



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB**  
**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH / CAMPUS IV / JACOBINA**  
**PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE -**  
**PPED**

**VÍVIA SANTOS ANDRADE**

**O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: identidades  
docentes no município de Cansanção – BA**

JACOBINA – BA

2017

**VÍVIA SANTOS ANDRADE**

**O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: identidades  
docentes no município de Cansanção – BA**

Trabalho final de conclusão de curso sob o formato de Memorial Formação apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas, Campus IV, na Linha de Pesquisa II – Cultura Escolar, Docência e Diversidade, como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Educação e Diversidade.

Orientação: Profa. Dra. Márcea Andrade Sales

Co-Orientação: Profa. Dra. Emanuela Oliveira  
Carvalho Dourado

JACOBINA – BA

2017

Ficha Catalográfica Elaborada pelo Bibliotecário:  
João Paulo Santos de Sousa CRB-5/1463

Andrade, Vívía Santos

A553e Exercício da docência na formação de professores:  
identidades docentes no município de Cansanção - BA/ Vívía  
Santos Andrade

Jacobina - BA

102 f

.  
Trabalho final de conclusão do curso de Mestrado  
Profissional sob o formato de Memorial Formação do curso de  
pós-graduação Strictu Senso / Programa de pós-graduação em  
educação e diversidade da Universidade do Estado da Bahia,  
MPED. Departamento de ciências humanas – Campus IV).  
Universidade do Estado da Bahia, 2017.

Orientador: Prof. Dra. Márcea Andrade Sales

1. Formação docente. 2. Identidade docente. 3. Narrativas  
(auto) biográficas I. Título.

CDD – 371.12

FOLHA DE APROVAÇÃO

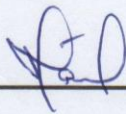
VÍVIA SANTOS ANDRADE

O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: IDENTIDADES  
DOCENTES NO MUNICÍPIO DE CANSANÇÃO-BA

Dissertação defendida aos membros da banca examinadora, e ao colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade – MPED, da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas – Campus IV, para obtenção do título de Mestre em Educação e Diversidade.

Dissertação defendida em: 31/07/2017

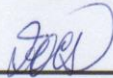
BANCA EXAMINADORA DE DEFESA



---

Orientador: **Prof.ª Dr.ª Márcea Andrade Sales**

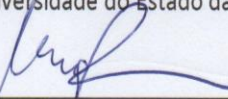
Universidade do Estado da Bahia – UNEB



---

**Prof.ª Dr.ª Emanuela Oliveira Carvalho Dourado** (Membro interno)

Universidade do Estado da Bahia – UNEB



---

**Prof. Dr. Marcelo Oliveira de Faria** (Membro externo)

Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS

Jacobina – BA

2017

Aos meus filhos Raesa e Ruan, pois sem vocês  
o meu mundo não teria graça.

## GRATIDÃO

A ti, **grande Mestre**, luz do universo, pelo acompanhamento diário e ininterrupto com minha pessoa, em todo o meu caminhar. Toda gratidão do mundo ao aconchego do amor, das energias empreendidas a meu favor nos momentos de lágrimas e do aconselhamento nos momentos de difíceis decisões. Gratidão, Mestre, pelas lindas flores encontradas ao longo do caminho de toda a minha vida, e em especial, nesses últimos meses por nunca está sozinha. A ti, grande Mestre, luz do universo, o meu agradecimento. *“Não mexe comigo, que eu não ando só...”* (Paulo César Pinheiro / Maria Bethânia).

A todos os **Seres** que não mais se encontram nesse plano terreno, por segurar em minha mão na trajetória percorrida até aqui. Sem as inspirações emanadas de vocês, eu não teria permanecido no caminho. *“Escureceu, o sol baixou, anjo da guarda cantarolou...”* (Tribalistas – Marisa Monte/Arnaldo Antunes/ Carlinhos Brown).

A **Verônica** e **José Nilton**, donos da semente que ora germina. Todo o amor do mundo, dedico a vocês, meus pais amados! Em especial a **MAINHA**, pela dedicação exclusiva nesses últimos meses; por todo o cuidado e incentivo, a mim, empreendidos. *“Não é sobre ter todas as pessoas do mundo pra si, é sobre saber que em algum lugar alguém zela por ti”* (Ana Vilela).

O amor só pode ser compreendido em plenitude quando o nosso coração passa a bater em outro corpo. É assim que sinto a existência de vocês, **Raesa** e **Ruan**, meus filhos lindos que tanto me ensinam nessa trajetória de vida. *“Pra acalmar o coração, lá o mundo tem razão, Terra de heróis, lares de mãe, paraíso se mudou para lá. Por cima das casas, cal, frutas em qualquer quintal. Peitos fartos, filhos fortes. Sonhos semeando o mundo real...”* (Marisa Monte/ Pedro Baby/Carlinhos Brown/Arnaldo Antunes).

A **Romário**, meu companheiro de muitas caminhadas, pela paciência da espera, pela compreensão da ausência, pelo amor e incentivo dedicado. *“Depois de ter você, para que querer saber que horas são? Se é noite ou faz calor, se estamos no verão, se o sol virá ou não...”* (Adriana Calcanhotto).

Aos meus amores **Victor** e **Nello**, metade filhos, metade irmãos, por todo o amor e cumplicidade de sempre para sempre! *“Eu vi um menino correndo, eu vi o tempo, brincando ao redor do caminho daquele menino...”* (Caetano Veloso).

A **Nenzinha** (em memória), pelas conversas empreendidas em minha meninice a beira do fogão a lenha, pelas belas lembranças registradas em mim; foi com a senhora que conheci o desejo de aprender. Minha amada avó, que tanto desejou aprender as letras... *“Ó meu pai do*

*céu, limpe tudo aí, vai chegar a rainha, precisando dormir. Quando ela chegar, Tu me faça um favor, dê um manto a ela, que ela me benze aonde eu for...*”(Maria Gadú).

A vocês **Julianas** (Alves e Morais) e **Juçara** pelo carinho, amizade, cumplicidade e generosidade no auxílio de sempre! Nada disso teria dado tão certo, sem a parceria de vocês. *“Amigo é coisa para se guardar, debaixo de sete chaves, dentro do coração, assim falava a canção que na América ouvi...”* (Fernando Brant/Milton Nascimento).

A todas as borboletas do clubinho (**Leninha, Magna, Sol, Marcelia, Jó, Dedé, Dene, Carmem, Ely, Girleide, Jajá, e Laudiana**), minhas irmãs de alma! Sem as vibrações de vocês, o caminho seria muito mais difícil! *“Disfarça e segue em frente, todo dia até cansar (Uhu!), e eis que de repente ela resolve então mudar. Vira a mesa, assume o jogo, faz questão de se cuidar (Uhu!). Nem serva, nem objeto, já não quer ser o outro. Hoje ela é um também...”* (Pitty).

Em especial, às **professoras colaboradoras** dessa pesquisa. Não tenho como agradecer por tamanha generosidade, acolhimento e carinho com que me receberam, muitas vezes, na própria casa com uma xícara de café e um pedaço de bolo. Agradeço por compartilharem comigo momentos tão particulares da/na caminhada da docência. *“Pense, ninguém pode se dar o que só você tem. Ninguém vai te dizer pra onde vai ou de onde vem. A estrada é pra caminhar...”* (Vander Lee).

A minha orientadora, **Márcea**. Por tudo! Por acreditar em mim desde o início; por segurar em minha mão nos momentos mais críticos da existencialidade no percurso de Vida/Mestrado; por deixar claro que eu nunca estive sozinha; pelo cordão umbilical de amor e amizade. Sem sua parceria eu não teria conseguido. *“Você tem flores na cabeça e pétalas no coração, tem raízes nos olhos, excitação, acalanta o meu coração...”* (Liniker).

A **Emanuela** (Manu) pelo caminhar nesses dois anos de mestrado. Por toda a gentileza empreendida no acompanhar. *“É como diz João Cabral de Mello Neto, um galo sozinho não tece uma manhã. Senti na pele a mão do teu afeto quando escutei o canto de acauã...”* (Roque Ferreira e Jota Veloso/ Maria Bethânia).

A **Marcelo**, pelo olhar cuidadoso, gentil e toda a generosidade desde o ritual da qualificação; foram contribuições valiosíssimas! *“Sozinho eu não ia conseguir, você mostrou o caminho...”* (Alvin I., Dinho Ouro Preto e Yves Passarell/ Capital Inicial).

Ao povo do Quitute (**Benas, Joice, Pascoal e Dorinha**), flores (re)encontradas nesse caminho. Sem vocês a trajetória, com certeza, não teria a doçura e a alegria que preencheu a minha alma. *“Amizade sincera é um santo remédio. É um abrigo seguro. É natural da amizade, o abraço, o aperto de mão, o sorriso. Por isso se for preciso, conte comigo, amigo*

*disponha. Lembre-se sempre que mesmo modesta, minha casa será sempre sua...*” (Renato Teixeira).

A melhor turma do mundo! Companheirxs de caminhada pelas terras jacobinenses. O tempo e a distância não nos separarão. Em especial a **Jedinei, Laudicéia, Inaiara, Rafinha e Jeovângela**. *“Você pode estar longe, muito longe sim, mas por te amar, sinto você perto de mim...”* (Andrew Lloyd Webber/Agnaldo Rayol).

A Coordenação do **Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade** e todos os docentes. Em especial, **Ana Lúcia** e **Jerônimo** responsáveis por um carinho e aconchego incondicional. *“Por seres tão inventivo, e pareceres contínuo, tempo, tempo, tempo, tempo, és um dos deuses mais lindos. Tempo, tempo, tempo, tempo...”* (Caetano Veloso/ Maria Bethânia).

Ao grupo de pesquisa **GEFEP**, pela acolhida, compartilhamentos e escuta; vocês fazem parte dessa história que vai se construindo diariamente. *“E as borboletas estão girando, estão virando a sua cabeça. Quem vai girar não quer cair; só quer girar, não caia! Quem vai girar não quer cair; só quer girar, não caia!”* (Alceu Valença e Zé Ramalho/ Zeca Baleiro).



Sou mulher como outra qualquer.

Venho do século passado  
e trago comigo todas as idades.

Cora Coralina, 1998

## RESUMO

Este trabalho apresenta a pesquisa realizada sobre o processo da formação docente, atenta aos elementos intrínsecos a essa formação; e como estes influenciam na construção do sentimento identitário dos professores. É objetivo da pesquisa, compreender, por meio da Narrativa (auto)Biográfica, as concepções que os docentes têm acerca do processo de construção identitária no tornar-se professor, considerando sua trajetória de formação docente. Partindo desse pressuposto, evidencia-se a relevância desses elementos e significados intrínsecos no ser professor a partir das trajetórias da formação docente, dialogando com autores como Nóvoa (2009, 2014), Gatti (2011) Pineau (2006a, 2006b), Josso (2002, 2010) e Bragança (2012) para ampliar o olhar acerca dos processos que constituem a formação docente, bem como, os sentidos encontrados nas experiências e tessituras do/no cotidiano. Delory-Momberger (2012) e Pineau e Le Grand (2012) contribuem para pensar a articulação entre a trajetória da formação e a história de vida desses sujeitos que se constituem professores. A escolha da identidade docente como objeto de pesquisa surge com o desejo de descortinar a subjetividade da pessoa do professor, escutando o que tem para contar de si. Para tanto, a pesquisa contou com a participação de cinco professoras que desenvolvem suas atividades nos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede pública municipal de Cansanção/BA e teve como *locus* uma escola municipal da rede de ensino - Escola Educandário Senhora Santana. Para o desenvolvimento da investigação, o percurso realizado foi pela vertente da pesquisa qualitativa, ancorada na abordagem (auto)biográfica, tendo como dispositivos para construção de dados as entrevistas narrativas e o ateliê biográfico. No decurso da pesquisa, identificamos que os saberes construídos na formação docente e construção de sua identidade estão inseridos no conjunto de saberes imbuídos no cotidiano social, escolar e familiar, deixando impressos na forma de se perceber docente esses pressupostos vivenciados.

**Palavras-chave:** Formação Docente. Identidade Docente. História de Vida. Narrativas (auto) Biográficas.

## ABSTRACT

This work presents the research study implemented on the process of teacher education, pay special attention to the intrinsic elements to this training; and how these influences the construction of teachers' identity. It is the aim of research to understand. Hereby the (auto) Biographical Narrative, the conceptions that teachers have about the process of identity construction in becoming a teacher, the conceptions that teachers have about the identity construction process in becoming a teacher, considering its history of teacher education. Based on this assumption, highlights the importance of these elements and intrinsic meaning in being a teacher from the trajectories of teacher training, dialoguing with authors like Nóvoa (2009, 2014), Gatti (2011) Pineau (2006a, 2006b), Josso (2002, 2010) and Bragança (2012) to broaden perspectives about the processes that make teacher training up , as well as the directions found in the experiences and organization of / in daily life. Delory-Momberger (2012) and Pineau and Le Grand (2012) contribute to think the relationship between the history of the formation and history of life of these subjects who are teachers. The choice of teaching identity as a research subject comes up with the desire to reveal the subjectivity of the teacher's person, Listening to what he has to tell of himself. Therefore, the survey included the participation of five teachers who develop their activities in the early years of elementary school at Cansanção(Bahia) and had the locus of a public school education network - Educandário Senhora Santana School. For the development of research, the course was conducted by the aspect of qualitative research approach anchored in the (auto) biographical, with the construction data for devices narrative interviews and biographical studio. In the course of research, we realized that the knowledge built in teacher training and construction of their identity are inserted into imbued set of knowledge in social, school and family everyday, leaving printed in the way of realizing these teachers experienced assumptions.

Keywords: Teacher Training. Teaching Identity. Life's History. Narratives (auto) Biographical.

