a obedecer as regras como as demais crianças, pois em casa a família não seguia o mesmo princípio na educação: a aluna vive sob o regime de guarda compartilhada e os pais não conseguem estabelecer diálogos sem discussão.

Coloquei-me em busca de estudar sobre o assunto (TOD) pois a inclusão ainda é um grande desafio para meu desenvolvimento profissional. Busquei meios de ajudar esta criança durante o ano letivo, estabelecendo atendimento mais individualizado, e enquanto os colegas estavam realizando uma atividade que não demandasse a minha intervenção junto a eles, aproveitava para ficar com ela retomando e fixando alguns conceitos importantes para seu avanço na alfabetização. Realizei a confecção de jogos para que ela levasse para casa e realizasse com o irmão que a ajudava. Para que acompanhasse o mínimo das atividades, optei por diminuir a quantidade de registros realizados pela aluna, oferecendo atividades impressas ou fazendo o registro apenas de algumas atividades durante o dia.

Sinto que venho desenvolvendo minha paciência docente a cada dia. Nem sempre consigo atingir o meu objetivo, mas sei que essa experiência vivida vai acrescentando em mim novos conhecimentos que vão ajudar-me futuramente. Devido às suas especificidades de comportamento não foi e não é nada fácil trabalhar com a aluna, mas ela não tem mais surtos acompanhados de agressão física.

Acredito que esse avanço ocorreu devido à minha acolhida e organização em sala de aula; busquei conversar muito com minha turma para que a acolhessem com respeito. Vejo que o equilíbrio entre o cuidar e o educar estão colaborando para um ambiente de aprendizagem e harmonia em minha sala de aula.

No momento, ela utiliza como fuga para realizar atividades de registro, o sono; ela dorme sem estar, aparentemente, demonstrando cansaço. Ainda estou tentando lidar com tal comportamento, porém nesse tempo, aproveito para dedicar-me com maior atenção aos demais alunos.

Equilibrar a minha atenção entre ela e os demais alunos é sempre uma preocupação pois preciso ensinar e acolher a todos. O trabalho com ela deve ser realizado aos poucos e com insistência para que, a longo prazo, atinja bons resultados. Cada conquista realizada pela aluna é comemorada como se fosse uma grande vitória, e é assim que me sinto frequentemente.

A professora Ângela buscou destacar a importância das experiências vividas em sala de aula, pois segundo seu entendimento, a partir das reflexões sobre essas vivências construímos conhecimento. Esse é um papel importante da coordenação pedagógica: auxiliar os professores na reflexão sobre suas dificuldades profissionais e emocionais.

Professora Ângela: Experiência vivida em sala de aula com uma aluna especial

Durante todo esse tempo em que estou em sala de aula, passaram muitos alunos que marcaram minha vida, experiências tanto positivas como negativas, positivas por saber que hoje fiz a diferença na vida deles, negativas por pensar que poderia ter feito mais.

Este ano tive o prazer de receber uma aluna muito especial, que muda toda a rotina programada em cada dia, que surpreende-me, faz e acontece com seu jeito meigo.

Essa aluna apresenta Paralisia Cerebral Hemiplegica à direita. Faz o uso de medicação contínua, tem dificuldades na coordenação motora, dificuldades na locomoção usando tala nas pernas, as quais machucam seu pé e por esse motivo em casa não quer usa-las e acaba ficando sem elas. Foi adotada aos 3 anos, sendo tratada ainda como um “bebê” em sua casa onde só há adultos. É uma criança meiga, porém irrita-se e chora facilmente.

No começo do ano, foram passadas regras a serem seguidas com a criança: não ficar na fila e vir direto para a sala, sair antes no recreio para pegar o lanche, deixá-la na primeira carteira, sair antes no fim da aula para o hall das vans. Essas regras, ao longo do ano, estão sendo tiradas, por mim, para que ela possa interagir melhor com os colegas, pois parecia (a meu ver) que ela estava sendo excluída da turma.

Percebo que é uma criança que não interage com as outras, prefere ficar na companhia de adultos tanto na hora do recreio como em outras ocasiões, então procuro incentivar esse contato, realizando trabalhos em grupo na sala, modificando a posição das carteiras para que todos tenham contato uns com os outros.

Durante o ano letivo, percebi a dificuldade que ela tem nos conteúdos do ano em que se encontra. Ainda não está totalmente alfabetizada, necessitando de todo um trabalho individualizado, desde a alfabetização até a construção de textos curtos. Tais atividades estão sendo feitas com ajuda de atividades extras, também para uma melhor interação estou adaptando-as para o concreto.

No começo do ano, parecia que não seria difícil trabalhar com ela, pensei apenas nas dificuldades da coordenação motora, porém com o passar dos dias comecei a ver suas dificuldades também no cognitivo e emocional, pois por ser carente emocionalmente precisa de atenção quase todo tempo. Há dias em que chega bem alegre, faz as atividades e conversa (ela conversa muito), porém, em outros dias, não consegue copiar, fica nervosa se é chamada sua atenção, chora.

Essa aluna, em especial, vem mostrando-me que preciso estar em constante aprendizado, junto aos cursos de formação continuada e com minhas colegas de profissão, pois trocamos ideias em nosso momento de planejamento. Estamos discutindo cada vez mais sobre as condições de cada aluno que recebemos pois cada criança é única em seu desenvolvimento e consideramos que a Inclusão escolar é um desafio para nós profissionais e também para as instituições.

No meu início de carreira, percebia as turmas mais homogêneas, porém de uns dez anos para cá, venho compreendendo que precisamos, enquanto professoras, de muitos saberes. Saberes para o cuidado, saberes para o ensino, saberes que auxiliem nossa prática cotidiana.

A professora Néia ressaltou a importância de se entender que, para ser professora nos dias atuais, faz-se necessário apropriar-se do conhecimento pedagógico, porém, entrelaçado a ele, o professor deve ser capaz de ensinar o conhecimento científico que lhe compete, a fim de construir e reconstruir novos saberes. Contudo, ainda assim, é importante também que o professor aprenda a partir daquilo que ensina, ou seja, ao compartilhar aquilo que sabe, sendo capaz de construir novas oportunidades e novas metas a serem atingidas com os estudantes pelos quais é responsável, uma vez que o professor é capaz de enriquecer e melhorar a sua prática pedagógica em uma área específica.

Nesse caso, deve mesmo permitir-se errar, aprender, escutar e aceitar que mudanças são necessárias e que a teoria e a prática devem caminhar juntas na construção do conhecimento de nossos estudantes.

Professora Néia: Meus questionamentos

Ao pensar e repensar minha trajetória profissional, acabei deparando-me com os seguintes questionamentos: “Como tornei-me professora”? “O que levou-me a ser professora”? E, principalmente: “o que mantém-me até hoje nessa profissão?”

Primeiramente, acredito que não nos tornamos algo ou alguém por obrigatoriedade ou imposição, tornei-me professora porque, com certeza, carregava dentro de mim um desejo enorme de vivenciar experiências novas todos os dias, uma vontade de sair da rotina exaustiva do dia-a-dia entre apertar parafusos e produzir objetos em sequência que não trazia nenhum retorno pessoal além do financeiro.

Essa vontade de poder realizar atividades diferentes e vivenciar experiências distintas diariamente, levaram-me a concretização de acordar todos os dias e saber que algo novo e diferente estaria para acontecer, que uma fala, um comportamento, um olhar, uma atitude e até mesmo o silêncio de um aluno poderia trazer muito conhecimento e direção para os dias futuros.

No decorrer dos anos de vivência pedagógica, o que marcou-me e marca até hoje é turma por turma que passa por mim ano a ano e que sempre deixa-me algo novo e um propósito de mudança para o ano seguinte, ou seja, não só semeio o conhecimento científico estipulado nos currículos a serem ministrados como principalmente, em mim é depositada também uma sementinha de conhecimento, talvez não o científico elaborado por diferentes autores e estudiosos em cada área do conhecimento, mas o conhecimento da prática, do que pode ou não dar certo, do novo caminho a ser percorrido e das diferentes formas de conduzir uma aula, de acordo com a necessidade de cada turma, de cada estudante e para cada estudante.

Ao conversarmos sobre as crenças docentes com relação à existência de um

saber mais importante que o outro, as professoras Margarete, Ângela e Izolda¹⁰ afirmaram “que não”. Elas acreditam que uma boa professora traz consigo saberes mistos, que necessitam de dinamismo para complementarem-se: saberes acadêmicos, teóricos, didáticos e afetivos.

As professoras Dina e Néia acreditam que todos os saberes são importantes, “mas o aprendizado é o principal, é ele que vai fazer com que, em meio a tantos desafios, nós professoras, não desistamos de procurar o que é melhor para nosso aluno, do que vai nos deixar satisfeitos com nosso trabalho”.

Nesse sentido, as professoras referiram ainda em seus comentários anteriores, a importância da interação com os alunos e a atenção ao afeto e compreensão diante das dificuldades e dos problemas emocionais que apresentam.

A professora Néia afirmou que: “(...) é preciso “aprender a aprender” com os alunos, com os familiares dos nossos alunos, com os colegas de profissão, com as dificuldades encontradas pelo caminho e principalmente com os próprios “erros” e que, para ser uma boa professora, precisamos construir-nos diariamente, enfim, sermos construtoras e deixarmos-nos construir pelo conhecimento”.

As professoras participantes da pesquisa em suas narrativas trouxeram suas preocupações e também iniciativas com relação aos alunos portadores de necessidades especiais e este mostrou ser um grande desafio que tiveram que enfrentar. Estes casos modificaram suas atitudes, disposições de pesquisa e estudo ao ensinar considerando as mudanças a propiciar nas suas mediações pedagógicas, no ambiente da aprendizagem, sendo que buscaram novas possibilidades da docência, a partir também das trocas com seus pares.

Tais experiências levaram-nas a vislumbrar outras formas de pensar sobre o ensino, sobre os alunos e sobre como exercer a docência, buscando ainda a participação de profissionais de outras áreas como da psicologia, da saúde, assistentes sociais, fisioterapeutas, dentre outros(as).