## **LISTA DE SIGLAS**

PPED - Programa de Pós Graduação em Educação e Diversidade

UNEB - Universidade do Estado da Bahia

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica

PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PME - Plano Municipal de Educação

FTC - Faculdade de Tecnologia e Ciência

## **LISTA DE FIGURA**

**Figura 1** - Mapa do Estado da Bahia: localização geográfica do município de Cansanção – BA.

**Figura 2** - Escola Municipal Educandário Senhora Santana

## **LISTA DE QUADRO**

Quadro 1 - Fases da entrevista narrativa

Quadro 2 - Ateliê Biográfico

## SUMÁRIO

<b>1. AGULHA E LINHAS: pensando no alinhavar da trama .....</b>	<b>15</b>
<b>2. FORMAÇÃO DOCENTE: caminhos e tessituras da/na construção de si .....</b>	<b>22</b>
2.1 OS CAMINHOS FORMATIVOS NA PROFISSÃO: o que nos diz a legislação? .....	23
2.2 TESSITURAS DA FORMAÇÃO: fios que entretecem o percurso formativo do professor .....	31
<b>3. NO ZIGUEZAGUEAR DAS LINHAS, AS REENTRÂNCIAS GANHAM RELEVO: pontos da identidade docente .....</b>	<b>35</b>
3.1. PERCURSO ESCOLAR: as linhas que alinhavam a docência .....	35
3.2 NAS EXPERIÊNCIAS COTIDIANAS FORJAMO-NOS PROFESSORES: identidades docentes .....	41
3.3 NOS FIOS QUE TECEM AS HISTÓRIAS DE VIDA NOS ENTRELAÇAMOS .....	47
<b>4. TESSITURAS DO CAMINHO: o desfiar da escolha.....</b>	<b>50</b>
4.1 AS ESCOLHAS.....	51
4.2 OS DISPOSITIVOS: puxando os fios .....	54
4.3 LÓCUS EMPÍRICO: território de pertencimento .....	59
4.4 AS PERSONAGENS DESSA HISTÓRIA .....	60
<b>5. O COSTURAR DA COLCHA DE RETALHOS: a tônica da identidade.....</b>	<b>69</b>
5.1 SER PROFESSORA: idealização da profissão e trabalho docente .....	70
5.2 LAÇOS FAMILIARES: tessituras entre a docência e a pessoa do professor .....	76
5.3 UNIVERSIDADE E ESCOLA: o lugar do magistério e da licenciatura .....	78
<b>6. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO – ATELIÊS FORMATIVOS .....</b>	<b>82</b>
6.1 ATELIÊ FORMATIVO 01 – A PESSOA E O PROFESSOR: trajetória de vida e formação .....	84
6.2 ATELIÊ FORMATIVO 02 – PROFISSÃO DOCENTE .....	86
<b>7. OS ARREMATES.....</b>	<b>88</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>90</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>94</b>

## 1. AGULHA E LINHAS: pensando no alinhavar da trama

Dentro de mim mora inquietação, agonia, e é isso que me permite desejar outras coisas, querer mais, além desse mundo que a vida nos ofereceu. (CORREIA, 2015, p. 46)

Se me perguntassem hoje o porquê de ter escolhido ser professora, eu diria que, *não tive escolha! Acredito que eu fui escolhida!* Iniciar a docência com quatorze anos de idade sem saber de nada, sem saber o que é um plano de aula; sem saber nada de metodologia e de ensino, e encarar uma turma de multissérie numa escola na roça, sem transporte para professores, que na época se deslocavam de bicicleta, não é nada fácil, mas foi assim que essa história começou.

Nessa reflexão que inicio essa escrita, está imbuída de pretensões em tecer a história da educação de um município no interior da Bahia. Confesso que a responsabilidade em realizar esse trabalho é gigantesca, uma vez que contar a história do coletivo através do espelho da História de Vida de seis professoras da Educação Básica da rede municipal, incluindo a minha própria não foi/é tarefa simples; requer engajamento e alguma lucidez para não cometer o engano de cair na descrição dos fatos, o que não foi a intenção dessa pesquisa.

Trabalhar com a perspectiva de Histórias de Vida para entender um determinado fenômeno é tão profundo quanto um mergulho em alto mar. O desejo é que, quem que está lendo, neste momento, esse registro possa mergulhar junto nesse mar imenso. Sim, uso o termo registro no sentido de “conjunto de dados organizados de maneira a formar uma unidade” (GEISE, 2011, p. 1.177). A ideia do registro vem por considerar as Histórias de Vida das pessoas que contam de si e que se encontram ligadas umas às outras, o caminho para a unidade - claro que, essa unidade é atravessada por similitudes e distanciamentos que compõe o uno heterogêneo. É sobre essa unidade heterogênea e múltipla que tecerei esse registro.

Antes, porém, cabe situar o lugar de onde falo - me refiro ao lugar onde habitamos; o lugar que serve de cenário para a história de vida que traremos aqui – eu e as colaboradoras da pesquisa.

Na obra escrita por Tuan, ainda na década de 70 do século passado, há uma discussão muito interessante sobre o conceito de espaço e lugar na perspectiva da experiência que, ler esse texto, me provocou pensar no sentimento de pertença que é construído, ou não; ao lugar onde se desenvolvem as atividades cotidianas, bem como, da construção de vínculos



estabelecida na vivência dessas atividades; ao lugar onde nascemos e crescemos, ou ao lugar que apenas passamos e que por alguma razão, passa a fazer parte da gente. *Sentir o lugar* implica em registrar e consolidar as experiências vivenciadas num determinado espaço (TUAN, 1983).

É tomando de empréstimo esse “sentir o lugar” (TUAN, 1983) que, reporto-me ao lugar de onde trarei histórias de vida para apresentar *O Exercício da Docência na Formação de Professores: identidades docentes no município de Cansanção – BA*.

Cabe destacar, aqui, que, tratar sobre a (auto)biografia é trabalho que requer cuidados; dentre eles, entender que contar de si implica em perceber que cada história é constituída por relações que estabelecemos com o outro e com o meio em que vivemos. Essas relações são, também, responsáveis pela construção da identidade dos sujeitos. Cada pessoa que envereda no desafio de narrar-se, defronta-se, ao contar de si, com os outros que o atravessam e o constituem. Ao dizer de si, o sujeito acaba por dizer, também, dos outros que habitam o seu ser, colaborando com o processo de construção de si. Implica em refletir sobre as experiências que vivi com as outras pessoas que dividem comigo os mesmos espaços, ou mesmo aquelas pessoas que só passaram um determinado tempo, que pode ter sido um pouco mais longo, ou mesmo, apenas um curto período, mas que deixaram de si em mim e vice-versa. Essas experiências vividas contribuíram para constituir a pessoa que se encontra em processo de construção. Sendo assim, caminhar pela (auto)biografia, me provoca a pensar, também, na perspectiva do uno múltiplo e polifônico.

Nessa perspectiva, o lugar de onde ecoam as vozes polifônicas das professoras envolvidas nessa pesquisa, está localizado no interior do Estado da Bahia; mais especificamente no Território de Identidade<sup>1</sup> do Sisal: Cansanção - com uma população de 32.908 habitantes<sup>2</sup>, distante, aproximadamente, 348 km da capital do Estado - Salvador.

---

<sup>1</sup> Conceito cunhado por Milton Santos para quem o Território de Identidade é constituído de “objetos e ações, sinônimo de espaço humano, espaço habitado.” (SANTOS, 1994, p. 16). Segundo o Governo do Estado da Bahia, “O território é conceituado como um espaço físico, geograficamente definido, geralmente contínuo, caracterizado por critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições, e uma população com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade, coesão social, cultural e territorial” Disponível em <http://www.seplan.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=17>. Acesso em 25.09.16

<sup>2</sup> Dados apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em <http://cod.ibge.gov.br/DCC>. Acesso em 03.05.2017

Vejam os a Figura 1

**Figura 1-** Mapa do estado da Bahia com a localização geográfica do município de Cansanção – BA.



Fonte/Imagem: <https://pt.wikipedia.org>

Desse lugar repleto de significados para as nós, professoras da Educação Básica da rede municipal de ensino, intentamos contar a história da educação local, tendo como *método a (auto)biografia* (NÓVOA; FINGER, 2010), caminhando pelos pressupostos epistemológicos da *fenomenologia hermenêutica* (CRESWELL, 2014) para entender o processo da construção identitária docente dos professores em exercício na rede municipal de educação.

Para a realização da pesquisa, o caminho foi motivado por interesse e desejo de ampliar a caminhada, reverberando a discussão acerca da construção identitária docente na contemporaneidade, ancorada na perspectiva apontada por Nóvoa (2009) em trazer a discussão para dentro da profissão, rompendo com a ideia da produção unicamente do exterior, na qual os saberes são ditos por outros, não pelos próprios professores.

Pensando nessa perspectiva, o caminhar pela pesquisa deu-se pela vertente da investigação, partindo dos pressupostos das Histórias de Vida (PINEAU; LE GRAND, 2012), considerando as nossas próprias (auto)biografias para adentrar no cerne da questão identitária.

A pesquisa ocorreu com professoras da rede pública municipal que desenvolvem suas atividades na escola Educandário Senhora Santana situada na sede do município de Cansanção-Ba. Essa escola foi a primeira a oferecer o curso de Magistério no município, se encarregando de formar professores para atuarem nas escolas públicas e privadas. Foram quatro décadas formando professores, até passar pelo processo de municipalização no início dos anos 2000.

Cabe ressaltar que uma parcela significativa dos professores, hoje em atividade, construiu sua vida escolar nesse estabelecimento educacional. É por conta desse contexto que

a escolhi como lócus de pesquisa, considerando também que, foi nessa unidade escolar que percorri os anos destinados à Educação Básica; foi nessa escola que passei pelo curso de Magistério.

Discutir a perspectiva da construção identitária desvinculada dos contextos que permeiam a concepção de percurso de vida e profissional seria incoerente, uma vez que “é impossível separar o eu profissional do eu pessoal.” (NÓVOA, 2013, p.17).

Percorrer os caminhos da pesquisa para discutir a docência, na contemporaneidade, é algo que provoca uma ebulição na maneira de me perceber professora, de encontrar alguns fios presentes na tessitura da profissional que venho me tornando ao longo dos anos no exercício da profissão nas escolas de Educação Básica. Essa experiência sentida e (re)significada no caminhar por espaços legitimados pela construção de conhecimento científico, possibilitou perceber alguns elementos constituintes da profissão docente e do processo de construção identitária.

Nesse sentido, pesquisar a docência tem outra conotação. Ser professora e, ao mesmo tempo, desenvolver pesquisa acerca da docência, ganha outro relevo nesse percurso. O exercício da docência na perspectiva da formação de professores vem acompanhado de um panorama da profissão que, de outro modo, não tem a mesma dimensão. O que estou tentando dizer é que, a formação é um processo construído individual e coletivamente. Por intermédio das vivências sentidas ao longo do caminho, cada pessoa percebe e (re)significa a vivência em experiência (BOMDIA, 2002); esse processo ocorre de modo muito particular e subjetivo, acontece individualmente com cada pessoa; ao mesmo tempo, se dá de maneira coletiva, ou seja, no convívio com os outros sujeitos presentes no cotidiano profissional e pessoal de cada um. Para Nóvoa (2009, p. 44-45),

No essencial, advogo uma formação de professores construída dentro da profissão, isto é, baseada numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como âncora os próprios professores, sobretudo os professores mais experientes e reconhecidos.

Instigada por essa máxima, a presente pesquisa ganha contornos que delineiam a proposta de investigação, a qual tem sua centralidade na construção identitária de professores que exercem suas atividades na Educação Básica na rede municipal de ensino, a qual, eu faço parte desde a década de 90 do século XX. Pensar a docência a partir da experiência e trajetória profissional e pessoal, de professores em exercício, fomenta a ideia de pensar a formação dentro da profissão.

Sendo assim, a investigação caminhou pela perspectiva de entretecer os fios presentes na trajetória formativa e construção da identidade docente, tendo como escopo a história de

vida de professoras em exercício nos anos iniciais do Ensino Fundamental; histórias essas, que estão vinculadas à minha própria trajetória formativa. Ao entrelaçarem-se os fios, encontramos pistas dos entrecruzamentos dessa trama da vida e do conhecimento. Para Josso (2004, p. 38) “Os processos de formação dão-se a conhecer, do ponto de vista do aprendente, em interação com outras subjetividades”.

Para tecer essa trama que perpassa pela construção da identidade dos professores em exercício na docência, optei por dois dispositivos para construção dos dados; a entrevista narrativa (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002), por considerar a perspectiva da escuta sensível do outro, para além de poder aprofundar o olhar, e respectivamente, a compreensão da subjetividade intrínseca na fala das docentes colaboradoras na pesquisa. Ao escutar com atenção o que as professoras tinham a dizer de si, de sua trajetória de vida e formação, através da entrevista narrativa, emergiram aspectos relacionados aos seus anseios, trajetórias e lembranças, no tocante a vida e formação, apontando indícios das marcas impressas no processo de se tornarem professoras. E por fim, o ateliê biográfico, produzido com inspirações em Delory- Momberger (2006), pesquisadora francesa com vasta obra em estudos com História de Vida e Formação. Para o desenvolvimento dessa pesquisa, o ateliê surge com o desejo de provocar, nas professoras participantes, a socialização coletiva de suas itinerâncias nos espaços formativos, e de vida, constituintes de suas trajetórias.

Esse traçado de fios que desencadeou a pesquisa tem uma de suas pontas na minha trajetória formativa. O impulso em estudar os elementos que nos constituem professoras surge ao longo da itinerância pelos espaços escolares que me renderam experiências significativas no processo da formação docente, bem como, das relações tecidas entre os sujeitos que atravessam o meu percurso ao longo dos anos.

Discutir a identidade docente, para mim, ganha relevo no fato de buscar compreender não só como os professores constroem suas identidades, mas pela oportunidade de refletir sobre a professora que venho me construindo. Nesse sentido, a minha formação aquilata outra dimensão, a possibilidade de *autopoiésis*<sup>3</sup>. Para Josso (2004, 38),

Dado que todo e qualquer objeto teórico se constrói graças à especificidade da sua metodologia, o mesmo também se passa com o conceito de formação, que se enriquece com práticas biográficas, ao longo das quais esse objeto é

---

<sup>3</sup>Autopoiésis é um neologismo, vindo das biociências, principalmente dos trabalhos de Humberto Maturana e Francisco Varela, sendo atualmente utilizado em outras áreas. Do grego (*autós*, próprio e *poiésis*, fazer, produzir), autopoiésis significa “produzir a si mesmo” e se refere aos sistemas cujos processos produzem seus componentes e padrões e cujas interações e transformações regeneram a próprio sistema que o produz. (JOSSO, 2044, p. 20)

pensado tanto como história singular, quanto uma manifestação de um ser humano que objetiva as suas capacidades autopoieticas<sup>4</sup>.

Todo o processo de leitura, escrita, diálogo com autores, tessituras e (des)tessituras como na produção de uma enorme colcha de retalhos, na qual recortamos, alinhavamos retalho por retalho e que, em muitos momentos, se faz necessário desalinhavar para fazer ajustes, reposicionar os retalhos para que ganhem outros formatos na simetria, como uma sobreposição do olhar caleidoscópico. Assim foi/é a produção desse trabalho, um *tecer e destecer* como no texto *A tecelã*<sup>5</sup> de Marina Colasanti, até que se encontre o ritmo da lançadeira e siga o caminho da costura, de todas as peças, entretecendo a trama que nos constitui.

O entretecer do objeto dessa discussão empírica e epistemológica conta com o delineamento dos seguintes objetivos para o alcance do estudo proposto:

- ✓ Compreender as concepções que os docentes têm acerca do processo de construção identitária e do tornar-se professor, considerando sua trajetória de formação docente, por meio da narrativa (auto) biográfica.
- ✓ Identificar elementos significativos no processo de se tornar professor da rede municipal de educação, elencando os princípios basilares da sua construção identitária.
- ✓ Problematizar a relação intrínseca entre a história de vida e o processo de formação nos espaços formais de professores do município de Cansanção/Bahia.
- ✓ Registrar as trajetórias da formação docente, considerando suas experiências de vida, seus relatos sobre esse processo formativo ancorado nas políticas públicas nacionais voltadas para a formação de professores, destacando suas implicações na rede municipal de ensino de Cansanção/BA.

O delinear da discussão empírico/epistemológico caminha, a partir de então, por entre as tessituras, retalhos e outros fios necessários para a organização caleidoscópica dos elementos traçados nas construções teóricas, narrativas, escutas e interpretações. Para tanto, embaso a tessitura desta escrita em seis seções.

A primeira delas, remete às ideias introdutórias da escrita, situando o leitor sobre os pontos que tenho de implicação com a pesquisa, bem como, faz um apanhado geral das ideias que indicaram o caminho para o desenvolvimento da investigação acerca do objeto de estudo.

---

<sup>4</sup> Termo derivado de autopoiesis. (JOSSO 2004, p. 38)

<sup>5</sup>Texto extraído do Website Releituras. Disponível em: [http://www.releituras.com/i\\_ana\\_mcolasanti.asp](http://www.releituras.com/i_ana_mcolasanti.asp). Acesso em 18/05/2017

Na segunda, delinheio um arcabouço sobre a constituição da formação docente, levando em consideração os aspectos legais e os fios constituintes da subjetividade no processo formativo dos professores que atuam na Educação Básica.

Na terceira seção, é feito um desenho do que compreendo como identidade docente e dos pressupostos imbrincados em sua construção, situando o leitor nas filiações teóricas que embasam essa perspectiva.

Na quarta, faço um apanhado acerca dos caminhos epistemológicos e metodológicos que possibilitaram e guiaram a construção do presente estudo, enviesando pela concepção de investigação como processo formativo; traço um sucinto perfil (auto)biográfico<sup>6</sup> das professoras colaboradoras da pesquisa, bem como, a apresentação do lócus empírico.

Na quinta parte desse trabalho, realizo a costura dos retalhos que foram emergindo do/no campo empírico da pesquisa, delineando as tessituras constituintes da identidade e formação docentes. E por fim, na sexta seção, apresento a proposta de intervenção para os desdobramentos da pesquisa, na qual apresento um esboço do que se pretende fazer ao longo dos próximos 12 meses.

Na sétima e última, apresento, de forma breve um sobrevoo do presente trabalho, pontuando as contribuições significativas para a minha formação e construção identitária.

---

<sup>6</sup> Faço o uso da escrita (auto)biográfica na perspectiva metodológica apresentada por Nóvoa e Finger no livro **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFERN; São Paulo: Paulus, 2010.

## 2. FORMAÇÃO DOCENTE: caminhos e tessituras da/na construção de si

[...] Eu nasci e me criei no colo das iabás  
 Andei por cima das pedras  
 Pisei no fogo sem me queimar  
 Andei onde mãe Clementina andou,  
 E o samba mandou me chamar  
 Eu faço o que o samba manda  
 Eu ando onde o samba andar  
 Com a força da minha fé,  
 Eu ando em qualquer lugar  
 Na beira do mar  
 Andei lá no Gantois andei  
 no samba de Edith  
 Andei lá no tororó  
 Andei no cortejo do Bonfim  
 Andei, andei, andei lá  
 Na festa do Divino  
 Cantei pro menino, me abençoar  
 Inda vou caminhar.

(Roque Ferreira, J. Velloso e Mariene de Castro<sup>7</sup>)

Trazer para o centro da discussão a formação dos professores que atuam na Educação Básica, na contemporaneidade, em nosso país, desencadeia o pensamento acerca da docência e a construção da identidade; ao mesmo tempo em que, possibilita o movimento na perspectiva de entender como ocorre essa formação no âmbito da legislação vigente, como também, nas instituições responsáveis por essas atividades formativas. Contudo, nessa perspectiva, é imprescindível direcionar o olhar para a pessoa do professor que está nesse processo de formação, partindo da perspectiva apontada por Nóvoa (2009, p. 28) de “construir uma formação de professores dentro da profissão”.

Pensar a formação docente pela vertente da pessoa do professor, considerando a sua subjetividade, os significados por ele construídos ao longo da sua caminhada, amplia a ideia da formação para além da perspectiva institucional. Contrapõe-se à ideia de discutir a

---

<sup>7</sup> *Abre caminho*. Canção gravada por Mariene de Castro, composta por Roque Ferreira, J. Velloso e Mariene de Castro.

formação docente única e, exclusivamente, pela perspectiva da educação institucional, pensada e disseminada a partir dos gabinetes, dos modelos, métodos, fórmulas, compêndios e todos os artifícios construídos por um grupo de pessoas para o todo território educacional brasileiro, leva-nos a pensar esse modelo instituído e a relevância de todos esses elementos na formação dos sujeitos que estão na incumbência da docência.

Nesse processo formativo, produzido para todos, instiga a refletir a partir da escrita de Nóvoa (2009), o lugar da pessoa do professor, de trazê-lo para dentro da discussão, de construir o conhecimento e não apenas continuar com a função de mero consumidor. A educação pautada nos compêndios provoca-me a tecer a reflexão apontada por muitos pesquisadores acerca da educação mais humana, perspectivada na subjetividade e sensibilidade da pessoa inserida nesse movimento. Para Bragança (2012, p. 32) “[...] Uma das perspectivas que já se vem colocando, em diversas pesquisas e práticas, é a busca de uma formação fundada em uma epistemologia mais humana e, portanto, necessariamente mais sensível e dialógica [...]”.

É esse olhar aguçado acerca da formação, para além da racionalidade técnica, que intenciono debruçar-me ao longo dessa andança pelos caminhos e que nos conduzem no processo da formação.

## 2.1 OS CAMINHOS FORMATIVOS NA PROFISSÃO: o que nos diz a legislação?

Partindo da perspectiva da formação docente do ponto de vista legal, tomarei por base alguns documentos referenciais com o intuito de mapear as perspectivas delineadas pelas instâncias responsáveis pelo fomento e organização da formação dos professores em nosso país. Para início de conversa, trago para o centro da discussão a Constituição Federal promulgada em 1988, que no Capítulo III estabelece os princípios basilares da educação nacional. Contudo, cabe ressaltar que ao longo de seus nove artigos destinados à educação, nenhum especifica ou detalha as condições em que se dará a formação dos docentes em âmbito nacional. O artigo 205 situa os preceitos acerca da perspectiva para com a educação no território brasileiro,

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

Neste trecho, a Constituição Federal, documento supremo em nosso país, não faz alusão à formação docente, apenas nos diz a respeito do que se preconiza para a educação em



seus aspectos gerais. O artigo 206 traz alguns indícios acerca da profissão docente, fazendo algumas colocações sobre as premissas do ensino e suas especificidades, mas sem se ater aos preceitos da formação dos profissionais que atuam na docência da Educação Básica:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (BRASIL, 1988)

Percebe-se que, em todo o Artigo, não há determinações acerca da formação dos professores, apenas menciona o profissional docente em seus incisos V e VIII, sem fazer muitas inferências, deixando essa normatização para outras instâncias legais como veremos mais adiante.

É a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei 9.394/96, promulgada em 20 de dezembro de 1996, que normatiza especificamente a educação brasileira e trata com mais amplitude os preceitos sobre a formação docente a serem seguidos em todo o território nacional. No que concerne à formação dos professores, o artigo 62 deixa claro,

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 1996)

Diante o apresentado pela Lei 9394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, nota-se que a ênfase no conceito acerca da formação de professores para atuarem na Educação Básica concentra-se sobre os níveis em que esta deve ser efetivada, desde o curso em Nível Médio na modalidade Normal que, por um período de nossa história da educação,

surgiu com a nomenclatura de Magistério<sup>8</sup>, até os cursos de licenciaturas plenas. Contudo, cabe aqui enfatizar que, não se estabelece na referida Lei, os preceitos que vinculam a formação institucional à discussão da formação da pessoa, levando em consideração os demais espaços de convívio social, cultural e político que nos constitui como ser integral, rompendo com a fragmentação de saberes e conhecimentos construídos ao longo da vida.

Ainda nessa perspectiva, no mesmo artigo 62 no parágrafo 4º, a Lei 9.394/96 faz a seguinte definição: “§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública”. Partindo dessa premissa, entendemos o emergir das políticas públicas destinadas à formação docente que ganharam difusão principalmente ao longo da última década em todo território brasileiro.

Pensando nessa questão, mais uma vez questiono se o profissional docente que está no exercício da docência, realmente, é percebido como sujeito produtor de conhecimento, que vive as experiências cotidianamente nos espaços escolares, ou ainda, se nós professores nos percebemos nesse movimento como agentes ativos e indivíduos carregados de subjetividade que produz sentido, constrói conceitos simbólicos pertinentes à pessoa humana que vive, individual e coletivamente, imersa no ambiente social, cultural e político.

Ainda nessa perspectiva, trazemos para a discussão as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica com o intuito de ampliar nosso olhar para os caminhos desenhados para a nossa formação enquanto professores da Educação Básica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN, 2013)<sup>9</sup>, que são posteriores a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/96, emergem do que preconiza a LDBEN acerca da incumbência da União, dos Estados e o Distrito Federal, em diálogo colaborativo, estabelecer competências e diretrizes que normatizam a educação nacional. O referido Documento delinea o seguinte conceito sobre a educação brasileira, que ampliam o olhar para as questões relacionadas à subjetividade humana,

[...] A educação é, pois, processo e prática que se concretizam nas relações sociais que transcendem o espaço e o tempo escolares, tendo em vista os diferentes sujeitos que a demandam. Educação consiste, portanto, no processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se

---

<sup>8</sup> Mudança ocorrida com a promulgação da Lei nº 5.692, de 1971, que reformou a educação básica no Brasil, extinguindo as escolas normais e a formação que elas provinham passa a ser feitas em uma Habilitação do ensino de segundo grau chamada Magistério. (GATTI, 2009)

<sup>9</sup> Normas obrigatórias para a Educação Básica que norteiam o planejamento curricular nos espaços escolares em todo o território nacional, bem como orienta sobre o sistema de ensino em vigor. Para maior conhecimento acessar [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&category\\_slug=abril-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&category_slug=abril-2014-pdf&Itemid=30192).

mantêm e se transformam saberes, conhecimentos e valores. (BRASIL, 2013, p. 16)

Para além do determinado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, em seu texto de referência para a educação brasileira de modo geral, busco em suas linhas, referências no que compete a formação dos professores em exercício ou que iniciarão suas atividades na profissão. Nesse sentido as DCN (2013) apontam,

[...] é necessário repensar a formação dos professores para que possam enfrentar as novas e diversificadas tarefas que lhes são confiadas na sala de aula e além dela. Uma questão a ser discutida é a função docente e a concepção de formação que deve ser adotada nos cursos de licenciatura. De um lado, há a defesa de uma concepção de formação centrada no “fazer” enfatizando a formação prática desse profissional e, de outro, há quem defenda uma concepção centrada na “formação teórica” onde é enfatizada, sobretudo, a importância da ampla formação do professor. (BRASIL, 2013, p. 171)

Nesse sentido, é importante fazer uma ponderação sobre o trecho apresentado acima. Pensar a formação docente centrada em uma ou em outra perspectiva, acaba por delinear a ideia de ambivalência que precisa ser superada no contexto atual da educação. A formação precisa ser alicerçada na compreensão dos saberes empíricos e epistemológicos construídos, concomitantemente, no percurso formativo dos professores. Para Nóvoa (2014, p. 26, grifos do autor),

Ao longo da sua história, a formação de professores tem oscilado entre *modelos acadêmicos*, centrados nas instituições e em conhecimentos “fundamentais”, e *modelos práticos*, centrados nas escolas e em métodos “aplicados”. É preciso ultrapassar essa dicotomia, que não tem hoje qualquer pertinência, adotando *modelos profissionais*, baseados em soluções de parceria entre as instituições de ensino superior e as escolas, com um reforço dos espaços de tutoria e alternância.

Em âmbito local, trago para o alinhamento da costura desse texto, o Plano Municipal de Educação (PME), Lei 035 de 17 de junho de 2015, que tem vigência decenal, o qual aponta algumas questões relativas à formação docente no âmbito singular do município de Cansanção-BA. O Plano, teoricamente, dialoga com a legislação de abrangência Nacional, amparando os aspectos descritos como imprescindíveis na formação dos professores. Para ilustrar o que me refiro, destaco as metas 15 e 16 do PME:

#### Meta nº 15

Garantir, em regime de colaboração com entes federados no prazo de 1(um) ano de vigência deste PME, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível

superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (CANSANÇÃO, 2015, p. 114)

Meta nº 16

Formar, em nível de pós-graduação, no mínimo 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PME, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (CANSANÇÃO, 2015, p. 117)

Ao longo das 128 páginas que compõem o PME, Lei 035/15, do município de Cansanção – BA, apenas as metas 15 e 16, acima citadas, fazem referência direta à formação dos professores da rede municipal, mencionando em seções anteriores a formação em exercício dos docentes de forma superficial.