Por outro lado, a abertura para novas formas de mediação entre seus conhecimentos e os alunos, mostrou possibilidades didático-pedagógicas que diferenciavam-se a cada caso de ensino, ao se desenvolver o trabalho docente.

¹⁰ A professora Izolda não participou do quinto encontro e da escrita narrativa de uma experiência em sala de aula, devido motivos pessoais.

A partir das propostas de inclusão na escola básica, houve, além dos processos de formação das secretarias municipais de educação, a busca pelas professoras por cursos de especialização com relação à inclusão e às necessidades especiais. Esse interesse diz respeito à sua autoformação, considerando-se as necessidades da docência.

Houve um reconhecimento de que a docência não resume-se somente à transmissão de conteúdos (ensino e aprendizagem) e que, embora essa constitua a natureza do trabalho pedagógico (ensino e formação), as professoras reconhecem que é necessário considerar a necessidade de interações e relações de afeto.

Além disso, há que se ter sensibilidade para reconhecer, nos alunos, suas dificuldades, seus problemas emocionais e superações, que são expressos de várias formas em suas produções e ações. Foi importante verificar que as atividades realizadas na pesquisa instigaram à reflexão das professoras sobre cada fase da aprendizagem de seus alunos e da sua atuação como docentes.

Na atividade final de confecção de uma peça no ateliê cerâmico, ao começar a moldar a cerâmica, as professoras refletiram sobre o processo de “moldagem” (SACRISTÁN, 1998) pelo qual passam, ao apreenderem os conhecimentos e saberes da docência.

Relataram que refletiram sobre sua atuação como docentes, nas atividades de sala de aula, quando buscam favorecer a aprendizagem dos seus alunos. Referiram-se às dificuldades que percebem e à própria resiliência, diante das constantes situações vivenciadas na aprendizagem, notadamente na alfabetização, considerando-se a diversidade dos alunos e as diferentes situações do ensino.

Cada atividade realizada foi considerada por Ângela como o reconhecimento de cada “fio a mais no tecido da identidade docente”. Para as professoras, as experiências e histórias compartilhadas levaram ao reconhecimento de que as experiências vividas moldaram-nas também como educadoras.

É necessário compreendermos e modificarmos visões tecnicistas e fantasiosas na formação de professores, que acreditam em uma única base de conhecimento, como o domínio do conteúdo (como algo que qualquer um poderia obter) e a apreensão de técnicas reproduzíveis para manejar uma sala de aula.

A pesquisa de Lee Shulman (1986) e de sua equipe evidenciou a existência

de uma rede complexa de saberes e habilidades que eram únicos no ato de ensinar. Em outras palavras, os estudos identificaram a existência de uma base de conhecimento para o ensino, que não dependeria apenas do domínio do conteúdo, do amor ou da boa comunicação docente. Assim, também concordo com as acepções do autor e ressalto nesses aportes, o conhecimento da experiência docente.

A reflexão vem, a princípio, criar a possibilidade de tornar nossas percepções sensoriais visíveis para que, a partir daí, as ações comunicativas recentes sejam entendidas e possam processar transformações.

Na concepção vygotskyana, a reflexão pode ser relacionada à ideia de autoconsciência em que o ser humano, por sua função planejadora, consegue adaptar-se ao meio, transformando-o e passando aos outros esse conhecimento. A consciência aparece então como aquilo que pode transmitir-se aos outros (VYGOTSKY, 1982). As palavras assumem, assim, um papel prioritário como factíveis de dar forma à consciência (VYGOTSKY, 1982).

Para Liberali (1999), a reflexão, enquanto forma de conhecimento, também pode ser vista como um ato criador pois parte do reconhecimento e entendimento da ação para a posterior transformação dela. Portanto, para haver reflexão é preciso que a linguagem dê forma à ação, possibilitando seu reconhecimento e entendimento.

Assim, na pesquisa narrativa, a partir do exercício de viver, contar, recontar e reviver (CLANDININ, 2020), vamos construindo sentidos das histórias e experiências vividas em que é possível assumirmos um papel autoconsciente em relação às ações.

Para criar a possibilidade de reflexão, ou seja, da consciência de si mesmo, segundo Vygotsky (1925, p. 57), as participantes precisam verem-se como 'o outro', "tenho consciência de mim mesmo, somente na medida em que para mim sou outro". Isto ocorre, pois a consciência, segundo o autor, é, antes de tudo, social. Portanto, da mesma forma como a consciência desenvolve-se na relação com os "outros" (ou objetos), também a reflexão precisa de "outros" como mediadores.

Dessa forma, para que haja a possibilidade de que as professoras participantes da pesquisa experienciem um conflito que inicie o processo de tomada de consciência, a mediação ou a composição de sentidos podem auxiliar nesse movimento.

Como forma de situar e ilustrar as reflexões que emergiram em nossas discussões e com o auxílio do programa WordCloud criamos uma nuvem de palavras

com os conceitos que mais apareceram em nossas falas. Segue a imagem:

FIGURA 3 – Nuvem de palavras.



Fonte: Elaboração própria em conjunto com as professoras participantes.

Trouxemos para nossas discussões as palavras destacadas na imagem e entendemos que a figura do professor é central na escola e, conseqüentemente, ele carrega em seus saberes as experiências e conhecimentos que podem mobilizar novas compreensões dos processos educacionais.

Segundo Lee Shulman (1986), a *compreensão* do professor é construída durante sua formação e atuação durante a carreira profissional. Para o autor, quando o professor explica suas escolhas, as formas que utiliza para estabelecer mediações para o ensino, está demonstrando o seus conhecimentos e saberes, e a forma como utiliza seus saberes sobre o ensino e a aprendizagem, que compõem a natureza específica do trabalho docente. Nesse sentido, esse se torna um ponto chave da pesquisa sobre a docência.

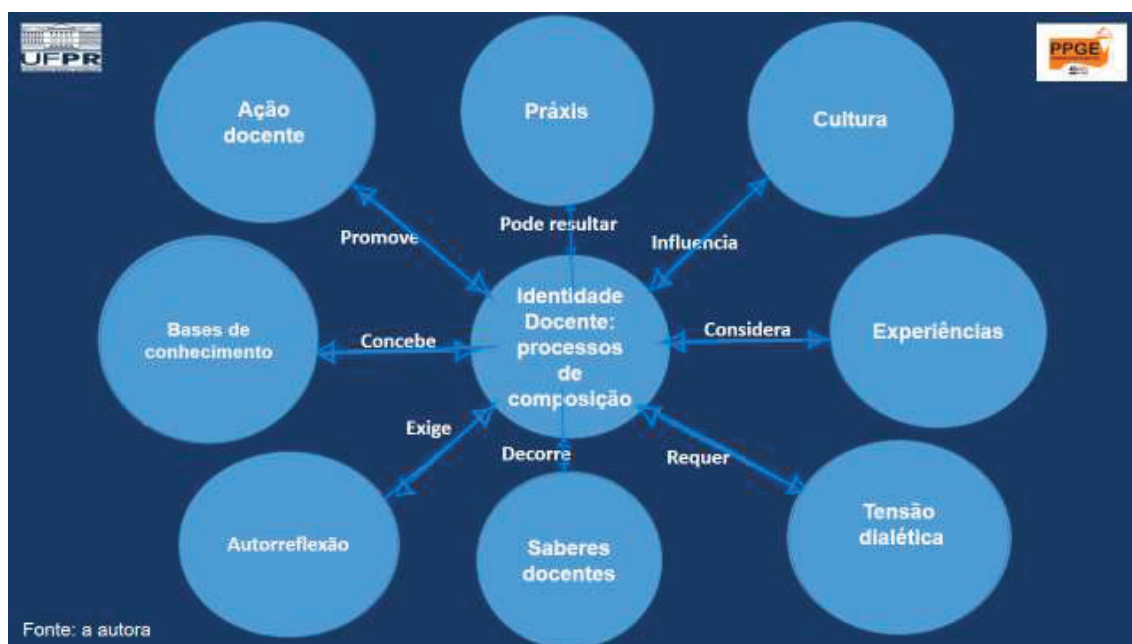
Sacristán (1995) entende que o professor não pode ser visto como um técnico somente, mas sim como um profissional que deve utilizar seu conhecimento e experiência em suas práticas pedagógicas. A profissionalidade precisa estabelecer uma relação dialética entre contextos práticos e as habilidades que estão ligadas à

forma como seus conhecimentos são utilizados e como se correlacionam. A profissionalidade e a formação, portanto, estão intimamente articuladas.

É preciso entender o conceito de identidade docente, como uma realidade que evolui e desenvolve-se, tanto pessoal como coletivamente. Retomo as questões tratadas por Marcelo García (2009) quando refere-se à construção da identidade profissional docente. Para o autor, a identidade não é algo que nasce pronto, mas sim algo que desenvolve-se durante a vida, não sendo um atributo fixo para uma pessoa, mas sim um fenômeno relacional, que acontece no terreno do intersubjetivo e caracteriza-se como um processo evolutivo, um processo de interpretação e reinterpretação de si mesmo, como pessoa, dentro de um determinado contexto.

Trago uma ilustração elaborada, a partir das minhas experiências pessoais e profissionais, destacando os processos que influenciaram a minha composição profissional como docente.

FIGURA 4 - Identidade Docente: processos de composição



Fonte: elaboração própria.

Este quadro demonstra alguns dos fatores que emergem e gravitam em torno da construção da docência e que considero como influências significativas na constituição de minha identidade profissional docente. Sendo assim, a identidade pode ser interpretada pela busca de “quem sou eu neste momento” e “quem quero

vira ser”, num processo contínuo de compreensão da minha ação pedagógica (BEIJAARD et al., 2004).