Essa observação que faço, provoca-me a pensar na relevância dada à formação do professor que iniciará a sua carreira, bem como, naquele profissional que já está em serviço, mas que ainda não ingressou no Ensino Superior, como preconiza a Lei 9394/96.

Pensar a formação docente é um movimento necessário e urgente na contemporaneidade. É imprescindível levar em consideração os aspectos pessoais, para além dos aspectos que compõem a racionalização acadêmica. Desde a década de 80 do século passado, muitos têm sido os estudos desenvolvidos nessa perspectiva formativa que abarca a pessoa do professor e os seus saberes produzidos ao longo da sua experiência pedagógica e de vida, dentre eles, filio-me ao pensamento de Nóvoa (2013, p. 13) ao afirmar a relevância das “dimensões pessoais e profissionais dos professores.” Considerar a profissão docente um conjunto de técnicas e estratégias pedagógicas é um reducionismo grande da docência e que, para avançar nesse aspecto, o ponto de partida é romper com a racionalização técnica, e ampliar as discussões acerca da formação a partir do sujeito em formação.

Diante disso, emerge a discussão acerca da relação entre formação inicial e em exercício, permeando o contexto a respeito da relação entre teoria e prática já tão exaustivamente discutida por inúmeros estudos realizados nos últimos anos, trazendo a questão da formação dos professores para o centro da profissão, em contramão da formação para os professores. Assim, lanço mão da reflexão trazida por Nóvoa (2009, p. 37) para expressar o olhar epistemológico que proponho nessa pesquisa,

[...] insisto na necessidade de devolver a formação de professores aos professores, porque o reforço de processos de formação baseadas na investigação só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente.

A partir dessa questão apontada pelo professor Nóvoa, nos provoca a pensar a formação docente dentro da profissão. Essa formação preconizada com base em nosso olhar, levando em consideração nossos saberes, suscita a nós professores olhar para a profissão com outra ótica, considerando que a formação se dará mais efetivamente, uma vez que nos percebemos dentro do processo, como sujeito ativo e produtor, rompendo com a perspectiva de consumidores de conhecimento.

O espaço da Universidade parece-me bem fértil nesse sentido. Produzir conhecimento partindo da experiência empírica que construímos ao longo da vida e da profissão no exercício da docência na Educação Básica, e nesse caso, me refiro àqueles professores que ingressam no ensino superior após assumirem a docência, denota, também, a oportunidade formativa dentro da profissão.

Percebo essa máxima no percurso empreendido até aqui, na Pós-Graduação. Construir esse estudo, individual e coletivamente com meus pares, é um momento ímpar para minha formação, enquanto pessoa e professora que venho me tornando ao longo do tempo e das experiências. Essa formação composta por experiências empíricas e epistemológicas (re)significadas dentro da Universidade e do espaço escolar de Educação Básica, endossa a ideia de construção de si nas *dimensões pessoais e profissionais* (NÓVOA, 2013).

A formação pensada na perspectiva da lógica de especialistas, que nem sempre são professores e/ou não possuem a aproximação com a Educação Básica, ainda é um terreno árido que carece de adubo para fortalecer as novas plantas que ali nascerão e crescerão mantendo relação de troca de elementos com o meio em que estão inseridas. Para Bragança (2012, p. 28),

[...] pela necessidade de buscar uma perspectiva de formação que, contrapondo-se à racionalidade técnica, mobilize uma racionalidade sensível, incorporando a vida dos sujeitos, em toda complexidade existencial, como componente fundamental do processo formativo.

Esse movimento formativo mais humano, e que parte de estruturas mais centradas na profissão docente ancorada na pessoa do professor, legitima a nossa docência. Entender que somos ativos nessa caminhada por espaços da educação, fortalece o sentimento de pertencimento na profissão. Essa perspectiva está presente na voz de uma professora colaboradora quando diz, “hoje, depois da Parfor, eu me reconheço como ser humano, como professora, como mulher e tenho muitos amigos, graças a ela.” (Penélope, entrevista narrativa, 2017).

Ao trazer o contexto da sua experiência vivenciada no âmbito do Parfor, a professora relata a contribuição do Programa para sua formação docente, enfatizando a amplitude dos

aspectos abarcados nesse processo, ou seja, a formação em exercício não foi percebida, por ela, apenas como mais um curso em que predomina a formação técnica e pedagógica do professor; atravessa as dimensões intrínsecas e extrínsecas da pessoa e da professora em processo formativo. É importante compreender a *formação como um processo experiencial* no qual o sujeito se forma, e se transforma, a partir dos sentidos e significados que atribui ao que vivencia (ZEM, 2014).

Partindo desse contexto, puxo o fio das políticas públicas voltadas para a formação de professores em exercício na rede municipal. Em Cansanção, tudo começa com um ensaio em 2003, com a formalização de um convênio entre o município e a Universidade do Estado da Bahia – UNEB, conhecido por Rede Uneb 2000<sup>10</sup>.

Denomino de ensaio, pelo fato de que, as duas turmas de professores-cursistas da rede pública municipal, selecionados no processo de vestibular, para cursar Licenciatura em Pedagogia, só vivenciaram essa experiência por alguns poucos meses, uma vez que o grupo gestor, naquele período, não levou adiante o convênio firmado, cancelando assim, os cursos em andamento. Éramos 100 professores-cursistas. Foi justamente nesse processo que conheci a Universidade!

Outro momento registrado no histórico municipal para formação de professores foi em 2007 com a implantação de uma instituição privada de Ensino Superior, na modalidade Ead, a Faculdade de Tecnologia e Ciência – FTC. O convênio firmado entre o município e a instituição pautou-se na abertura, inicialmente, de turmas para as Licenciaturas em Normal Superior, Geografia, História, Matemática, Biologia e Letras, posteriormente, Pedagogia. Nesse processo, licenciaram-se mais de três centenas de professores da rede municipal.

E por fim, a última iniciativa voltada para a formação docente da rede municipal de Cansanção, no âmbito do Ensino Superior, com o intuito do cumprimento da designação a Lei 9.394/96 foi a implantação de uma turma de Licenciatura em Pedagogia pelo Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor<sup>11</sup>. O processo de seleção dos professores-alunos<sup>12</sup> foi realizado por intermédio de vestibular, com aplicação da prova

---

<sup>10</sup> O Programa REDE UNEB 2000 é o Programa Intensivo de Graduação desenvolvido pela UNEB desde 1998, em parceria com as prefeituras municipais de várias regiões do Estado da Bahia, para formação de professores em exercício. Disponível em: <http://www.uneb.br/prograd/programas-especiais-de-graduacao/>. Acesso em 23/05/2017

<sup>11</sup> O Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor é uma ação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, para atender as finalidades da Lei nº 8.405, de 09 de janeiro de 1992, alterada pelo art. 15 da Lei 12.695 de 25 de julho de 2012, em consonância com as metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação - PNE, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 e suas modificações posteriores. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor> Acesso em 27/05/2017

<sup>12</sup> Denominação atribuída aos professores matriculados no Parfor.

no próprio município, sendo que obteve a matrícula de 49 professores, dos quais concluíram o curso em outubro de 2015, 34 professores-alunos<sup>13</sup>.

O Parfor foi uma experiência significativa não apenas para as professoras colaboradas desse estudo, como também para mim. Fui convidada a acompanhar a turma do Programa com a função de professora articuladora<sup>14</sup> e pude, viver com os professores-alunos, a dinâmica da formação em exercício ancorada, muitas vezes, na experiência dos professores envolvidos no processo formativo. Vejamos a relevância do acesso a essa política pública voltada para a formação docente, para além da interiorização da Universidade, na narrativa de uma professora,

[...] Aí foi quando surgiu a oportunidade de fazer a UNEB. Graças a Deus que veio pra aqui né, eu tive essa oportunidade, que eu agradeço a Deus todo dia! Porque, assim, ampliou muito, muito meu conhecimento [...] Eu pretendo fazer uma especialização em Educação Infantil ou, é na pré escola, né? Porque assim, foi aonde eu me encontrei. (Flor de Cactos, entrevista narrativa, 2017)

Acompanhar o desenvolvimento do curso de Pedagogia do Parfor, no município, tem um significado imensurável em minha formação. Implicar-me na caminhada com professores formadores e professores em processo formativo em exercício da docência na Educação Básica, possibilitou perceber a relevância tecida nas relações interpessoais entre os sujeitos, de como o processo é denso ou raso, a depender da disponibilidade de cada um envolvido no processo, uma vez que a aprendizagem está vinculada ao desejo, elemento subjetivo humano; maravilhar-me com as descobertas, vibrar junto com as conquistas, o entrelaçar das mãos nos dias difíceis. Toda essa experiência provocou em mim, também, o movimento de reconhecer-me na pessoa dos professores – alunos, bem como, nos ensaios de pensamento acerca de que a formação é algo intrínseco e intransferível de cada pessoa que a vive. Para Josso (2008, p. 31),

O processo de formação que caracteriza o percurso de vida de cada um permite, portanto, colocar em dia, progressivamente, o ser-sujeito de formação, vê-lo tomar forma psicossomática, psicológica, sociológica, emocional, cultural, política e, espiritualmente num sábio e singular entrelaçamento, formando assim um motivo único (ou de “peça única”, como se diz nas artes visuais). A consciência de ser (ativa ou passivamente) sujeito de sua história, mediante todos os ajustamentos que foi preciso fazer, permite dimensionar o desafio de toda formação: a atualização do sujeito num querer e poder ser em devir, e a sua objetivação nas formas socioculturais visadas, as que já existem ou as que possa imaginar.

---

<sup>13</sup> Bancos de dados da Secretaria Municipal de Educação.

<sup>14</sup> Profissional cedido pelo município com a função de mediar a logística do curso entre a Universidade e a Secretaria Municipal de Educação.

Pensando nessa perspectiva que perpassa a formação dos professores, é oportuno pensarmos nos fios que surgem no tear dessa trama, e que nos são tão caros. Discutir a formação docente abordando ou trazendo para o centro da ciranda a sua experiência, o seu cotidiano de trabalho, amplia a perspectiva de perceber essa formação por outro ângulo, trazendo a vida dos sujeitos para o âmago do se tornar professor. A sua subjetividade, as suas perspectivas de trabalho, de concepção de identidade entrelaçam-se nesse entendimento da formação docente, enredando os fios que constituem o profissional e a pessoa no magistério.

## 2.2 TESSITURAS DA FORMAÇÃO: fios que entretecem o percurso formativo do professor

Dialogar com autores que caminham em busca de entender as tessituras instituintes da trama tecida na formação docente fomenta a ideia de que as histórias de vida dos professores estão imbuídas dos contextos presente em seu cotidiano. São esses contextos - social, cultural, político e histórico - que impulsionam a pensar a configuração da formação como processo, trajetória, tessitura e, ao mesmo tempo, compreender a formação no sentido de teia tecida ao longo do tempo e das experiências vivenciadas por cada pessoa. Para Delory-Momberger (2006, p. 361),

Um aspecto essencial dessa linha de pensamento de formação por meio das histórias de vida reside no reconhecimento – ao lado dos saberes formais e exteriores ao sujeito, visados pelas instituições escolar e universitária – dos saberes subjetivos e não formalizados que os indivíduos colocam em prática nas experiências de suas vidas, em suas relações sociais e em suas atividades profissionais. Esses saberes internos possuem um papel primordial na maneira como os sujeitos invertem nos espaços de aprendizagem, e sua conscientização permite definir novas relações com o saber e com a formação. Essa importância dada à experiência individual está inserida em um movimento global que associa intimamente os formandos aos processos formativos e os considera como atores responsáveis por sua própria formação.

Entender a construção identitária docente, conhecer os fios tecidos no tear das experiências vivenciadas dentro e fora da profissão e que, encontram-se ligados intrinsecamente à constituição da identidade dos professores, entender o processo formativo da e na profissão, é a força motriz desse debruçar no desenvolvimento dessa pesquisa, uma vez que pensar nessa trama de fios é, ao mesmo tempo, pensar na grande rede que nos constitui como pessoa humana complexa e que se constitui ao longo do caminhar no espaço e tempo *singular- plural* (JOSSO, 2008).



Nessa perspectiva, me insiro nessa pesquisa como professora pesquisadora, ao tempo em que, sou também, participante da pesquisa por me encontrar nesse movimento de vida e formação docente.

Compreender os significados construídos ao longo da existência e da trama de fios que se enredam na trajetória de vida e formação enquanto professora da Educação Básica, parece um exercício extremamente relevante; narrar-se é desencadear o processo de visitar a si mesmo, e refazer o caminho do devir é instigante, debruçar-se sobre o se tornar professor me inquieta na busca do outro, que de certa forma, também, está em mim, intrínseco em minha pessoa. Para Souza, (2011, p. 216), “Articuladas aos processos históricos e socioculturais, as narrativas profissionais e pessoais revelam os modos como ocupamos os espaços e como nos relacionamos com o trabalho e com as produções concernentes à arte ou ao ofício de educar”.

No movimento de pensar a história de vida dentro dos processos formativos, atrelada aqui também ao processo de devir, uma vez que, ao contar de si, de retomar a memória como ponto de partida para a sistematização reflexiva do passado, ancorado no que está por vir, o professor toma consciência do seu tempo presente e dos fios que enredam a construção de si “porque a educação e formação são processos de transformação, múltiplos projetos habitam, tecem, percorrem, dinamizam e programam os relatos das histórias de vida e também nos informam sobre os desejos de ser e de vir-a-ser de seus autores” (JOSSO, 2006, p. 27).

Ao parar para lembrar o tempo passado, o professor tem a oportunidade de reviver determinadas experiências que são significativas em seu percurso; a intenção de rememorar implica-se com a possibilidade de desencadear o processo de interrogar-se acerca de determinados fios responsáveis pela constituição do fato. Pensar nessa possibilidade de retorno ao já vivido, dar vasão ao fecundo fenômeno de entender o agora, e de se perceber como sujeito autônomo, autor e ator de sua própria história de vida, formação e constituição identitária. Para Sales (2009, p. 49),

Podemos pensar o professor como protagonista do seu processo formativo e praticar a compreensão de que cada um tem sua própria identidade, articulada a outras identidades – docentes e discentes – resultando em processo de ensino e aprendizagens, substancialmente, distintos para cada personagem/ator.