3.3 Os processos da cultura, da cultura escolar e da escola na composição da identidade pessoal e profissional docente

A escolha por tecer uma seção para tratar as discussões sobre as influências e interferências dos processos da cultura escolar e da escola, na composição da identidade e do desenvolvimento profissional docente, demonstra a importância de reflexão referente às dimensões temporais, espaciais, pessoais e culturais, que compõem os contextos em que situam-se a pesquisadora e as participantes da pesquisa.

Diante da busca pela figura do professor como intelectual, Giroux (1997, p. 161) salientou em seus estudos, que “a ação do professor deve ser vista como política cultural; ele é o intelectual que se transforma e transforma seus alunos”. Essa acepção, segundo Hagemeyer¹¹ (2022), refere-se à ação docente na qual o professor não mais é visto como dono do saber formal, como já observado, mas em um movimento de trocas culturais com alunos, com seus pares e com a comunidade escolar. Foram palavras que suscitaram em mim um novo questionamento: “Quais as implicações da cultura escolar e da escola na construção da identidade profissional dos professores da Educação Básica”?

Nesse momento, considero importante evidenciar as influências e interferências dos processos da cultura escolar na composição da identidade docente e no desenvolvimento profissional das professoras, considerando que a participação dos professores nas mudanças educativas contemporâneas é vital. Nesse caso, não é suficiente a mera aquisição de novos conhecimentos sobre concepções, métodos e técnicas didáticas, pois os educadores são ou precisam vir a ser aprendizes sociais e culturais.

Para conceituar a cultura escolar, quero tecer algumas reflexões sobre os termos cultura, cultura escolar e cultura da escola, conceituando essas definições

¹¹ Abertura oral da live intitulada, Análise do ensino escolar durante e pós-pandemia: O que mudou na atuação do professor/pedagogo? Ofertada pelo Grupo de estudo GPFOR/UFPR)

quanto às implicações e suas relações na composição da identidade profissional das professoras.

Ao tratar do conceito de cultura, a sociologia ocupa-se em entender a ação social que o ser humano adquire ao longo de sua convivência, sendo a cultura parte do que somos, uma vez que nela está o que regula nossa convivência e nossa comunicação em sociedade.

Em uma visão antropológica, Geertz (1973), definiu a cultura como uma teia de significados que dão sentido ao mundo que cerca o indivíduo, ou seja, a sociedade e esses significados englobam um conjunto de diversos sentidos e signos numa interação recíproca, como crenças, valores, costumes, leis, moral, línguas, etc. Quando se trata de cultura e educação, podemos dizer que esses fenômenos intrinsecamente relacionados, tornam-se capazes de modificar a forma de pensar dos educandos e dos educadores.

Tomando como base os estudos de Jean-Claude Forquin (1993), “a cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e justificação última [...] uma não pode ser pensada sem a outra”. Assinala o autor, que a cultura escolar tem o imperativo de realizar a transposição didática dos conhecimentos, de forma que se torne compreensível e assimilável aos estudantes. “Toda prática de ensino pressupõe a transformação prévia deste objeto, em objeto de ensino” (FORQUIN, 1992, p. 33).

Nessa mesma direção, Perrenoud (1993, p. 25) irá conceber a transposição didática como um conceito que explicita o processo real da aprendizagem escolar: “ensinar é, antes de mais nada, fabricar artesanalmente os saberes tornando-os ensináveis, exercitáveis e passíveis de avaliação no quadro de uma turma, de um ano, de um horário, de um sistema de comunicação e trabalho”.

Segundo Forquin (1993), citado por Hagemeyer (2006), os termos “cultura escolar” e “cultura da escola” diferenciam-se. A cultura da escola relaciona-se ao seu universo interno, à produção e gestão de símbolos, ritos e linguagens no âmbito escolar, assim como os modos de regulação e transgressão aí instituídos. A cultura escolar, nessa perspectiva, refere-se ao conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos selecionados e socialmente valorizados, que são transmitidos na esfera escolar.

O autor Viñao Frago (1995) considera a cultura escolar como um processo que interfere nos modos de pensar, agir e atuar nas situações e produções de conhecimentos, saberes e atitudes, que abrangem todos os processos que referem-se aos modos como as escolas engendram o seu cotidiano, e que o autor define como “hábito”.

Vinão Frago contribui também com a demarcação do estudo do espaço e do tempo escolar, considerando a cultura escolar como objeto histórico. Para ele, “a cultura escolar pode ser definida como um conjunto de ideias, princípios, critérios, normas e práticas sedimentadas ao longo do tempo das instituições educativas” (VINÃO FRAGO, 2000, p. 100). Ainda, segundo Vinão Frago (1995), cada instituição escolar desenvolve seu percurso histórico e cultural, o que levou-o a considerar que não existe uma só cultura escolar, e nesse sentido é preferível falar no plural sobre “culturas escolares”, que diferenciam-se. (1995, p. 23).

Isso significa dizer que, no interior da escola, produzem-se “modos de pensar e de atuar que proporcionam” a todos os sujeitos envolvidos nas práticas escolares “estratégias e pautas para desenvolver tanto nas aulas como fora delas” condutas, modos de vida e de pensar, materialidade física, hábitos e ritos. (VINÃO FRAGO, 1995, p. 68-69).

Dentro dessa perspectiva, espaço e tempo são concebidos, distribuídos e utilizados pelas instituições escolares e pelos sujeitos que tomam parte da vida cotidiana da escola, e que, ao longo do tempo, determinarão as práticas e os modos de pensar e fazer escolares. Tempos e espaços que nunca são neutros, mas construídos e determinantes de uma cultura escolar.

Considero que os professores são fruto de determinadas circunstâncias, de determinadas formações e trajetórias profissionais. Nessas múltiplas condições, o professor é considerado com uma identidade histórica, referenciada a uma determinada ancoragem social e cultural, como afirma Bourdieu (2003).

Ao recorrer ao conceito de *habitus*, de Bourdieu (1980), busco verificar a relação entre a cultura produzida nas escolas e que decorrem de formas de conduzir seu trabalho pedagógico, como agentes sociais que socializam seus conhecimentos para a aprendizagem de seus alunos. Nessa perspectiva, entende-se o professor como capaz de desenvolver sua profissionalidade, da qual participa e por isso constrói

sua prática.

O autor refere-se a compreender de que maneira o homem socializa-se, assimilando normas, valores, e crenças de uma sociedade. Nesse caso, as regras, e os ideais formalizadores que orientam as ações e os comportamentos de um grupo social, constituem a sua socialização e caracterizam a sua formação.

Bourdieu (1980) definiu o *habitus* como “sistemas de disposições duradouros e transponíveis, que funcionam como princípios geradores e organizadores de práticas e representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo, sem supor fins conscientes e controle das operações necessárias para atingi-los, objetivamente reguladas e regulares”.(BOURDIEU, 1980, p.88-89).

Como um sistema de experiências sociais que tornam-se repetidas, funciona como uma “matriz de percepções e ações inerentes” às condições particulares da prática social, como atitudes, inclinações para perceber, sentir, fazer e pensar interiorizadas pelos indivíduos, em razão de suas condições de existência, e que funcionam como princípios inconscientes de ação e percepção. A interiorização constitui um mecanismo essencial da socialização, à medida em que os comportamentos e valores apreendidos são considerados como óbvios, quase naturais, instintivos; a interiorização permite ao docente agir sem ser obrigado a lembrar-se explicitamente das regras para a ação.

Segundo Bourdieu (1980), o *habitus* está ligado à experiência dos indivíduos a partir de uma posição no mundo social. Assim, o indivíduo recebe uma educação que decorre dessa posição social, reproduzindo pensamentos, palavras, ações e relações sociais presentes no momento da aprendizagem, em que interioriza propriedades ligadas a posições no espaço social.

Para Hagemeyer (2006), as disposições produzidas a partir do *habitus* condicionam as experiências posteriores na docência, o que requer atenção, e a busca de espaços de ação mais autônoma, diante das diferentes necessidades inerentes às situações novas e/ou inesperadas da aprendizagem na escola atual.

Segundo Bourdieu (2009), o mecanismo do *habitus*, ao possibilitar que os professores desenvolvam práticas em espaços de autonomia, mesmo que relativa, constitui um processo de compreensão da lógica de uma prática social no âmbito

escolar. Nesse sentido, o conceito de *capital cultural* aparece na obra do autor e oferece elementos para a análise da dinâmica dos indivíduos no espaço social.

Como *capital cultural* Bourdieu (1984), refere-se aos conhecimentos considerados cultos e ao domínio maior ou menor desses conhecimentos. Esses aspectos facilitariam o aprendizado escolar e funcionariam como uma ponte entre o mundo social e a cultura escolar. Assim, o professor lida na escola pública com crianças oriundas de meios culturalmente desfavorecidos e com o saber escolar (saber formal), que pode representar para estes alunos, algo estranho, distante e ameaçador, que tende a desfavorecer a aprendizagem.

Segundo Bourdieu (1984), o professor, como *agente cultural e social*, produto do contexto atual, encontra-se em meio às relações de dependência referentes ao poder no espaço social, sobretudo, no que se refere à sua prática. Nessa prática há relações hierárquicas, saberes e métodos que permanecem na escola, e são valorizados conforme a titulação e determinações que lhe conferem *capital cultural e simbólico*. Nessas relações, segundo Giroux (2003), o professor(a) emprega seus conhecimentos e saberes, agindo como intelectual que engendra sua função e prática na produção de formas que à aprendizagem e à formação considerando a diversidade cultural presente na sociedade contemporânea, as quais instigam os professores a buscar novos processos de desenvolvimento profissional. Esta se torna uma condição necessária para que consigam perceber sua evolução nesse processo formativo, e a partir daí, seu empenho será de transformação ou não da sua prática.

Em minhas conversas nas atividades da pesquisa, ficou perceptível, com a leitura das narrativas que compõem este estudo, que o entendimento cultural é valioso para a compreensão não só do momento contingencial de pandemia recentemente vivenciado, mas para iniciarmos um pensamento prospectivo sobre a docência diante dos estudantes da escola básica. Essa prospecção, refere-se às futuras formações de professores(as), em busca de opções metodológicas, dentre aquelas que tivemos que dominar e criar, durante a pandemia e no pós-pandemia, sobretudo para sair da situação de crise ainda presente na educação escolar.

Para Nóvoa (2017, p. 111), “a formação docente deve ter como matriz, a formação para uma profissão”, pois nas últimas décadas, observou-se uma crescente “universitarização da formação de professores, contudo, não houve crescimento na

construção da identidade docente”. De acordo com o autor, torna-se imprescindível construir modelos que valorizem a preparação, a entrada na profissão docente e o desenvolvimento profissional na carreira.

Diante dessas constatações, Nóvoa (2017, p. 113) afirma “há que se responder a uma pergunta aparentemente simples: Como é que uma pessoa aprende a ser, a sentir, a agir, a conhecer, e a intervir como professor?”

Nóvoa (1992) considera que, já na formação inicial, deve-se estimular uma perspectiva crítica, que inclui a reflexão, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação. O autor defende que é necessário o professor compreender que “[...] estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (NÓVOA, 1992, p. 13).

Gimeno Sacristán (1995) defende que a definição de um professor que reflete sobre sua própria prática, está relacionada à sua profissão, a partir de sua constante reflexão sobre sua atuação e prática profissional, como momento de compreensão e construção de conhecimento.

Compreendo a formação de professores enquanto experiências que estão na capacidade profissional e pessoal do professor, em se formar e se transformar. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação.

Partindo desse pressuposto, pode-se estabelecer um paralelo com o que Gatti (2019) ressalta, quando afirma que a formação de professores deve ser um continuum, considerando que a constituição do conhecimento e da identidade profissional ocorre de forma idiossincrática e processual. A autora defende ainda que a socialização do conhecimento profissional é contínua, cumulativa e agrega uma variedade de formatos de aprendizagem.

Diante dessas concepções, é possível relacionar a formação de professores com o desenvolvimento pessoal (produzir o ser) e com o desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente). Compreendemos, assim, que a formação docente acontece de maneira indissociável à experiência de vida. É importante considerar o desenvolvimento profissional docente para além do domínio restrito às disciplinas e às práticas de formação. Neste sentido, considera todo um processo, que une as

experiências de trabalho das professoras, suas características pessoais que propicia a consciência sobre a necessidade de formar-se a partir de suas relações de trabalho e compartilhamento, no âmbito escolar.

Nesse momento, considero de significativa importância as influências e interferências dos processos da cultura escolar e na composição da identidade docente, que compreende o desenvolvimento profissional, entendendo que a participação das professoras e professores nas mudanças educativas contemporâneas, segundo Hagemeyer (2006), é vital. Ao observar as experiências narradas pelas professoras que participaram da pesquisa, e que decorrem de suas histórias, de seus lugares profissionais e experiências vividas em seu trabalho docente, entendo que a mera aquisição de novos conhecimentos, concepções, métodos e técnicas didáticas, não seriam suficientes para levar à auto reflexão sobre sua profissionalidade, uma vez que como professoras, são ou precisam vir a ser aprendizes sociais e culturais.

CONTEMPLAÇÕES: DOCÊNCIA, UM PROCESSO DE FABRICAÇÃO ARTESANAL

Será que a prática do professor é mais importante que a teoria, ou será que a prática valida e cria os conhecimentos teóricos? (HAGEMEYER, 2022)¹².

Esse questionamento de minha orientadora fez-me recordar da época em que estava coordenando a área da alfabetização na equipe de ensino da minha cidade. Ao conversar com algumas professoras alfabetizadoras sobre a prática pedagógica e a aplicação de alguns métodos da época, uma delas respondeu-me que tinha mais de 20 anos de experiência como alfabetizadora, deixando transparecer sua indignação sobre: “como uma professora novata queria ensiná-la a dar aulas”?

Naquele momento, respondi que os tempos mudaram, que a educação acompanha essas mudanças e precisamos capacitar-nos. Uma resposta ainda muito tímida diante da minha falta de segurança e de compreensão da função que eu exercia na Secretaria Municipal de Educação. Esse fato aconteceu no ano de 2002 e acompanha-me até hoje, porém, com um entendimento mais maduro quando penso na importância e na relação intrínseca entre a teoria e a prática na docência, não me refiro à reprodução, mas sim à produção das formas metodológicas que propiciem as aprendizagens da escolarização. A rápida produção de conhecimentos científicos e tecnológicos, na realidade do tempo presente, demanda considerar novas compreensões, que viabilizem na aprendizagem escolar, a inclusão cultural de novos sujeitos com diferentes necessidades, raças, diversidade cultural, que não mais podem propor a repetição por mais de vinte anos, da mesma forma de ensinar.

Voltando à pergunta inicial, acredito que, se a teoria e a prática forem realizadas de forma desconectadas ou isolada, não produzirão resultados significativos, partindo do pressuposto de que uma não é superior à outra, já que compreendemos que a teoria se origina da atividade prática e vice-versa. As possibilidades da reflexão sobre a teoria e a prática docente, fundamentam-se na importância da relação intrínseca entre uma e outra, para o aprimoramento de ambas. Nesse sentido, pode-se dizer que há uma correspondência entre esses movimentos

¹² Reflexões realizadas nas aulas: “Seminário de Dissertação”.

de teoria e prática, através da qual se pode pensar os modos nos quais se juntam e se respondem mutuamente.

Nessa perspectiva, Souza (2001, p. 7) mostra-nos que:

Ao isolar a teoria da prática ou a prática da teoria, os processos de formação abalam a capacidade do educador de pensar sobre a ação pedagógica, de compreender a estrutura da escola, de aclarar os propósitos da Educação, de elucidar as formas de existência e de organização social, em toda sua complexidade e historicidade e [...] de recriá-las, de transformá-las, de superá-las.

É válido enfatizar que a teoria e a prática são componentes indissociáveis na composição do processo de formação do professor. Sobre isso, Dutra (2009, p. 2) define:

Teoria é “um conjunto de conhecimentos não idênticos nem totalmente distintos da prática, mas provenientes desta através de uma análise crítica que tem por finalidade, no seu retorno à prática, esclarecê-la e aperfeiçoá-la” [...] e prática é “um saber objetivo e traduzido em ação”.

Dessa maneira, tratando das teorias pedagógicas que sustentam a ação docente, podemos evidenciar o seu percurso formativo para a transformação da prática. Sendo a teoria a força intencional que possibilita o saber docente consolidar-se no fazer-se docente, materializando os conceitos originados no âmbito de sua formação, é possível direcioná-lo a reflexões que têm por objetivo ressignificar a prática (práxis) docente e assim construí-la.

Compreende-se que o professor em formação necessita articular, sistematizar e aperfeiçoar os saberes através da unicidade teoria-prática, pois dessa maneira produzirá o conhecimento para si, para que possa tornar a educação significativa para os educandos.

A práxis seria, assim, o ápice da prática pedagógica quando essa retorna em forma de reflexão sobre a teoria, em um processo de amadurecimento e aperfeiçoamento de ações docentes, na qual a teoria estaria amadurecida, refletida e humanizada, como uma prática significativa, interdisciplinar e lúdica.

Essa postura do professor de reflexão teórica sobre a prática, direciona e ressignifica a ação docente de modo a transformar, enriquecer e aprimorar seus estudos para construir saberes significativos no processo de ensino-aprendizagem,

oportunizando experiências autoformativas constituintes do processo de desenvolvimento profissional docente.

As experiências pelas quais passamos precisam fortalecer nosso prazer de aprender, advindo de uma conquista que resulta de um processo pessoal singular, exigente e trabalhoso. Esse prazer assenta-se sobre genuínas experiências de pensar que acontecem quando formula-se uma pergunta e descobre-se pessoalmente a resposta.

Para a construção de sua identidade docente como anunciei anteriormente, Shulman (1987) referiu-se ao professor, o qual, mais do que saber, necessita chegar ao que define como compreensão da matéria que vai ser ensinada para se poder criar formas para o seu ensino. Refere-se Shulman (1987) ao conhecimento pedagógico do conteúdo, aquele que emerge e cresce quando os professores transformam seu conhecimento específico, por meio dos propósitos de ensino de cada fase histórica contextual, sobretudo, no tempo presente. O autor complementa estas afirmações com a ideia de que o precisa se situar em seu trabalho, a partir do conhecimento do contexto social e cultural em que atua, do qual decorre o conhecimento sobre os seus alunos, diante dos quais constrói cotidianamente suas aulas. Segundo Giroux (1997), este é um trabalho do professor como intelectual, que caminha na construção de novos intelectuais ao desenvolver o trabalho docente no âmbito escolar.

Os saberes docentes, emergem da compreensão da docência enquanto um processo dinâmico de correspondência entre os saberes relacionados aos contextos culturais atuais e, concomitantemente, arraigado à sua constituição histórica. Acreditamos que a história de vida dos professores, suas experiências e crenças, vão determinar a essência do prazer de aprender e ensinar, sendo a curiosidade epistemológica e a ação questionadora, as matérias-primas da transformação docente. Nesse sentido, para exercer a docência há elementos radicalmente diferentes do que até hoje prevalece nos cursos de formação de professores, pois o conhecer e o saber só é possível se houver desejo, impulso de aprender.

Tive o privilégio de estudar sobre a identidade e os saberes docentes porque indiscutivelmente, proporcionar mais formações tecnicistas não chegaria perto da alternativa que verdadeiramente produziria o prazer de aprender e o desejo de ensinar. A prática que é desenvolvida de modo a relacionar os saberes apreendidos

e as experiências vivenciadas no processo de formação docente tendem a trazer mobilidade, autonomia e transformação em nossa ação pedagógica. Compreendemos que é preciso dar prioridade aos processos de formação, nos quais vivamos as experiências de ensinar, como processos que revelam quem somos e como nos constituímos na docência.

Sem a consciência de que necessitamos aprender continuamente, trazendo em nosso fazer pedagógico, a atitude de admitir nossas deficiências e procurando corrigi-las na busca de avanços e de expertise, desenvolveremos pouco em nossa autoformação.