A relevância de estudar os processos de construção dos saberes que constituem a formação docente na contemporaneidade, suas especificidades, as itinerâncias que caracterizam o movimento formativo que perpassam esses caminhos traçados pelos sujeitos inseridos nesse caminhar, tão fortemente presente na trajetória de vida e formação, encontra-se na perspectiva de discutir o constituir-se docente de uma forma mais abrangente e

significativamente profunda, caminhando para além da formação ocorrida nas instituições da educação, considerando as experiências vividas pelos sujeitos no seu processo de vida.

Os processos que permeiam os aspectos presentes à itinerância da formação do professor me impulsionam a discutir os elementos intrínsecos a essa formação e pensar acerca desse movimento, uma vez que enquanto docente na Educação Básica, pessoa em processo formativo, em exercício e, sujeito aprendente, que caminha para si mesmo, encontro-me entrelaçada a esses elementos.

Perceber a formação docente como algo que está para além da formação institucional, delineada pelo conhecimento técnico academicista, permeado pelo intuito de romper com os muros e instituir movimento entre a Educação Básica e a Universidade, requer aguçar os sentidos para enxergar que essa formação atravessa inúmeras outras redes, outros espaços ligados ao convívio comunitário, familiar e das relações estabelecidas com seus pares dentro e fora da escola e da Universidade.

Os movimentos instituídos ao longo da vida da pessoa e do profissional que constitui o professor se entrelaçam na teia da vida desse sujeito, delineando ao longo do percurso realizado por ele, a sua formação. Pensando assim, questiono a formação docente preconizada apenas na perspectiva institucional, partindo da lógica da racionalidade técnica, uma vez que acredito na trama que nos constrói, nos forma enquanto seres produtores de subjetividade num campo simbólico único em cada pessoa.

Então pensar a formação na perspectiva educacional escolar, talvez, não abarque toda a perspectiva caleidoscópica dessa itinerância. Para Bragança (2012, p. 63),

As instituições educativas se afirmam como espaços sociais em que esse movimento se dá de forma sistematizada. Contudo, o processo educativo não se restringe a elas; pelo contrário, perpassa toda a vida humana.

Compreendo o processo formativo nessa perspectiva, para além do instituído nas instituições responsáveis pela formação dos professores, que pode ser, no curso de Magistério, nos Institutos ou Universidades. É um movimento muito mais fecundo de relações sociais estabelecidas dentro e fora da escola, sendo elos que nos ligam nos espaços de convivência no qual tecemos os fios que nos aproximam enquanto sujeitos. São teias que vamos entretecendo na caminhada individual e coletivamente, constituindo-nos professores, “[...] o processo de formação acompanha o curso da vida. [...]” (JOSSO, 2010, p. 62).

Enveredando a discussão pela perspectiva de como se entrelaçam os aspectos de vida e formação que entrecruzam os processos formativos, tanto nos espaços formais da Educação Básica e do Ensino Superior, quanto nos espaços nos quais são tecidas as relações de convívio

familiar e comunitário, permite ampliar o olhar para as experiências ocorridas nos contextos que permeiam a trajetória da formação institucionalizada, ofertada ao longo da trajetória de vida, arrematada pelas características coletivas entretecidas com os movimentos distintos de cada sujeito e seu lugar de pessoa.

Esses movimentos formativos, atravessados pelas especificidades de si e pelas forças internas e externas ao sujeito, são compreendidos por Pineau (2010) como movimentos que tencionam a formação do sujeito, por si próprio como *autoformação*, em colaboração e/ou interação com outros sujeitos, ou seja, a *heteroformação*, e por fim, a força oriunda do ambiente em que cada pessoa se encontra e compartilha com seus pares, a *ecoformação*. Para ilustrar essa linha de pensamento, trago para a costura, a fala da professora Margarida; “A minha casa foi a primeira a ter uma televisão, todo mundo se acumulava lá. A minha mãe era professora, a casa era a escola. Eu só sei dizer que, nós brincamos muito!” (Margarida, Ateliê Biográfico, 2017).

Partindo dessa perspectiva, percebo que pensar a formação institucionalizada que acontece nos espaços escolares, me encoraja a mergulhar nas reminiscências registradas no íntimo da memória, na qual, guardamos tudo aquilo que nos é caro, e que emerge em nosso cotidiano através das nossas atitudes, em nosso discurso, em nosso modo de olhar o mundo e as pessoas que nos rodeiam. (Re)visitar o baú do vivido e instituído como experiência, possibilita estabelecer as relações que perpassam a nossa trajetória de vida e vão formando-nos individual e coletivamente,

Lembremos que o processo de formação se desenrola no meio das experiências educativas e que serão essas experiências que servirão de base para o processo de diferenciação, de uma parte – processo de diferenciação que se inscreve no espaço onde se exercita a relação interioridade/exterioridade, e numa temporalidade em que se desenvolvem as durações, articulando passado e futuro, necessárias para a reflexão e a metareflexão – e, de outra parte, servirão para “a ativação significativa” que mobiliza, transfere ou potencializa, orientando-a, a energia necessária à dinâmica do processo de formação. (JOSSO 2010, p. 66) (grifos da autora)

Diante do exposto, penso o contexto da formação docente como um processo histórico vinculado a diversas experiências, que compreendo como elementos instituintes da/na formação. Isto posto, delinearei algumas tessituras na costura dessa colcha para ilustrar o processo de construção identitário e formativo dos professores em exercício na Educação Básica.

### **3. NO ZIGUEZAGUEAR DAS LINHAS, AS REENTRÂNCIAS GANHAM RELEVO: pespontos da identidade docente**

A docência no Brasil tem um percurso histórico não muito extenso, permeado por momentos de oscilação entre o prestígio da profissão, e conseqüente, sua decadência. Foram alguns anos de prevalência masculina e de doutrinação religiosa; posteriormente, o ingresso da figura feminina nas escolas, que por sua vez, deixou registrado no imaginário da sociedade, a feminilização da docência na configuração da profissão docente.

Buscar compreender o processo de construção identitária docente alinha-se á necessidade de busca e compreensão de alguns fatores imbrincados nessa perspectiva, ou seja, carece de caminhar por algumas veredas sinuosas no intuito de perceber as linhas constituintes dessa trama. Sendo assim, filio-me ao pensamento de Hall (2014, 2015), na perspectiva da discussão acerca da identidade, com o intuito de perceber os significados e constituições simbólicas do/no caminho a ser percorrido. Caminho esse, composto por curvas, linhas retas e cruzamentos, aventurando-me nesse itinerário de busca, pesquisa e construção da professora que, ao longo do percurso, vamos nos formando.

Para tanto, percebo que o movimento de construção da identidade docente está atravessado por elementos basilares presentes no percurso empreendido por esse profissional. Na perspectiva defendida por Hall (2014, p. 109),

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. [...]

Partindo dessa compreensão, delinheio alguns aspectos ou elementos que alinhavam a perspectiva sobre a constituição identitária e as relações tecidas entre si, com o intuito de esboçar o escopo desse trabalho.

#### **3.1. PERCURSO ESCOLAR: as linhas que alinhavam a docência**

Ao rememorar, emergem algumas provocações que me impelem a pensar sobre as produções de significados que ocorrem ao longo da trajetória escolar vivida por nós, professoras. As reminiscências ganham relevo à medida que vão sendo evocadas pela memória, trazendo à tona elementos importantíssimos e que configuram a ideia de processo, percurso formativo.

Partindo desse pressuposto, as reminiscências nos conduzem a pensar na formação ancorada na construção de valores morais e doutrinários ministrada nos espaços escolares nas duas últimas décadas do século XX e que deixou marcas ao longo das gerações que foram passando por ela, reproduzindo uma conduta ainda percebida de maneira velada nos espaços educacionais destinados à formação. Recordo-me bem da escola de minha infância, da vigilância, dos pudores em nós inculcados, dos olhares velados no interior dos corredores, das censoras que tentavam incessantemente nos controlar.

No início da aula todos nós em pé com as mãos juntas para rezar a *Pai Nosso* que finalizava com o sinal da cruz (doutrinação cristã/católica), era um ritual exercido diariamente pela professora, fazia parte da rotina da aula, todos os dias fazíamos a mesma coisa, após o rito, iniciávamos os estudos. Linhares (2000, p. 40, grifos da autora) descreve muito bem esse controle instituído no ambiente escolar,

De toda maneira, me impressionava muito como a instituição escolar pode reter por tanto tempo e com tanta intensidade uma atmosfera de ameaça, de disciplina, de submissão às autoridades e ao instituído, de sufocamento da alegria e do riso, que na maior parte do tempo desloca *o saber do fazer* para um espaço marginal, conquistado como uma transgressão.

Partindo desse contexto, indago a ideia de controle, de normatização que por muito tempo foi responsável por estabelecer as regras e a conduta nos espaços escolares brasileiros deixando sua doutrinação na constituição dos sujeitos, moldando os contornos, delineando a forma e a ação de ser professor. Encontro em Louro (2000, p. 125) o olhar que nos conduz nessa discussão, ao dizer que,

A passagem pelos bancos escolares deixa marcas. Permite que se estabeleçam – ou se reforcem – as distinções entre os sujeitos. Ali se adquire todo um jeito de ser e de estar no mundo. Aqueles e aquelas que estiveram na escola – e, em alguns casos, em determinadas escolas – têm um modo especial de falar e de argumentar, de se vestir ou de se movimentar. Seus gestos, seus passos, suas palavras e seus ouvidos foram treinados e afinados por e para um tipo de ritual que é distinto, diverso dos outros, de outras instâncias ou domínios.

Dentro desses espaços configurados a partir do instituído, controlado, regimentado em saberes que nos formam ou dão forma. Na escola o tempo e o espaço servem de modelos que alicerçam nos sujeitos os saberes institucionalizados e organizados por grupos hegemônicos que tentam manter o poder sobre os que passam pela instituição; o controle é um elemento forte, inclusive o sobre não dito, como o currículo escondido por detrás das palavras não ditas, estrategicamente silenciadas a fim de manter o domínio sem explicitar as relações de poder tão fortemente estabelecidas nesses espaços. Para Silva (2001, p. 193-194),

[...] O currículo também é uma relação social, no sentido de que a produção de conhecimento envolvida no currículo se realiza através de uma relação entre pessoas. Mas uma relação social também no sentido de que aquele conhecimento que é visto como uma coisa foi produzido através de relações sociais e de relações sociais de poder.

A rigidez com o processo educacional era marcante nos espaços escolares, a busca incessante pelo domínio de todos os sujeitos que ocupavam aqueles espaços era frenético. Nós alunos tínhamos que respeitar todas as regras ordeiramente, tínhamos que doutrinar nossos corpos, torná-los *dóceis* (FOULCAUT, 1998).

Esses fios de memória que se entrecruzam em minha trajetória são importantes para percebermos o quanto a trajetória escolar constitui um lugar importante no percurso de vida e formação docente. Os professores carregam em seu imaginário, momentos perpassados por vivências imbrincadas na pessoa e no profissional que, ao longo da formação, foi/vai se delineando.

Esses meandros instituídos pela rigidez na educação deixaram suas impressões em nossa formação, estão guardadas na memória e presentes em nosso modo de ser professor. Essas marcas deixadas pelas experiências vividas no processo de escolarização são importantes para pensarmos em nossa trajetória, em nossa formação profissional e humana; tudo o que foi postulado como o instituído e o clandestino. Essas marcas estão muito visíveis na forma de ser e estar na profissão. Tomo a narrativa da professora Rosa, para alinhar essa concepção.

[...] e uma coisa assim, que eu sempre [...] passava um filme na minha cabeça, do reconhecimento dos alunos! Eu sonhava assim, de ter professores que me vissem como aluna! Que me vissem num lugar e falassem comigo, e esse sonho comigo eu realizei. Todos os meus alunos, quando passam por mim, gritam, professora! (Rosa, entrevista narrativa, 2017)

É dessa formação constituída em vários lugares, pela convivência com tantos sujeitos, por experiências diversas, que compreendemos como processo, percurso. Ampliar o olhar acerca dos elementos que nos (trans)formam carece de exercício demorado, um exercício que requer escuta, de parar para ouvir os barulhos provocados pelas borbulhas produzidas pelas/nas experiências vividas que fervilham dentro de nós e nos desafiam a ser o sujeito tecido pelas relações que constituímos ao longo da caminhada.

Estabelecer elos que associem as experiências aos espaços e tempos em que as relações são tecidas não é uma tarefa fácil. A princípio, carece de desarrumar nosso relicário, remexer nas lembranças e buscar na profundidade da memória as cenas do vivido, do que realmente foi importante e que se tornou a configuração da experiência. Nas palavras de

Bondía Larrosa (2002, p. 25-26, grifos do autor) “[...] É experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação.”

Esses caminhos, essas trajetórias de vida e formação que todos nós, professores no exercício da docência, percorremos, estão imbuídos de intencionalidades. São essas intenções que configuram a escola como espaço de formação e correspondem à constituição do que se pretende formar. Pensando nisso, debruço-me na perspectiva presente nas intencionalidades que permeiam a formação do professor para esboçar algumas peculiaridades constituintes da profissão docente e do seu processo de construção identitário.

A intenção que permeia os espaços responsáveis pela formação institucionalizada dos sujeitos, provavelmente, esteja pautada na perspectiva de quem ou como se deseja *formar*<sup>15</sup> uma vez que, as instituições são atravessadas pelos pressupostos legitimados por concepções hegemônicas. Pensar nas intencionalidades carece se dispor a olhar para si e tentar ir a busca de apreender o que há bem lá no íntimo e descobrir o porquê das tessituras que construímos ao longo do percurso vivido e que se configura na produção subjetiva humana.

Ancorada, ainda, nessa perspectiva, remexendo o relicário, emergem alguns indícios que considero importantes para pensarmos as intencionalidades presentes nos espaços e tempos que foram consolidando a pessoa em que nos tornamos, tomando como base a teoria de Hall (2014), quem discute a construção da subjetividade do sujeito partindo do pressuposto da linguagem, da produção de sentidos e signos, delineando dessa forma, símbolos que se configuram, respectivamente, na constituição da identidade.