As respostas para essa pesquisa demandam, como em toda ciência, o exercício do que John Dewey chamou de “virtudes democráticas”, tais como: curiosidade, honestidade e integridade. Uma mente desejosa pelo aprendizado e aberta ao compartilhamento de ideias é talhada por concepções e ações democráticas, em oposição a racionalidade técnica.

Assim, buscamos o desenvolvimento de um processo formativo integrado à construção narrativa da história de vida das participantes porque entendemos o poder de reflexão que essa metodologia permite, na qual, em uma elaboração conjunta, compõem-se sentidos sobre as experiências vividas.

Investigar a constituição da identidade docente mostrou ser também um investimento na descoberta de si, enquanto profissional da educação e na melhoria do seu desenvolvimento profissional. É possível compreender que as professoras participantes da pesquisa, vêm buscando encontrar os sentidos do seu fazer pedagógico, bem como na formação que lhe tem sido proposta em seus sistemas de ensino.

A metáfora "Docência: um processo de fabricação artesanal", forneceu uma ideia de identidade profissional que foi constituída em um processo singular em correspondência com os contextos coletivos e culturais. Esse recurso estilístico (ou de linguagem) trouxe à investigação narrativa, uma metodologia de pesquisa relacional, de como pensamos ‘com’ os outros e a partir de nossas próprias experiências, destacando aspectos que puderam ampliar a identidade da docência, sobretudo como relação humanizadora ao produzir o ensino.

A atividade cerâmica mostrou-se uma situação na qual o pensamento sobre as possibilidades de exploração do material levou as professoras participantes da pesquisa ao impulso de imaginarem o que poderiam confeccionar, como iriam lidar com a ideia de que teriam muitas dificuldades durante a elaboração, o que levou-as a refletirem sobre as formas como poderiam trabalhar com a cerâmica: “como tornar o material mais maleável”? “Seria o caso de umedecer”? “Depois de pronto, como evitar que venha a quebrar”? “Essa seria um confecção individual”? “Seria possível compor com mais alguém”?

A ideia de produzir a peça, nas conversas durante o trabalho, tornou-se uma das possibilidades de se pensar sobre suas indecisões e iniciativas no que se refere ensino. As professoras evocaram suas atitudes diante dos alunos que chegam à escola com lacunas e dificuldades o que levou-as a considerarem suas culturas, seu entusiasmo como crianças, dentre outras situações que relataram. Nesse caso, foi possível visualizar a possibilidade de exercitar a autonomia, empregar nossos conhecimentos e testar novos saberes, usando de criatividade.

Passo a representar abaixo, a escrita reflexiva e as fotografias da vivência no ateliê cerâmico com as professoras participantes:

FIGURA 5 – Ateliê Cerâmico



Fonte: autoria própria, dezembro de 2022.

No processo de escrita dessa conclusão, ao revisitar as fotografias do nosso último encontro formativo no ateliê cerâmico, a composição de sentidos das experiências como preconizaram Ely, Vinz, Downing e Anzul (2001) foi transcorrendo em meio às imagens, às falas e aos movimentos que modelavam a argila.

Cada participante recebeu a mesma quantidade de material, ou seja, uma bola de argila colocada no centro do torno. Para aquela matéria-prima, cada uma foi dando o formato que desejava, empregando mais força ou mais suavidade, mais velocidade junto ao pedal do torno, movimentos que foram trazendo sensibilidade e singularidade a cada movimento e à cada peça.

Ao trazer essa segunda imagem, represento o prazer que o processo de ensino e de aprendizagem despertou nas participantes, quando elas colocaram-se presentes na experiência.

FIGURA 6 – Nosso processo de aprendizagem



Fonte: autoria própria, dezembro de 2022.

Daquele pedaço de argila, ainda sem forma definida, com as mãos compartilhando da prática e da mediação que a professora ceramista realizava conosco, nossos pedaços de argila foram tomando forma e fomos dando-nos conta daquela transformação. Todas sentiram um enorme desejo em aprender e demonstraram satisfação, ao olharem sua peça transformada em um vaso, uma cuia ou uma tigela.

Nas imagens a seguir, foi possível visualizar o processo de fabricação, ou nosso processo de criação.

FIGURA 7 – O processo de fabricação



Fonte: Fotos feitas pela pesquisadora em dezembro de 2022.

Quando pensei em estabelecer essa metáfora do processo cerâmico com o processo da construção da nossa identidade profissional, pretendia demonstrar que somos constituídos por matérias-primas que vão misturando-se diante de nossas experiências, nossas crenças, nossas influências sociais, contextuais e culturais. Pretendia referir-me ao fato de que vamos agregando matérias ao nosso ser e fazer docente. Acredito que consegui dar à minha escrita esse movimento de composição entre teoria e prática, de saberes em desenvolvimento, experiência, reflexão e humanização.

Contudo, percebo que diferentemente da produção de um objeto cerâmico, que apresenta em sua construção um começo, um desenvolvimento em seu processo e um produto final, a composição da nossa identidade docente em suas fases

diferencia-se. Apresenta uma ideia inicial, diante das nossas expectativas, das observações e idealizações a respeito do ser docente. Passamos por um desenvolvimento em que superamos nossas crenças e vivemos experiências que modelamos entre nossos pares, levando em conta as necessidades dos nossos estudantes. Mas, nossa construção docente é contínua, é processual, sendo composta por influências familiares, pela nossa formação inicial e continuada, pelas experiências nas quais vivemos e refletimos. Em busca de um movimento singular, a construção da docência é dinâmica, é infinita, que compõe um processo de autoformação sem produto final porque a cada momento novas situações de ensino se mostram.

Vemos que diante dos sentidos elaborados nessa pesquisa, as professoras trouxeram, em suas narrativas, as influências sobre o tornar-se professor a partir do contexto social e cultural familiar. A família ocupa um papel vital nesse trajeto, como produtora dos primeiros sentidos sobre a função docente, reconstruídos ou ampliados pela escola, experienciados desde o início da nossa escolarização.

Já na formação inicial do futuro educador, o contato com professores, no campo de estágio, produz ou, ao menos, deveria produzir experiências capazes de promoverem características do que constitui um bom professor. Porém, não foi o que compreendemos com as narrativas, pois as participantes contam que ao entrar pela primeira vez em uma sala de aula como docentes, o medo, a insegurança e a falta de saberes foram sentimentos que as acompanharam por muito tempo. O distanciamento entre a teoria e a prática no início da carreira profissional ainda é um desafio para nós, professores formadores.

Esse início do exercício da profissão, produz parâmetros sobre as atitudes, comportamentos e características do que se constitui um bom professor, configurando uma base preliminar para a aquisição dos saberes da docência. Essa configuração, destacada nas narrativas, leva muitos professores a buscar nos modelos observados, as bases para suas próprias práticas pedagógicas. Suas histórias iniciais e as narrativas de algumas professoras, mostraram que o conhecimento prático profissional e mesmo a atuação das colegas de trabalho, têm uma influência significativa na experiência profissional vivida na docência.

Destacamos ainda a importância dos professores tidos como referência por

seus pares, para uma constituição qualitativa da docência. Seja na formação docente ou no início da carreira profissional, esses mestres, que nem sempre conhecem os efeitos de sua influência, propiciam a observação dos exemplos de práticas pedagógicas que, junto às vivências dos futuros professores, podem consolidar-se como conhecimentos e saberes docentes.

Cabe, assim, aos profissionais formadores de futuros professores e equipes pedagógicas das escolas, oportunizar espaços de autonomia e de liberdade às narrativas de vida pessoal e, sobretudo, profissional das(os) professoras(es). Essas possibilidades tendem a trazer momentos de trocas e de composição de sentido das experiências sobre as práticas desenvolvidas, mediando a reflexão sobre esses saberes anteriormente construídos, para que no processo de constituição da identidade docente, seja possível uma reconfiguração quando necessária, que respeite a correspondência entre a teoria e a prática.

Sem a reflexão sobre os saberes da experiência, construídos sobre a profissão docente, os futuros professores poderiam ser levados a repetir práticas e atitudes que foram observadas durante o seu período de escolarização. Esta rotinização, podemos reconhecer como o *habitus* que segundo Bourdieu (1980), é produzido de forma inconsciente na docência e sem discussões no âmbito escolar.

Baseando-se nas aprendizagens adquiridas através da reflexão sobre as narrativas de vida, as participantes destacaram algumas percepções sobre a profissão docente em diferentes tempos. Para as professoras participantes, o olhar para a profissão acenava para a possibilidade de uma independência financeira. Também percebiam a futura profissão como a oportunidade de aplicar os conhecimentos produzidos e trazidos pelos livros didáticos. Com o passar do tempo e com as experiências profissionais vividas, as professoras relataram compreenderem a docência como uma profissão que necessita de estudo, formação teórica, afetividade, adaptação aos contextos históricos e culturais. Realizaram também reflexões futuras sobre a identidade docente como uma profissão indispensável, gratificante, desafiadora e em constante busca pelo conhecimento.

Na busca por elementos que permitiram dar sentido à composição da identidade docente, puderam ser identificados aspectos voltados à compreensão da responsabilidade e interesse profissional, com maior destaque. Para essas docentes,

os saberes necessários ao professor, apesar das dificuldades enfrentadas na profissão docente, passam pela afetividade, pela dedicação, pela coragem, pelo amor, pela paixão, pela paciência, pela consciência profissional, pela resiliência, referindo-se ao prazer da prática pedagógica vivenciado através da aprendizagem que os alunos revelam concretamente.

Após as leituras e discussões realizadas nos encontros V e VI sobre os saberes necessários para a docência, as participantes trouxeram mais elementos para esta “fabricação artesanal”, tais como: atualização, prática, conhecimento, aprendizado e ensino.

Cada aula ministrada, cada conexão feita com um aluno, cada desafio superado é uma etapa nesse desenvolvimento permanente. A qualidade da formação, a autonomia para tomar decisões, assim como fatores externos como salários, estruturas de apoio, níveis de participação e até mesmo a legislação trabalhista, contribuem para moldar a trajetória do professor.

A identidade docente não se compõe isoladamente: é formada por elementos interdependentes, conforme illustrei na figura nº4 (p. 124). À medida em que exploramos a construção da identidade docente, é fundamental considerar a jornada que os professores vivenciam desde a sua escolha profissional até a consolidação da carreira. Este processo, segundo Viñao Frago (1995), decorre da história de cada escola e leva a produções diferenciadas na docência, em cada estabelecimento, com influências nas práticas das professoras.

Quando trouxe a palavra translucidez na escrita do diário do nosso último encontro formativo, busquei a possibilidade do olhar e adentrar a matéria junto com a luz, na identidade dessas professoras. Essa vontade de compreender o que faz um professor destacar-se em sua tarefa de ensinar nunca é anódino.

Trazer os processos de composição de sentidos sobre nossa profissão foi, para mim, demonstrar como nossa identidade é transformada continuamente por acontecimentos, conhecimentos, interrelações, conectividades, diferentes linguagens, trocas e encontros que fazem parte de um todo histórico, social, cultural e espiritual.

Abrimo-nos à uma reflexão sobre as narrativas *de* e *entre* nossos pares (colegas do trabalho docente), com o intuito de contribuir para as interpretações e compreensões sobre a identidade profissional e pessoal da docência. Nesse estudo,

reafirmamos a necessidade de um olhar que considere os agentes do âmbito escolar, considerando que é possível constatar afinidades, conhecimentos e saberes, por partilharem uma vivência que transcorre durante a construção de suas trajetórias histórico sociais e culturais. Nessa concepção, importa a necessidade da reflexão sobre a articulação entre experiência e formação, entre prática e teoria, entre ser e estar no mundo profissional da educação escolar.

Assim, essa pesquisa não é, em absoluto, uma técnica para a coleta de informações sobre as pessoas, sob o pretexto de se estar aprendendo com elas. É, antes, a inserção, em ato e palavra, daquilo que os agentes pela própria formação e desenvolvimento, devolvem à àqueles com quem convivem no trabalho docente da escola.

Praticar a pesquisa narrativa, foi um abrir-se para novas possibilidades de pensar sobre experiências, um processo de manter viva a conversação e, no mesmo sentido, resistir à afirmação de estabelecer qualquer verdade final e objetiva. Foi um juntar-se em correspondência àqueles com quem se aprendeu ou entre os quais se estudou, num movimento que, ao invés de voltar no tempo, segue em frente. Aqui está o propósito, a dinâmica e o potencial educacional dessa pesquisa.

Dentre as reflexões estabelecidas, pôde-se confirmar as potencialidades formativas do trabalho com narrativas de vida, relacionadas à identidade profissional docente. Essa experiência constitui-se um caminho profícuo para um trabalho pedagógico-formativo e de desenvolvimento profissional constante.

Ao mesmo tempo em que se aproxima o final de uma etapa – o mestrado – lembro que meus estudos fazem parte de um todo maior e contínuo no qual meu desenvolvimento profissional reflete a procura pela minha identidade profissional, na forma como me defino e como compreendo os outros.

Retomo, nestas considerações que finalizam esta dissertação, as acepções do autor Marcelo García (1999), quando afirma que nosso desenvolvimento profissional é uma construção do eu profissional, que evolui ao longo de nossas carreiras e que pode ser influenciado pela escola, pelos contextos políticos, pela disponibilidade para aprender a ensinar, pelas crenças e valores, pelo conhecimento sobre as matérias que ensinamos e como as ensinamos, pelas nossas experiências passadas. As identidades profissionais configuram um complexo emaranhado de

histórias, conhecimentos, processos e rituais (MARCELO GARCÍA, 1999 p. 7)

Como mencionei na introdução, nossa identidade docente está em constante construção, num processo no qual as compreensões requisitam, a atuação do professor como intelectual transformador, como preconizou Giroux (1997), que em cada etapa da vida docente, desenvolve experiências e novas compreensões, que seguirão num fluxo contínuo.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (org.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 5. ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2005.

ANDRE, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075>. Acesso em: 25 fev. 2023.

APPLE, M. W. **Ideology and Curriculum**. 2 ed. New York and London: Routledge. 1990.

BARCELOS, A. M. F. Compreendendo a pesquisa (de) narrativa *In*: GOMES, Jr. C. R (org.). **Pesquisa Narrativa**: histórias sobre ensinar e aprender línguas. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

BARKHUIZEN, G. Language teacher identity research: an introduction. *In*: **Reflections on Language Teacher Identity Research**. New York: Routledge. p. 1-11. 2017.

BARTLETT, L. Teacher development through reflective teaching. *In*: RICHARDS, J. C.; NUNAN, D. **Second Language Teacher Education**. Cambridge: Cambridge University Press. 1990.

BEIJAARD, D.; MEIJER, P. C.; VERLOOP, N. Reconsidering research on teachers professional identity. **Teaching and Teacher Education**, 20, 2, p. 107, 2004.

BENJAMIN, W. Experiência e pobreza. *In*: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOBBIO, N. **O Tempo da memória**. Rio de Janeiro: Campus, 1997

BONDIA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 fev. 2023.

BOURDIEU, P. (coord.). **A miséria do mundo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

BOURDIEU, P. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In*: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.). **Escritos de Educação**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 41-64.

BOURDIEU, P. **Le sens pratique**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1980.

BOURDIEU, P. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. 4. ed. Trad.: Marisa Corrêa. São Paulo: Papirus, 2003.

BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. Tradução de Maria Ferreira. Petrópolis: Vozes, 2009.

BRZEZINSKI, I. Notas sobre o currículo na formação de professores: teoria e prática. *In*: SERBINO, R. Q. et al. (org.). **Formação de professores**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998, p.161-74.

CLANDININ, D. J. **Developing qualitative inquiry**: engaging in narrative inquiry. Left Coast Press, 2013.

CLANDININ, D. J. **Handbook of Narrative Inquiry**: mapping a methodology. Londres: Sage Publications, 2007.

CLANDININ, D. J. **Personal practical knowledge**: a study of teacher's classroom images. *Curriculum Inquiry*, v. 14, n. 4, p. 361-385, 1985. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1179683>. Acesso em: 25 fev. 2023.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Narrative Inquiry**: experience and story in qualitative research. Translation: Narrative Inquiry Group and Teacher Education ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. 2 ed. Tradução: GPNEP: Grupo de pesquisa narrativa e educação de professores. ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CLANDININ, D. J.; ROSIEK, J. Mapping a Landscape of Narrative Inquiry Borderland Spaces and Tensions. *In*: CLANDININ, D. J. **Journeys in Narrative Inquiry: the selected works of D. Jean Clandinin**. New York: Routledge, 2020.

CLANDININ, D. J. **Journeys in Narrative Inquiry**. Routledge, 2020. VitalBook file.

CLANDININ, D. J.; CAINE, V.; LESSARD, S. **The Relational Ethics of Narrative Inquiry**. Routledge, 2018.

CLANDININ, D.J.; CONNELLY, F. M. **Narrative Inquiry: Experience and Story in qualitative research**. San Francisco: Jossey-Bass. 2000.

CONCEIÇÃO PASSEGGI, M. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro**, [S. l.], v. 41, n. 1, p. 67–86, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/9267>. Acesso em: 30 set. 2022.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Narrative Inquiry. *In*: GREEN, J.; CAMILLI, G.; ELMORE, P. **Handbook of Complementary Methods in Education Research**. 2006. p. 375-385.

CONNELLY, M.; CLANDININ, D. J. **Narrative Inquiry: complementary methods for research in Education**. 3 ed., Washington: American Educational Research Association. 2004.

CONNELLY, M.; CLANDININ, J. On Narrative Method, Personal Philosophy, and Narrative Unities in the Story of Teaching. **Journal of Research in Science Teaching**, 1986. Disponível em: <https://ui.adsabs.harvard.edu/abs/1986JRScT..23..293C/abstract>. Acesso em: 25 fev. 2023.

CRESWELL, J. W. C. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução: Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. 3.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DEWEY, J. **Essays in experimental logic**. New York: Dover publications, 1953.

DEWEY, J. **Experience and education**. New York: Touchstone, 1997.

DEWEY, J. **Experience and nature**. New York: Dover Publications, 1958.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. (1938). Tradução: Anísio Teixeira. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1971.

DOBRÁNSKY, E. A.; LAPLANE, A. F. Capital cultural: ensaios de análise inspirados nas ideias de P. Bourdieu. **Horizontes**, Bragança paulista, nº 20, p.59 a 69. 2002. Disponível em: https://lyceumonline.usf.edu.br/webp/portalUSF/edusf/publicacoes/RevistaHorizontes/Volume_07/uploadAddress/horizontes-9%5B6314%5D.pdf. Acesso em: 25 fev. 2023.

DUBAR, C. **La crise des identités**: L'interpretation d'une mutation. Paris: PUF, 2000.

DUBAR, C. **Socialização e construção de identidades**. Tradução: Adir Luiz Ferreira; Jean-Claude Ruano-Borbalan. Auxerre: Ed. Sciences Humaines, 1998.

DUTRA, E. F. Relação entre Teoria e Prática em Configurações Curriculares de Cursos de Licenciatura. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 7., 2009, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2009, p. 1-12. Disponível em: <http://fep.if.usp.br/~profis/arquivos/viiienpec/VII%20ENPEC%20-%202009/www.foco.fae.ufmg.br/cd/pdfs/680.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2023.

ELBAZ, F. **Teacher thinking**: a study of practical knowledge. Londres: Croom Helm, 1983.

ELY, M et al. **On writing qualitative research**: living by words. London and Philadelphia: Routledge Falmer, 2001

FAULHABER, P. Saber local, narrativas nacionais, movimentos étnicos. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE INTERAÇÃO EM LINGUAGEM VERBAL E NÃO-VERBAL: METODOLOGIAS QUALITATIVAS, 4., 1999. **Anais [...]** Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/6508/5594>. Acesso em: 25 fev. 2023.