Diante disso, o instituído por grupos minoritários, tenta determinar e estabelecer regras, considerando suas compreensões de mundo, a serem seguidas pelo restante da comunidade social, política, cultural e de gênero. Esse jogo de poder reproduzido ininterruptamente produz símbolos que estarão presente nas definições de sociedade, de sujeito e de profissional que vai se forjando nas redes estabelecidas no âmbito societário.

Dito isto, volto o olhar para as regras estabelecidas por uma sociedade patriarcal, na qual meninos e meninas dispõem de lugares diferentes, mesmo que bem sutilmente e/ou velada, recebendo educação diferente, comportando-se de maneira diferenciada, cada um em seu universo, mesmo em proporções menores, mas em pleno século XXI, com todo o avanço nas/das lutas por igualdade, nos deparamos com situações conflituosas de cunho machista.

---

<sup>15</sup> *Formar*, aqui, expressa a ideia da formação do sujeito como um todo; ideia expressa por Nóvoa (2013), sem pautar-se única e exclusivamente em sua profissão, desmembrando-o do eu, da pessoa que o constitui.

Ancoro-me nas discussões de Beauvoir (2009, p. 392) quando ela afirma “Jogos e sonhos orientam a menina para a passividade [...]”. A nós meninas, cabem apenas, jogos e brincadeiras com destino à maternidade, às funções domésticas e a passividade nas relações estabelecidas com os homens. São eles, os homens, que determinam o nosso lugar nas brincadeiras, nas relações, na maneira de se colocar no mundo, “O mundo sempre pertenceu aos machos. [...]” (BEAUVOIR 2009, p. 99).

Para além das intenções de controlar o corpo, a concepção de gênero e o lugar da mulher nas relações estabelecidas socialmente, fazem-se presente nas instituições responsáveis por construir o conhecimento sistematizado, a escola, e se encarregou desde sua gênese em estabelecer a linha tênue entre o instituído e proibido. Coube à educação escolar tentar enquadrar os sujeitos que lá chegavam com um número de matrícula, com os estigmas de uma determinada classe social ou cultural as quais pertenciam.

As relações estabelecidas hierarquicamente, as regras rigidamente delimitadas pela direção da instituição, a vigilância das censoras espalhadas em todos os espaços físicos controlando a entrada, a saída e as traquinagens das crianças. A palmatória, estrategicamente usada na prática da sabatina<sup>16</sup>, a organização metódica das cadeiras na sala de aula, a maneira como as professoras vestiam-se, falavam, movimentavam-se durante as aulas, tudo foi pensado, instituído como pertinente à compreensão de mundo almejado para todos.

As caixinhas estavam sempre prontas para moldar os sujeitos que chagavam cheios de arrestas e (de)formações trazidas de outras vivências ocorridas em outros espaços, ou melhor, em outras experiências. Todo esse cenário está presente em meu percurso formativo. Recordo-me com exatidão das sabinas vivenciadas nos primeiros anos escolares, acompanhadas do uso da palmatória para “incentivar” o cálculo matemático.

Todo esse contorno encontra-se no espaço escolar na concepção do currículo, entenda-se currículo na perspectiva mais ampla, currículo como documento de identidade da instituição. Ancoro-me na concepção de currículo alinhavada por Silva (2016, p. 54-55),

A escola e o currículo devem ser locais onde as estudantes tenham a oportunidade de exercer as habilidades democráticas da discussão e da participação, de questionamento dos pressupostos do senso comum da vida social. Por outro lado, os professores e as professoras não podem ser vistos como técnicos ou burocratas, mas como pessoas ativamente envolvidas nas atividades da crítica e do questionamento a serviço do processo de emancipação e libertação.

---

<sup>16</sup> Recapitulação escolar que, feita no sábado, discute as lições ou as matérias estudadas no decorrer da semana. Dicionário online de português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/sabatina/>. Acesso em 06/06/2017



O currículo que constitui o espaço escolar não está presente apenas no que conhecemos como organização dos componentes curriculares, o currículo é aqui apontado como a identidade escolar, sua essência, sua estrutura organizacional, a ideologia disseminada, os controles instituídos, as bases de apreensão dos processos educativos dentro dos espaços escolares.

Após desenhar um breve panorama sobre aspectos pertinentes para pensar e fomentar a perspectiva acerca da formação docente, situo meu olhar no arcabouço realizado até aqui para provocar a discussão sobre como esses aspectos estão relacionados com a construção identitária do profissional docente, uma vez que entendo identidade como processo de construção intrínseco a trajetória de vida e formação dos sujeitos (NÓVOA, 2013)

As reminiscências acerca da escola no período de estudante, também, estão presentes nas narrativas das professoras participantes dessa pesquisa; entrecruzo com a discussão teórica dessa seção, alguns pontos emergentes no campo para alinhar alguns retalhos.

Um ponto relevante está na percepção dessas lembranças e nos significados que elas trazem ao serem evocadas. A escola da infância tem uma conotação muito particular para cada uma das professoras, o que nos faz pensar na perspectiva da subjetividade que constitui cada pessoa, arrematando o seu imaginário acerca das relações tecidas, das experiências vividas, bem como, dos registros presente nos discursos. Trago para ilustrar o que estou dizendo, trechos das narrativas das professoras colaboradoras, que ao mencionar a escola na infância relatam, “Minha escola era uma casa de uma tia minha. Nos bancos, sentava todo mundo colado! No terreiro, era onde que ficava a gangorra. No recreio, ficava todo mundo ali, brincando.” (Rosa, Ateliê Biográfico, 2017).

Para a docente Flor de Cactos a escola tem um significado muito importante,

Eu lembro como fosse agora, a sala da minha tia, a qual eu estudava, não tinha castigo. Ela era uma pessoa bem lúdica, ela cortava os pedacinhos de papel de presente. O papel de presente para ela era tudo na vida, ela era igual a mim, a Maria guarda lixo rs, até hoje eu guardo tudo! Tudo que ela achava que dava alguma coisa, para alguma coisa para a escola, ela guardava. O papel de presente, ela recortava os desenhinhos e colava nas provas. Aqueles que eram mais masculinos, tipo carrinho ela colava nas provas dos meninos. Ela fazia os classificadores de cartolina e enfeitava com os desenhos recortados, e a cola que ela usava era goma de tapioca, ela fazia uma panela de goma e usava para colar. E tinha a dona Vanda, dona Vanda morreu um dia desses. Ela era igual aquela do carrossel, bem gorda e brava, todo mundo tinha medo. Tinha a palmatória, tinha o milho, tinha o feijão, ela castigava mesmo os meninos! Ninguém queria ir para sala dela, estudar com ela. (Flor de Cactos, Ateliê Biográfico, 2017)

Os relatos das professoras nos provocam a pensar na construção dos significados que cada sujeito produz em sua maneira própria e, intransferível, de perceber o mundo que o

rodeia. A escola aparece na concepção das professoras como um espaço singular e acometido pela subjetivação das pessoas que lá trabalhavam e/ou estudavam.

A professora Rosa aponta para as marcas da diversão e coletividade, sem apontar conotações de rigidez e controle mencionados, no início dessa seção. Contudo, a professora Flor de Cactos, já nos traz a ambiguidade que perpassa a escola da sua infância, trazendo elementos constituintes na docência exercida por sua professora, que também era tia, pautado no que ela denomina de ludicidade, e que emerge carregado de afeto por ela, bem como, dos métodos utilizados por outra professora que, por consequência, acabava provocando a recusa das crianças em tê-la como docente.

Os discursos das professoras nos chegam carregados de significações e perpassam pela caracterização dos elementos que atravessam as relações tecidas entre os sujeitos que frequentavam os espaços escolares, bem como, a forma atribuída ao modo de ser professora que cada uma das docentes, evocadas pela memória das colaboradoras, em sua sala de aula, desenvolviam suas atividades profissionais. Esses registros presentes nas falas das professoras colaboradoras, trazem para discussão pontos interessantes que precisam entrar na ciranda, para pensarmos nos elementos constituintes da identidade docente.

### 3.2 NAS EXPERIÊNCIAS COTIDIANAS FORJAMO-NOS PROFESSORES: identidades docentes

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz *professor*. (NÓVOA, 2013, grifos do autor)

Nos últimos anos os holofotes foram voltados para a figura do professor e sua formação, bem como a discussão acerca da sua identidade. Essas questões se encontram no centro de um grande debate na perspectiva de compreender como esse profissional vislumbra o processo que o configura como professor, quais são os significados que foram se constituindo ao longo da trajetória de vida e formação, assim como, percebe a complexa tessitura do processo de construção identitário que emerge na profissão. Diante do exposto,

ancoro-me no questionamento de Silva (2014, p. 74) para ir em busca dos fios: “[...] A identidade é simplesmente aquilo que se é? [...]”.

Partindo dessa indagação acerca do processo de construção identitária, delineamos algumas características que bordam esse contexto em que a construção acontece. De antemão, tomo como direção para tecer a discussão, a ideia de Nóvoa (2013) expressa na epígrafe que abre essa seção de que a identidade é algo que vai se tecendo ao longo do exercício da docência. Portanto, não é algo adquirido, pronto, cristalizado ou imutável. Ao contrário! São sentimentos presente na maneira como cada sujeito se vê ou se percebe na profissão.

Essa concepção vai de encontro ao pensamento desenhado por Pereira (2013) no estudo desenvolvido para discutir o processo de vir-a-ser, denominado pelo autor de *professoralidade* e que, se contrapõe à ideia de identidade como processo de construção, fluido e contínuo,

A professoralidade é uma *marca* produzida no sujeito, ela é um estado, uma diferença na organização da prática subjetiva. Não é uma identidade: identidade é uma formação existencial modelada, retida em sua maneira de atualizar-se a partir de um caminho determinado e condicionante. É como quando o sujeito se constitui *sempre* a partir de um modelo institucional ou culturalmente determinado. A marca é um estado, uma diferença produzida na superfície de sua subjetividade que contamina suas formas de ser. (PEREIRA 2013, p. 53, grifos do autor)

Pensar numa processualidade da docência é muito pertinente, para além de necessário. Contudo, não caminharemos pela perspectiva, apontada pelo autor, acerca de identidade como elemento imutável, fixo e delimitado como um aspecto nacional e que, define a condição de sujeito em um determinado grupo sociocultural.

Pensamos identidade como movimento, itinerância e processo ininterrupto de constituir-se; ao passo que, o professor como sujeito produtor de subjetividade entretecida pelas experiências que vivencia no seu ofício, e fora dele, não cristaliza seu modo ser e de estar na docência. Sendo assim, podemos dizer que a constituição da identidade perpassa por vertentes: cultural, social, política e econômica, provocando no sujeito a produção de significado por intermédio da linguagem e dos sentidos produzidos por ela, forjando cotidianamente sua identidade (HALL, 2014).

Partindo de pressuposto, é importante salientar um aspecto relevante acerca da concepção de construção identitária. É por intermédio da linguagem que se estabelece os conceitos de identidade e de diferença. Só se compreende identidade quando estabelece o conceito de diferença. Uma não existe sem a outra “[...] Assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis”

(SILVA, 2014, p. 75). É por meio da diferença que os sujeitos reconhecem a sua identidade. Não partindo da ideia de que a diferença é o contrário da identidade, ou que a diferença é uma lacuna presente no que consideramos como identidade. Através da apreensão dos signos constrói-se a identificação simbólica da condição-de-sujeito, e assim, ocorre a construção identitária.

Isto posto, compreendo que a identidade é processo, movimento empreendido no caminhar por entre a construção da simbolização exercida pela influência da linguagem, a qual estamos expostos no cotidiano, estabelecendo vínculos de pertencimento com o grupo com o qual nos identificamos tanto pelas semelhanças, quanto pelas diferenças que nos reconhecemos. Para delinear aqui, a ideia expressa, bordo nesse tecido, o relato da professora Malu,

Porque assim, aqui a gente mora numa cidade pequena, não tem oportunidade; ou é prefeitura, ou é mercado, ou loja. Então, quem não entrou querendo, entrou meio que num barco sem rumo. Eu sempre tive tudo, meu pai me dava tudo, então eu entrei meio sem vontade, não tinha precisão. Mas hoje eu me identifico, não sei fazer outra coisa. (Malu, ateliê biográfico 2017)

A cultura e o meio social estão, intimamente, ligados a essa concepção de construção identitária. É o meio sociocultural, ao qual nos identificamos, que a relação intrínseca entre sujeito e signo se afina. Esta relação se fortalece por meio do movimento das ligações de poder presentes nas relações tanto culturais quanto sociais preestabelecidas pelas normas da sociedade ao qual partilhamos coletivamente.

Adentrar nesses caminhos que conduzem para o lugar de onde falamos, não é uma tarefa fácil de ser realizada. Cada passo, uma lembrança, cada lembrança um sentimento acompanhado de um cheiro, um gosto, uma música, uma palavra, seja ela falada ou escrita, um gesto. São esses signos que configuram-se cultural e socialmente; constituem o nosso ser, o ser pessoa aprendente ao longo da vida, ser docente, que pouco a pouco vai sendo tecido com e na experiência vivenciada em vários ambientes, que emerge a identidade. Para Hall (2014, p. 111),

Utilizo o termo “identidade” para significar o ponto de encontro, de sutura, entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos “interpelar”, nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como os sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode “falar”. As identidades são, pois, pontos de apego temporário às posições - de - sujeito que as práticas discursivas constroem para nós.

Sendo assim, situo a ideia de processo identitário definida por Hall (2014) e na apresentada por Nóvoa (2013) para expressar, também, o meu posicionamento a esse respeito

e a refletir acerca da formação e identidade docente, para assim, entender as redes que constituem o professor. É essa ideia que alimenta o meu imaginário, que fica latejando dentro de mim provocando ir a busca de vestígios dessa tessitura.

Inquieta-me então, buscar entendimento de como esse processo acontece, de encontrar os fios que o tecem ou subsidiam a tessitura dessa trama, me auxiliando a pensar na perspectiva colaborativa com o grupo de professoras que participou, voluntariamente, dessa pesquisa, bem como em mim mesma enquanto professora da Educação Básica, em como me constituo enquanto docente e de como percebo a construção de minha própria identidade.