FENSTERMACHER, G. The knower and the known: the nature of knowledge in research on teaching. **Review of Research in Education**, v. 20, p. 3-56, 1994. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1167381>. Acesso em: 25 fev. 2023.

FORQUIN, J-C. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, M. **A Hermenêutica do Sujeito**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

GALVÃO, H. **A terra e a construção de uma poética da leveza**. 2008. Dissertação (Mestrado em Artes) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em:

<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27159/tde-24042009-163621/publico/5062829.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2023.

GARCIA, C. M. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, 2009. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/8>. Acesso em: 25 fev. 2023.

GARCIA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCIA, C. M.; PRYJMA, M. A aprendizagem docente e os programas de desenvolvimento profissional. In: PRYJMA, M. (org.). **Desafios e trajetórias para o desenvolvimento profissional docente**. Curitiba: Editora da UFPR, 2013.

GATTI, B. A. et al. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: Unesco, 2019. no qual

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1973.

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1995.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GIROUX, H. A. Professores como Intelectuais Transformadores. In: GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, 157-164.

GONSALVES, E. P. **Da ciência e outros saberes**: trilhas da investigação científica na pós-modernidade. Campinas, SP: Alínea, 2004.

GUIMARÃES, H. M. Perspectivas sobre o conhecimento do professor. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 8, n. 25, p. 819-839, 2008. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v08n25/v08n25a16.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2023.

HAGEMEYER, R. C. C. **A função do professor na contemporaneidade**: fundamentando o processo das práticas catalisadoras. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001542084>. Acesso em: 01 nov. 2023.

HALL, S. **A identidade em questão**: pós-modernidade, política e educação. 1987. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/stuart-hall-identidade-em-questao-identidade-cultural-na-pos-modernidade-p-07-22/>. Acesso em: 25 fev. 2023.

<https://www.youtube.com/live/pLtb-nUnf0c?feature=share>. Acesso em: 05 mar 2021

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se a mudança e a incerteza. Tradução: Silvana Cobucci Leite. 9. Ed. São Paulo Cortez, 2011.

JOSSO, M-C. **Experiências de vida e formação**. Tradução: José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

JULIA, D. A Cultura Escolar como objeto histórico. Tradução: Gizele de Souza. **Paedagogica Historica. International journal of the history of education**, v.1, 1995, pp. 353-382. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4250681/mod_resource/content/1/273-846-1-PB.pdf. Acesso em: 25 fev. 2023.

KLEE, P. **On Modern Art**. Tradução: Paul Findlay. Whitstable: Whitstable Litho Ltd., 1984.

KRONBAUER, S. C. G.; SIMIONATO, M. F. (org.). **Articulando saberes na formação de professores**. São Paulo: Paulinas, 2012.

LEITE, J. R. **As companhias das Índias e a Porcelana Chinesa de Encomenda**. São Paulo: Fundação Cultural do Estado da Bahia, 1986.

LIBERALI, F. C. As linguagens da reflexão. In: MAGALHÃES, M. C. M. (org.). **A Formação do professor como um profissional crítico**: linguagem e reflexão. São Paulo: EDUC. 2009.

LIBERALI, F. C. O desenvolvimento reflexivo do professor. **The Especialist**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 19-37, 1996. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/esp/article/download/9474/7040/23619>. Acesso em: 25 fev. 2023.

LISPECTOR, C. **Água viva**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LOMBARDI, G.; VOOMER, M. I. A. La formación docente como sistema: de la formación inicial al desarrollo profesional. Reflexiones a partir de la experiencia argentina. In: MEDRANO, C. V.; VAILLANT, D. (coords.). **Aprendizaje y desarrollo profesional docente**. p. 59-66. [S. l.]: Fundación Santillana, 2009.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: PRIORI, M. Del. (org.) **História das mulheres no Brasil**. 7.ed. São Paulo: Contexto, 2004.

MACHADO, A. R. **O diário de leituras**: introdução de um novo instrumento na escola. São Paulo: Martins Fontes. 1998

MAGALHÃES, M. C. C. Reflective Sessions: a Tool for Teachers to Critically Comprehend Classroom Actions. *In*: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (org.). **Pesquisa crítica de colaboração**: um percurso na formação docente. São Paulo: Ductor, 2007.

MELLO, D. Pesquisa narrativa: fenômeno estudado e método de pesquisa. *In*: ROMERO, T. R. S. **Autobiografias na (re) construção de identidades de professores de línguas**: olhar crítico-reflexivo. Editora: Pontes Editora, 2010.

MELLO, D. Estudo narrativo: proficiência, identidade e formação de professores. **Scitis**, Ano II, v. 4 (Edição Especial), p. 118-129, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unip.br/scitis-revista-cientifica/estudo-narrativo-proficiencia-identidade-e-formacao-de-professores/>. Acesso em: 25 fev. 2023.

MELLO, D. M. **Histórias de subversão do currículo, conflitos e resistências**: buscando espaço para formação de professores na aula de língua inglesa no curso de Letras. 2005. Tese (Doutorado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2005 Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/13809>. Acesso em: 25 fev. 2023.

MELLO, D.; MURPHY, S.; CLANDININ, D. J. Introduzindo a investigação narrativa nos contextos de nossas vidas: uma conversa sobre nosso trabalho como investigadores narrativos. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 03, p. 565-583, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/3006>. Acesso em: 25 fev. 2023.

MIZUKAMI, M. G. M. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 33-49, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3838>. Acesso em: 25 fev. 2023.

MONTEIRO, A. M. **Entre saberes e práticas**: a relação de professores com os saberes que ensinam. FE/UFRJ GT: Didática /n.04, 2003.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166 p. 1106-1133 out/dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 fev. 2023.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A; FINGER, M. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, Departamento dos Recursos Humanos da Saúde, 1988.

ORGANIZAÇÃO para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômicos (OCDE). **Teachers matter**: attracting, developing and retaining effective teachers. Paris: OCDC, 2005. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2023.

PASSOS, C. L. B. et al. Narrativas em grupo de professores e licenciandos: resignificando a aprendizagem da matemática. **Rev. educ. PUC-Camp.**, Campinas: 327-339, set./dez., 2013.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: Perspectivas sociológicas Lisboa: Dom Quixote, 1993.

SANTOS, B. de S. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SHULMAN, L. Paradigms and research programs in the study of teaching. *In*: WITTROCK, M. C. (Ed.). **Handbook of research on teaching**. New York: MacMillan, 1986. p. 3-36.

SHULMAN, L. **Seminário Internacional de Pesquisa Narrativa: experiências, formação docente e política na educação**. Promovido pelos programas de pós-graduação em Educação em Ciências (PPGEC) da FURG e Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), participação e organização da docente Dirla MELLO.

SHULMAN, L. The wisdom of practice: managing complexity in medicine and teaching. *In*: BERLINER, D.; ROSENSHIRE, B. **Talks to teachers**: a festschrift for N.L. Gage. New York: Random House, 1987. p. 369-386

SHULMAN, L. Those who understand: knowledge growth. **Teaching Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4 -14, 1986. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1175860>. Acesso em: 25 fev. 2023.

SOUZA, E. C; PASSEGGI, M. C. (orgs.) **Pesquisa (auto)biográfica**: cotidiano, imaginário e memória. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

SOUZA, N. A. de. A relação teoria-prática na formação do educador. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, [S. l.], v. 22, n. 1, p. 5–12, 2001. DOI: 10.5433/1679-0383.2001v22n1p5. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/3868>. Acesso em: 25 fev. 2023.

STENHOUSE, L. Artistry and teaching: the teacher as focus of research and development. **Journal of Curriculum and Supervision**, v.4, n. 1, p. 43-51, 1988. Disponível em: https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/jcs/jcs_1988fall_stenhouse.pdf. Acesso em: 25 fev. 2023.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 10 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

TELLES, J. A. CLANDININ, D. J.; M. F. CONNELLY. Teachers' professional knowledge landscapes. New York - London: Teachers College Press. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, [S. l.], v. 12, n. 2, 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/44036>. Acesso em: 25 fev. 2023.

TELLES, J. A. Mistórias: Vídeobiografias enquanto textos orais e visuais na pesquisa e educação de professores. *In*: IV ENCONTRO NACIONAL DE INTERAÇÃO VERBAL E NÃO-VERBAL: METODOLOGIAS QUALITATIVAS, 4. 1999, Brasília, DF. **Anais [...]** Brasília, 1999.

VIÑAO FRAGO, A. Historia de la educación i historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista brasileira de educação**. Rio de Janeiro, p. 63-82, 1995. Disponível em: http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE0/RBDE0_06_ANTONIO%20VIAO_FRAGO.pdf. Acesso em: 25 fev. 2023.

VIAO FRAGO. El espacio y el tiempo escolares como objecto histórico. **Contemporaneidade e Educação (Temas de História da Educação)**, Rio de Janeiro, Instituto de Estudos da Cultura Escolar, ano 5, n. 7, 2000

VIAO FRAGO, A. **Culturas escolares, reformas e innovaciones**: entre la tradición y el cambio. (texto divulgado pelo autor e ainda não publicado), 2000.

VYGOTSKY, L. La Conciencia Como Problema de la Psicología del Comportamiento, 1925. *In*: VYGOTSKY, L. **Obras Escogidas**. Madrid: Aprendizaje/Visor, 1991.

WILSON, S.; SHULMAN, L. S.; RICHERT, A. E. 150 ways of knowing: representations of knowledge in teaching. *In*: CALDERHEAD, J. (Ed.). **Exploring teachers' thinking**. Great Britain: Cassell Educational Limited, 1987. p. 104-124.

ZABALZA, M. A. **Diários de sala de aula**: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto: Porto Editora LTDA, 1994.

ZEICHNER, K. Reflective teaching and field-based experience in teacher education. **Interchange**, n. 12, p. 1-22, 1981. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF01807805>. Acesso em: 01 nov. 2023.