O que isto sugere é que a identidade emerge, não tanto de um centro interior, de um "eu verdadeiro e único", mas do diálogo entre os conceitos e definições que são representados para nós pelos discursos de uma cultura e pelo nosso desejo (consciente ou inconsciente) de responder aos apelos feitos por estes significados, de sermos interpelados por eles, de assumirmos as posições de sujeito construídas para nós por alguns dos discursos [...]. O que denominamos "nossas identidades" poderia provavelmente ser melhor conceituado como as sedimentações através do tempo daquelas diferentes identificações ou posições que adotamos e procuramos "viver", como se viessem de dentro, mas que, sem dúvida, são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências única e peculiarmente nossas, como sujeitos individuais. Nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente. (HALL, 1997, p. 26)

A relação entre a pessoa e o profissional que configura o professor está imbricada com processos vivenciados em diversos espaços no qual transita. Cada espaço com seus significados, que ao longo das experiências vão se constituindo, seguindo a ideia de movimento mesmo, produzindo deslocamentos interiores que, aos poucos vão configurando novas estruturas, no constante percurso de construção identitária. Ao desencadear os deslocamentos, encontramos-nos no cerne da ideia de processo de construção identitário. Esses espaços os quais me refiro são, justamente, aqueles percorridos no cotidiano por esses sujeitos que, também, são construídos pelas subjetividades que nos constituem como agentes produtores de sentido. Como aponta Woodward (2014, p. 17-18),

É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. Podemos inclusive sugerir que esses sistemas simbólicos tornam possível àquilo que somos e aquilo no qual podemos nos tornar. [...]

Essas experiências que vão se entretecendo na construção do sujeito produtor de sentido se contrapõe a concepção de identidade como algo fixo, predeterminado ou estabelecido imutavelmente. O processo de construção da identidade rompe a ideia da cristalização da linguagem e da representação do vivido; como processo, é movimento,

tessitura, ressignificação das vivências em experiências e, por consequência, construção simbólica dos sujeitos.

Compreendo experiência como o lugar que produz movimento no sujeito, é algo que toca, atravessa-o, provocando desse modo, deslocamentos que o impele a se construir constantemente. Ao passo que, as vivências não são percebidas, não estão atreladas à significação por quem as vive. Se não toca, não provoca movimento interior, não desencadeia o processo de construção identitária. Larrosa (2014, p. 18) aprofunda e amplia a compreensão sobre experiências; “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”.

Essa compreensão impulsiona-me a pensar no conceito de identidade que estou aqui a ensaiar. Uma identidade assumida pela perspectiva da construção contínua, da concepção de processo que vamos delineando a discussão acerca dos preâmbulos identitários da/na profissão docente. É pensar esse ator e autor como sujeito que produz sentido, e que ao mesmo tempo, é tomado por esses significados produzidos, individual e coletivamente, para se constituir. Percebo o desenho dessa compreensão nas palavras da professora Flor de Cactos,

Ninguém nasce sabendo. Essas professoras que estão começando como reserva técnica, elas chegam sem saber de nada, esse é o momento de ir se fazendo profissional, mas para isso tem que querer, pois muita gente quer o emprego, mas não quer ter o trabalho. (Flor de Cactos, ateliê biográfico, 2017)

Essa produção de sentidos está imbricada nas experiências que tecemos no cotidiano no qual vivemos, trabalhamos, relacionamo-nos social e culturalmente com o outro estabelecendo outros símbolos que serão incorporados, ou não, na constituição de nossa identidade profissional.

Partindo da perspectiva da experiência como uma dos elementos de produção identitária, delinearei um breve diálogo com autores como Bondía Larrosa (2002, 2014) e Josso (2004) para estabelecer esse link entre as discussões tecidas até aqui.

As vivências tecidas no lastro das relações pessoais e profissionais, a medida que atravessam o sujeito que a vive, podem ser (re)significadas e (re)estabelecidas em experiências. Essas experiências estão presentes no processo de construção identitária do professor. São elas que, também, são responsáveis por nos constituir, no profissional que nos tornamos pouco a pouco, seja de forma individual, uma vez que a mesma situação vivida por duas pessoas pode não ter o mesmo alcance, os mesmos conceitos para ambas, como também

de maneira coletiva, visto que vivemos em grupo, compartilhamos a vida em diversos lugares, construímos a ideia de pessoa, de integrante da comunidade a partir do vivido com o outro estabelecendo relações intrinsecamente significativas enquanto coletivo.

As experiências tecidas em vários âmbitos ao longo da vida estão presentes no imaginário constituído por nós na compreensão de quem somos, de como nos reconhecemos na profissão exercida, na pessoa que nos tornamos ao caminhar para si (JOSSO, 2010a). Percebemo-nos enquanto humanos que as experiências são, para além da produção de subjetividade, são mecanismos de abertura para nós, sujeitos produtores de cultura, de saberes historicamente produzidos e reproduzidos pelos sujeitos que vivem e se constroem nesse processo.

Afetada pela discussão traçada por Nóvoa (2013), vou tecendo os fios que vão surgindo nas leituras realizadas de seus escritos e que alimentam a minha inquietação em compreender os elementos que estão presentes na construção da identidade docente. Como na afirmação categórica trazida no início dessa seção, o autor aponta a impossibilidade de separar o eu pessoa do eu profissional, uma vez que, pensar a docência como profissão, perpassa pela necessidade de compreender que o profissional é constituído pela pessoa, imbuída de subjetividade, cultura, saberes e experiências intrínsecas à sua pessoa.

Sendo assim, me ponho a pensar em todas as instâncias da vida. Penso na constituição social a qual estamos inseridos, nos movimentos que nos constituem desde a infância com as relações traçadas entre nós e as outras pessoas do nosso entorno, seja familiar, seja da comunidade onde residimos, seja da religião ou algo similar de que fazemos parte, seja nas brincadeiras que nos envolvemos no grupo da vizinhança em noite de lua cheia na rua em que crescemos.

Desse modo, “As experiências de vida e o ambiente sociocultural são obviamente ingredientes-chave da pessoa que somos, do nosso sentido do *eu*. [...]” (GOODSON, 2013, p. 70, grifo do autor). São tantos fios ligados a esse processo de construção da identidade que carecemos de calma para percebê-los, escutar com sensibilidade a polifonia de vozes que emergem deles e vão se arrumando dentro da gente e nos formando, nos tecendo.

Enveredando na perspectiva cultural para compreender ou ao menos, esboçar uma ideia acerca de identidades, busco nas discussões de Hall (2014, p. 108) contribuições para alicerçar nossas indagações quando o autor afirma que,

[...] as identidades não são nunca unificadas; que elas são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; que elas não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos. As identidades estão

sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação.

Tomo como rumo a discussão do autor para arrematar a ideia de que, nós professores, também, nos constituímos no âmbito cultural. Nossas ideias acerca de onde e como vivemos; como nos socializamos; como apreendemos as representações e como o simbólico vai se desenhando em nossa subjetividade estão pautados no âmago da perspectiva cultural. Ao conviver, coletivamente, seguimos nos entrelaçando com os modos de ser e estar no meio cultural. Contudo, cabe uma pausa para dizer que, essa construção identitária não é estanque, consolidada, cristaliza-se. Pelo contrário! Ainda inspirada nos escritos de Hall (2014) digo que a identidade é algo em movimento, aberta a transformações que ocorrem até o fim da vida. São incorporados novos elementos, outras substâncias que vão engrossando o caldo, nos complementando numa sintonia de mão dupla; na verdade parto do princípio de reciprocidade. Recebemos tanto quanto doamos elementos que constituem o nosso modo de se perceber no contexto em que nos encontramos inseridos, numa ciranda de troca, ao mesmo tempo em que, vamos tecendo nossas singularidades. A identidade vai se constituindo a partir da diferença que se encontra justamente no Outro.

### 3.3 NOS FIOS QUE TECEM AS HISTÓRIAS DE VIDA NOS ENTRELAÇAMOS

A perspectiva do curso da vida é uma dessas “primeiras exigências inelutáveis da totalidade em atos”, impulsionadas pelas histórias de vida com a dissolução dos modelos clássicos. Impulso vital, porém magmático, em fusão, entremeando acontecimentos, julgamentos e interpretações. Para designar da melhor maneira esse caudal de levar dos autos na duração, recorremos à noção de “cursos” com a sua polissemia de movimento, de ensinamento e de estimativa tal como a praticam as bolsas de valores: a efetivação do sentido desses fluxos depende do modo como eles são levados em conta. (PINEAU e LE GRAND 2012)

As Histórias de Vida se configuram nas perspectivas das possibilidades para a realização da pesquisa no âmbito da formação do *sujeito aprendente* (JOSSO, 2004) tomando para o centro das investigações a trajetória de vida e formação dos envolvidos.

A partir da perspectiva das narrativas (auto)biográficas, intuo que será possível adentrar de maneira mais significativa nas Histórias de Vida e formação dos professores que caminharam comigo nessa empreitada epistemológica, produzindo sentido tanto para os



docentes convidados a participar da presente proposta, quanto para mim, enquanto, também, sujeito aprendente nessa itinerância de vida e formação que atravessa a docência, uma vez que, parto do pressuposto que nos encontramos em constante processo de aprendizagem, produção de sentidos e significados na profissão exercida.

Essas questões me impulsionam a refletir a partir da minha História de Vida como professora e sujeito que aprende com o vivido em vários espaços, como os sociais, culturais entre outros, considerando tanto as vivências coletivas quanto as individuais, a pensar com mais ênfase a História de Vida e formação dos sujeitos que, também, percorrem os caminhos da docência. “Nas pesquisas na área de educação adota-se a história de vida, mais especificamente o método autobiográfico e as narrativas como movimento de investigação-formação, seja na formação inicial ou continuada de professores/professoras.” (SOUZA 2003, p. 42)

As Histórias de Vida se entrecruzam, se complementam, entretecendo significados coletivos, e ao mesmo tempo, compondo o pando de fundo do simbólico produzido individualmente; as experiências nos tomam, nos atravessam, bem como, nos formam. “O saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana.” (LARROSA, 2014, p.26)

Compreender o vivido, atribuir-lhe significados ou sentidos, permite-nos sofrer deslocamentos importantes para o caminhar na percepção do percurso empreendido, das experiências. Essas experiências por sua vez, irão constituir ou formar o sujeito, inclusive no âmbito profissional. Para Josso (2006, p.30),

[...] Quanto à conversão em experiências, das vivências e atividades que os compõem, trata-se do próprio núcleo de transformação porque dando importância e sentido às suas vivências quem aprende enceta um processo de interiorização das aprendizagens concretizadas por ele em seu percurso biográfico e em algumas de suas buscas.

Na área epistemológica das ciências humanas, as Histórias de Vida são recentes se considerarmos o contexto histórico de outras epistemologias responsáveis pelas pesquisas e produções de saberes ao longo da caminhada humana. Pineau (2006b, p. 338) em um texto no qual discorre sobre um sobrevoo acerca das Histórias de Vida nas Ciências Humanas nos diz que,

Tendo entrado de ‘contrabando’ no campo das ciências humanas e da formação no início dos anos de 1980, as histórias de vida estão hoje na encruzilhada da pesquisa, da formação e da intervenção onde se entrecruzam outras correntes tentando refletir e exprimir o mundo vivido para dele extrair e construir um sentido. [...]

Os fios que se entretecem nos estudos realizados a partir da perspectiva das Histórias de Vida no âmbito da construção de significados pelos sujeitos produtores de saberes e a compreensão de si, ganham corpo no mundo francófono<sup>17</sup> ampliando-se para outros espaços entre o final do século XX e início do século XXI (PINEAU, 2006b).

Nesse sentido, a escolha de trabalhar a formação docente na esteira das Histórias de Vida que perpassa a itinerância de cada professor convidado a participar dessa pesquisa, para mim, é muito caro. Tecer a trama que constitui a mim e ao outro, como professor, acaba por configurar-se como um grande desafio. O caminho não é retilíneo, muito menos estabelece uma linha ininterrupta de tempo.

É essa subjetividade fértil inerente da pessoa produtora de sentido que desejamos encontrar os fios que ligam os elementos que, provavelmente, emergirão no campo de pesquisa, subsidiando assim, a trama que enreda o objeto de estudo que proponho nessa andança.

Partindo dessa perspectiva, entrelaçada às Histórias de Vida, caminhamos em busca da compreensão dos elementos presentes na formação e, respectivamente, a construção da identidade docente. Ancorada na concepção de autores como Pineau (2006a, 2006b, 2010), Josso (2004, 2006, 2008, 2010) e Nóvoa (2009, 2010, 2013, 2014) vamos estruturando o pensamento nesse percurso tão extremamente plural-singular que permeia o objeto de investigação dessa pesquisa.

Sendo assim, a opção pela investigação partindo da abordagem (auto)biográfica, com ênfase nas Histórias de Vida, ampliará a possibilidade de apreender com riqueza de detalhes os meandros da subjetividade do professor, bem como, permitirá o entrecruzamento das narrativas (auto)biográficas do sujeito que pesquisa e é pesquisado simultaneamente.

Para melhor compreender essa trama de conhecimentos e saberes, iremos em busca dos fios que enredarão essa costura coletiva e colaborativa, tecendo o arcabouço com as linhas entrelaçando o processo artesão de construir a si próprio no percurso de vida e formação, arrematando os fios que emergirem dessa trajetória. Sendo assim, seguirei no processo das escolhas dos caminhos a serem percorridos dentre as bifurcações existentes no enredado da construção do conhecimento sobre o processo de construção identitário e formação docente.

---

<sup>17</sup>Termo utilizado no livro “Experiências de vida e formação” da autora Marie-Christine Josso (2004), no qual Cecília Warschauer responsável pela apresentação e às notas da edição brasileira, esclarece o sentido do termo: Refere-se a tudo o que é expresso na língua francesa, não se restringindo, portanto, a França.

#### 4. TESSITURAS DO CAMINHO: o desfiar da escolha

Acordava ainda no escuro, como se ouvisse o sol chegando atrás das beiradas da noite. E logo sentava-se ao tear.

Linha clara, para começar o dia. Delicado traço cor da luz, que ela ia passando entre os fios estendidos, enquanto lá fora a claridade da manhã desenhava o horizonte. (COLASANTI, 2009)

No texto que foi para a apreciação da banca, organizado para o ritual de qualificação, essa seção recebia o título *Percurso metodológicos: a escolha dos caminhos*. Naquele momento, a intenção consistia em realizar um desenho do que estávamos planejando desenvolver, dos caminhos que iriam ser tomados para a construção epistêmica e metodológica da pesquisa, bem como, organizar um esboço do percurso a ser realizado para o alcance da investigação pretendida, como um molde para costura.