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: A construção da identidade docente nas narrativas de professoras da escola básica de Campo Largo – PR: os sentidos das experiências vividas.

Pesquisador/a responsável: Regina Cely de Campos Hagemeyer

Pesquisador/a assistente: Ana Cristina Campagnaro

Local da Pesquisa: Escola Municipal Reino da Loucinha – Campo Largo. Endereço: Rua Centenário, 2171. Centro.

Você está sendo convidado/a a participar de uma pesquisa. Este documento, chamado “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” visa assegurar seus direitos como participante da pesquisa. Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Você é livre para decidir participar e pode desistir a qualquer momento sem que isto lhe traga prejuízo algum.

A pesquisa intitulada “A construção da identidade docente nas narrativas de professoras da escola básica de Campo Largo – PR: os sentidos das experiências vividas”, tem como objetivo levar professores da escola pública de ensino fundamental a analisar as questões implicadas na constituição da própria profissão, com vistas à análise e identificação de elementos que favoreçam a reorientação dos processos da prática docente que desenvolvem na escola pública atual. Participando do estudo você está sendo convidado/a a: participar dos encontros formativos *Docência, um processo de fabricação artesanal* que acontecerão em sete encontros presenciais de duas horas cada, sendo realizados em local e horário de trabalho (Hora atividade), bem como, seis atividades à distância de 2 horas cada, destinado a escrita da narrativa de vida profissional. Nos encontros haverá momentos de escuta e reflexões sobre sua profissão e dos demais participantes, totalizando 26 horas de atividade formativa. Num segundo momento será aplicado um questionário curto de 7 perguntas abertas, para ser respondido na carga horária a distância, com uma estimativa de 40 minutos para preenchimento das respostas. As narrativas escritas nos encontros serão utilizadas na dissertação em sua íntegra e passarão pelo aceite das participantes antes da qualificação deste trabalho.

Desconfortos e riscos: “Possíveis riscos desta pesquisa, podem ser atribuídos aos instrumentos de produção dos dados, que apesar de ser a partir do questionário e das narrativas, pretendem extrair informações relacionadas a constructos relativos aos processos pessoais vividos, subjetivos. Logo, é possível que durante o processo de produção de dados e da composição de sentidos, algum participante se apresente mais vulnerável a aspectos emotivos, e exteriorize sentimentos individuais de

tristeza, constrangimento ou excitação", sendo empregado como forma de minimização a escuta atenta e acolhedora as histórias de vida narradas, bem como, a possibilidade de leitura individual de sua narrativa, caso o participante sinta-se mais seguro, evitando constrangimentos. Da pesquisa a se realizar, pode-se esperar alguns benefícios, tais como certificado de participação e possível desenvolvimento autoformativo. Sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa, e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização, fica ciente de que a privacidade das participantes será respeitada, ou seja, o nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, identificar, será mantido em sigilo. Também fica concedido as participantes recusar a participar do estudo, ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa. Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são Ana Cristina Campagnaro mestrande e Prof.^a Doutora Regina Cely de Campos Hagemeyer da Universidade Federal do Paraná, podendo as participantes manter contato sempre que necessário. É garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, antes, durante e depois da participação dos envolvidos.

Os dados obtidos para este estudo serão utilizados unicamente para essa pesquisa e armazenados pelo período de cinco anos após o término da pesquisa, sob responsabilidade do (s) pesquisador (es) responsável (is) (Resol. 466/2012 e 510/2016).

Sigilo e privacidade: Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado.

Ressarcimento e Indenização: As participantes ficam totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, pela participação neste estudo. Visto que o mesmo ocorrerá no local de trabalho e no momento de hora atividade (planejamento e estudo) destes profissionais. Havendo qualquer gasto aos participantes da pesquisa fora da sua rotina estes serão ressarcidos integralmente de suas despesas pelas pesquisadoras.

Contato: Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com os pesquisadores Contatos para esclarecimento de dúvidas: Ana Cristina Campagnaro; (41) 99938-6688 ou e-mail: cris.campag@gmail.com. Endereço profissional: Rua Centenário, 2171. Campo Largo, Centro.

Regina Cely de Campos Hagemeyer; (41) 99971-2747 ou e-mail: regicely15@gmail.com. Endereço profissional: Av. Sete de Setembro, 2645 - Rebouças, Curitiba. Professora senior colaboradora do PPGE, na linha de pesquisa Cultura, escola e processos formativos em educação.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais do Setor de Ciências Humanas (CEP/CHS) da Universidade Federal do Paraná, Subsilo Setor de

Ciências Sociais Aplicadas, sala SA.SSW.09, na Av. Prefeito Lothário Meissner, 632-Campus Jardim Botânico, (41)3360- 4344, ou pelo e-mail cep_chs@ufpr.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP): O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Este documento é elaborado em duas vias, assinadas e rubricadas pelo/a pesquisador/a e pelo/a participante/responsável legal, sendo que uma via deverá ficar com você e outra com o/a pesquisador/a.

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da UFPR sob o número CAAE nº [63542922.2.0000.0214] e aprovada com o Parecer número [5.776.245] emitido em [24 de novembro de 2022].

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter lido este documento com informações sobre a pesquisa e não tendo dúvidas informo que aceito participar.

Nome do/a participante da pesquisa:

Assinatura do/a participante da pesquisa

Data: ____/____/____

ANEXO B - FORMULÁRIO DE INSCRIÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LINHA PESQUISA CULTURA, ESCOLA E PROCESSOS FORMATIVOS

Encontros formativos: *Docência, um processo de fabricação artesanal*

Formulário de Inscrição

Nome: _____ RG: _____ Idade: _____

Celular (WhatsApp): _____

Atua no magistério há _____ anos

Atualmente está trabalhando com quais anos do Ensino Fundamental?

Responda a sentença: Como me tornei professor(a)?

ANEXO C – ACORDO DE SEGURANÇA E RESPEITO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LINHA PESQUISA CULTURA, ESCOLA E PROCESSOS FORMATIVOS

Encontros formativos: *Docência, um processo de fabricação artesanal*

Acordo de Segurança e Respeito

Pelo presente instrumento tomo ciência de minha responsabilidade no processo de formação assumindo as seguintes diretrizes:

- As relações estabelecidas no curso são unicamente relações de trabalho;
- Cada um é responsável pelo uso que faz de suas palavras;
- Cada um é responsável por seu engajamento no projeto em uma intenção auto-formatadora;
- Cada um é responsável por suas ações no grupo devendo administrar suas emoções e a relação com o outro;
- A finalidade do trabalho é formação profissional e não terapêutica;
- É imprescindível a descrição e sigilo sobre tudo que será contado e apresentado nos momentos do curso.

Campo Largo, de dezembro de 2022

Nome do participante

Ana Cristina Campagnaro

Prof.^a Doutora Regina Cely de Campos Hagemeyer

Título do Projeto: A construção da identidade docente nas narrativas de professoras da escola básica de Campo Largo – PR: os sentidos das experiências vividas.

Pesquisador/a responsável: Regina Cely de Campos Hagemeyer

Pesquisador/a assistente: Ana Cristina Campagnaro

Ateliê Cerâmico: Docência, um processo de fabricação artesanal.

1. Para mim, ser professor é?
2. Docência, um processo de fabricação artesanal. Na sua opinião, qual é a “matéria prima” da sua identidade docente? Faça o desenho da peça cerâmica que pretende produzir e no centro da imagem escreva a palavra principal, sobre o Ser Professor. Registre demais palavras (saberes docentes) que compõem a identidade docente ao redor do desenho.

Professora (nome fictício): _____

3. Dos saberes docentes registrados acima, você acha que tem um saber mais importante que o outro? Justifique:

4. Baseado nas aprendizagens adquiridas através da reflexão sobre as narrativas de vida, registre sua percepção da profissão docente nestes percursos:

Passado:	Presente:	Futuro:

5. Durante seu percurso profissional a narrativa *da/sobre* sua prática docente esteve presente nos momentos de formação profissional dos quais participou?

_____ Você considera importante momentos como os que vivenciou neste estudo para o seu desenvolvimento profissional?

_____ Recordar e narrar sobre suas experiências pessoais e profissionais colaborou de que forma para sua formação docente?

6. Seu nome fictício: _____

ANEXO D – CANÇÃO DE GILBERTO GIL

Lamento sertanejo

Canção de Gilberto Gil

Por ser de lá

Do sertão, lá do cerrado

Lá do interior do mato

Da caatinga do roçado.

Eu quase não saio

Eu quase não tenho amigos

Eu quase que não consigo

Ficar na cidade sem viver contrariado.

Por ser de lá

Na certa por isso mesmo

Não gosto de cama mole

Não sei comer sem torresmo

Eu quase não falo

Eu quase não sei de nada

Sou como rês desgarrada

Nessa multidão boiada caminhando a esmo.

ANEXO E – CANÇÃO DE TIAGO IORC

Um dia após o outro

Canção de Tiago Iorc

Pra começar

Cada coisa em seu lugar

E nada como um dia após o outro

Por que apressar?

Se não sabe onde chegar

Correr em vão se o caminho é longo

Quem se soltar, da vida vai gostar

E a vida vai gostar de volta em dobro

E se tropeçar

Do chão não vai passar

Quem sete vezes cai, levanta oito

Quem julga saber

E esquece de aprender

Coitado de quem se interessa pouco

E quando chorar

Tristeza pra lavar

Num ombro cai metade do sufoco

O novo virá

Pra re-harmonizar

A terra, o ar, a água e o fogono qual

E sem se queixar

As peças vão voltar

Pra mesma caixa no final do jogo

Pode esperar

O tempo nos dirá
Que nada como um dia após o outro
O tempo dirá (o tempo dirá)
O tempo é que dirá
E nada como um dia após o outro
Pode esperar
O tempo nos dirá
Que nada como um dia após o outro
O tempo dirá (o tempo dirá)
O tempo é que dirá
E nada como um dia após
E nada como um dia após o outro
E nada como um dia após o outro
e nada como um dia após o outro