Como acontece nos ateliês de costura e alfaiataria, os moldes são feitos, respeitando uma margem para que no processo de corte e costura as peças não sofram redução do tamanho. Fazendo uso da metáfora da costura, percebo a importância de planejar, organizar e escolher cuidadosamente os caminhos a serem empreendidos na busca metodológica. A cada passo, uma escolha; a cada escolha, um compromisso epistemológico comigo mesma e com as outras professoras que caminharam, coletiva e colaborativamente, nesse movimento de pesquisa.

Traçar o caminho a ser percorrido no desenvolvimento de uma pesquisa é o momento mais importante do trajeto em busca do saber (LUNA, 2013). Entender o caminhar; esboçar o desenho do que se pretende fazer - quais as escolhas metodológicas e epistemológicas que guiarão os passos nessa empreitada -, foi fundamental para o desenvolvimento da pesquisa.

Toda a inquietação e implicação na pesquisa vêm da minha imersão como professora na Educação Básica da rede municipal de Cansanção – BA. Ser professora não é uma tarefa das mais fáceis, mas torna-me mais viva a cada dia. Esse movimento vivido ao longo dos 24 anos de docência me provoca, constantemente, a pensar no meu percurso formativo e no dos meus pares. Sendo assim, registro aqui a questão de pesquisa que foi responsável pela investigação: Que concepções os professores da rede municipal de ensino de Cansanção têm acerca de seu processo e trajetórias de formação e construção identitária?

A realização da tessitura investigativa foi/é um movimento ímpar na busca de compreender os fios que tecem a identidade docente. Esse movimento não se constitui de

forma retilínea; são muitas as curvas, as bifurcações, as sinalizações que precisaram ser vistas e revistas, para assim, ir tomando as decisões e encontrar uma trilha a seguir.

Afirmo, com toda a força que emana da minha alma, que esse movimento de escolhas e sensibilidade para perceber o rumo em que as coisas vão tomando não foi/é uma tarefa fácil. Pelo contrário, exigiu de mim muita atenção e afinco. Contudo, cabe um adendo, não foi/é um movimento acompanhado por sofrimento, dor e/ou angústia. Foram momentos de extrema importância para entendermos a soberania do campo; entendemos que fazer pesquisa não é obedecer de forma rígida e imutável um planejamento.

O campo nos mostra, a todo o momento, as possibilidades das escolhas; sinaliza a rejeição por um determinado caminho, ao tempo em que, aponta para outras tantas viabilidades de fazer a escolha do percurso metodológico para seguir nesse caminho, na construção da pesquisa; eleger a forma de como realizá-la é um grande desafio! Contudo, todas essas etapas carecem está bem definidas e entrelaçadas tanto aos objetivos propostos quanto ao objeto de estudo em questão para garantir assim, o rigor científico da trama.

Partindo desse delineamento, compreendo metodologia como a possibilidade de caminhar pelas veredas do cotidiano, guiada pelo desejo de investigar as inquietações que pulsam em mim, e, concomitantemente, fomenta o meu olhar acerca da realidade vivida por mim e pelos participantes que caminharam voluntariamente comigo na busca de descobrir no âmbito da formação e construção identitária, os rumos que nos conduziram às pistas e à compreensão dos elementos intrínsecos desse enredar.

#### 4.1 AS ESCOLHAS...

Para um melhor entendimento para metodologia, na pesquisa em educação, recorro a Gatti (2012, p. 12-13), quem inspira o suporte inicial do desenho no percurso que pretendo seguir,

[...] pesquisar em educação significa trabalhar com algo relativo a seres humanos, em seu próprio processo de vida. O conhecimento a ser gerado aqui, raramente – e bem ortodoxamente, poderíamos afirmar -, nunca pode ser obtido por uma pesquisa estritamente experimental, em que todos os fatores da situação podem ser controlados. Isso é possível para uma parte dos problemas em áreas como a física, a biologia ou a química, em que manipulações do objeto de estudo são possíveis. Não o são para as questões ligadas à educação humana, porque certos controles não podem ser aplicados aos seres humanos vivos e nem a situações sociais nas quais essa educação se processa.

Nessa perspectiva, traço a itinerância dessa pesquisa e aponto os sinais que me conduziram na construção do percurso realizado na procura por pistas e/ou evidências da construção identitária e formação docente. Diante disso, escolhi alguns caminhos que foram percorridos na tentativa de contemplar os objetivos traçados com o intuito de problematizar o objeto de estudo em questão.

No contexto histórico da produção de conhecimento, a pesquisa científica ganha espaço no campo dos estudos da biologia, química e física, partindo do pressuposto da *racionalidade experimental* (MOREIRA e CALEFFE, 2008), pautado no paradigma positivista. Como estou tratando da subjetividade humana, de como olhar para si mesmo no contexto em que está inserido, não coube nessa proposta, seguir esse modelo. Sendo assim, justifico a minha opção, nesse movimento, pelo *paradigma interpretativo* apresentado por Moreira e Caleffe (2008, p. 60) por perceber que, “[...] ele aponta para características comuns às várias abordagens – o interesse central de todas as pesquisas nesse paradigma é o significado humano da vida social e a sua elucidação e exposição pelo pesquisador”.

A opção pelo paradigma da pesquisa aponta a trajetória a seguir. Desse modo, deixo claro que o desenvolvimento segue a *abordagem qualitativa* por entender que seja o mais pertinente, uma vez que trataremos da subjetividade humana. “A pesquisa qualitativa é um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano. [...]” (CRESWELL, 2010, p.26).

A visão ontológica de mundo, a construção de saberes e conceitualização do entorno que nos cerca, é um campo amplo de estudo dentro da pesquisa em educação, mais especificamente, no tocante à formação de professores, assim fica evidente que para consubstanciar a pesquisa, o caminho mais adequado é a pesquisa qualitativa. Para Creswell (2014, p. 32), “A questão ontológica relaciona-se à natureza da realidade e suas características. Quando os pesquisadores conduzem uma pesquisa qualitativa, eles estão adotando a ideia de múltiplas realidades”.

A pesquisa qualitativa me oportuniza uma aproximação entre o objeto e as participantes da pesquisa, no qual também me situo, por ser sujeito caminhante e aprendente, por está em constante processo formativo e busca de compreender o meu processo de construção de identidade (NOVOA, 2010). Como professora, encontro-me inserida na pesquisa aqui apresentada na condição de quem pesquisa e ao mesmo tempo é pesquisado.

A escolha foi caminhar pelo *pressuposto epistemológico da fenomenologia hermenêutica*, por acreditar que seja o mais adequado nessa perspectiva de investigação na qual o participante percebe o mundo e o contexto em que está inserido. A pesquisa que

assume a concepção da fenomenologia hermenêutica pretende caminhar pelas experiências vividas e interpretar os contextos da vida (CRESWELL, 2014).

O preceito fenomenológico hermenêutico na pesquisa em educação abre a possibilidade de investigação partindo da perspectiva de engajamento do pesquisador com o objeto pesquisado, estabelecendo relação fecunda com os participantes do estudo, na qual os fios das experiências se entrelaçam no tear da construção de novos conhecimentos.

Tomo como referência a definição de Creswell (2010, p. 38) para ancorar o meu intuito,

Pesquisa fenomenológica é uma estratégia de investigação em que o pesquisador identifica a essência das experiências humanas, com respeito a um fenômeno, descritas pelos participantes. O entendimento das experiências vividas distingue a fenomenologia como uma filosofia e também como um método, e o procedimento envolve o estudo de um pequeno número de indivíduos por meio de um engajamento extensivo e prolongado para desenvolver padrões e relações significativas. Nesse processo, o pesquisador inclui ou põe de lado suas próprias experiências para entender aquelas dos participantes do estudo.

Nessa itinerância em que as histórias se entrecruzam, na qual os sujeitos se encontram no enredar da vida e na caminhada coletiva, nasce a beleza de ouvir o que o outro tem a contar de si, de reconhecer-se no outro por intermédio das narrativas tecidas, da escrita minuciosa de suas experiências e das trajetórias formativa. Desse modo, tomo de empréstimo o *método (auto)biográfico* como perspectiva de pesquisa para abarcar o campo de investigação aqui desenhado. Para Nóvoa (2010, p.166-167),

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

Tomar como caminho a pesquisa (auto)biográfica como aporte metodológico é imprescindível, uma vez que discutir formação de professores por esse viés é reconhecer a polifonia que se encontra no processo formativo desses sujeitos, é trazer para o centro da reflexão, a sua experiência por meio da escrita de suas Histórias de Vida, “nas quais o sujeito toma a si mesmo como objeto de reflexão (PASSEGGI, 2010, p. 110)”.

Nessa caminhada de pensar a formação a partir da biografização, evidencia-se a marca ou “o caráter processual da atividade biográfica e remete a todos as operações mentais, comportamentais, verbais, pelas quais o individuo não cessa de incluir sua experiência e sua ação em esquemas temporais [...]” (DELORY – MOMBERGER, 2012, p. 74).

#### 4.2 OS DISPOSITIVOS: puxando os fios

Para o *acontecer* dessa pesquisa, a escolha dos dispositivos investigativos que sustentaram o percurso metodológico foi/é crucial para o desenvolvimento bem sucedido. Sendo assim, as escolhas perpassaram pela narrativa (auto)biográfica e o ateliê biográfico.

O ato de contar histórias, de dizer de seu caminhar, das experiências vividas, é uma atitude característico da humanidade; comunidades, grupos e indivíduos fazem uso da linguagem para contar de si. Diante disso, recorri ao uso das *narrativas* para obter os primeiros dados para o andamento à pesquisa. Para Jovchelovitch; Bauer (2002, p. 91) “[...] Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em suma sequência, encontram possíveis explicações para isso e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social”.

A *narrativa (auto)biográfica*, nesse contexto, surge com a necessidade de escutar as primeiras tessituras da história de vida dos sujeitos, com a perspectiva de descrever a trajetória de vida e formação, iniciando assim, o caminho de estudo com as professoras colaboradoras, para, dessa forma, identificar por meio da narrativa (auto)biográfica, elementos significativos no processo de tornar-se professora da rede municipal de educação e elencar os princípios basilares dessa construção identitária. Para Souza (2006, p. 101),

A escrita da narrativa, como uma atividade metarreflexiva, mobiliza no sujeito uma tomada de consciência, por emergir do conhecimento de si e das dimensões intuitivas, pessoais, sociais, e políticas impostas pelo mergulho interior, remetendo-o a constantes desafios em relação às suas experiências e às posições tomadas. Diversos questionamentos surgem na tensão dialética entre o pensamento, a memória e a escrita, os quais estão relacionados à arte de evocar, ao sentido estabelecido e à investigação sobre si mesmo, construídos pelo sujeito, para ampliar o seu processo de conhecimento e de formação a partir das experiências.

Para o desenvolvimento das narrativas (auto)biográficas, utilizo um questionamento que foi elaborado anteriormente, a partir de uma listagem de questões exmanentes, que refletem o interesse do pesquisador. O questionamento lançado ao participante funciona como um disparador para o início das falas. Sendo assim, provooco nos participantes o seguinte: *Como foi sua trajetória formação para o exercício da docência?* Esse disparador desencadeia a fala dos entrevistados, participantes da pesquisa. Para tanto, a narrativa segue um esquema que conduz o seu processo de aplicabilidade. Inspirada em Jovchelovitch; Bauer (2002, p. 97), explicito as fases em que a entrevista narrativa ocorre.

**Quadro 1** – Fases da entrevista narrativa

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

**Fonte:** (JOVCHELOVITCH; BAUER 2002, p. 97)

As entrevistas narrativas foram previamente agendadas com cada uma das professoras, respeitando suas especificidades de disponibilidade de tempo. Cada docente, dentro de suas possibilidades, estabeleceu um local e horário para que pudéssemos realizar a aplicação do dispositivo. Pensar na questão de tempo e local para cada uma das entrevistas narrativas, deixando a escolha a cargo das professoras, possibilitou uma atmosfera agradável de confiança e conforto para as colaboradoras, bem como, para mim, que pude registrar com maior riqueza os detalhes daquele momento tão rico de subjetividade.

No primeiro momento do encontro agendado com as professoras, foi apresentado as especificidades da entrevista narrativa, bem como, o objetivo pretendido com a sua aplicabilidade. Na oportunidade, foi disponibilizado o TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para o conhecimento das professoras e sua respectiva assinatura, deixando as claras, a responsabilidade de cada uma de nós nesse processo de construir a pesquisa com o uso das palavras empreendidas ao longo do caminho, sejam elas faladas ou escritas.

O segundo dispositivo, utilizado por mim, nesse movimento, consistiu no *ateliê biográfico*. Esse passo na construção dos dados é de extrema relevância, pois se constitui em encontros que permeiam o processo formativo, no qual a pretensão centra-se em provocar o emergir dos significados que os sujeitos constroem ao longo de suas vidas e experiências



acerca do vivido, para então, problematizar a relação intrínseca entre a história de vida, o processo da formação nos espaços formais e o dever dos professores do município de Cansanção/Bahia.

A escolha do ateliê biográfico foi feita com inspiração em Delory – Momberger (2006) que o apresenta como estratégia de pesquisa e o detalha em todas as suas etapas de aplicação. Desse modo, traço um esboço de cada etapa, para delinear as intenções e aplicabilidade do dispositivo. Dessa maneira, considero-o de suma importância para a construção do movimento de contar de si, possibilitando a reflexão sobre os fios do enredar da história de vida e formação dos participantes da pesquisa.

O ateliê biográfico teve seus eixos delineados a partir dos dados obtidos, inicialmente nas entrevistas narrativas, cedidas pelas professoras colaboradoras nesse estudo, dos quais, após escuta e transcrição minuciosa, ancorando-me na análise e interpretação dos dados, foram elencados os elementos basilares emergentes das entrevistas e que orientaram os pontos da costura empreendida no disposto de investigação, os quais, apresento na seção 5.

Para além dos pontos emergentes nas entrevistas narrativas, para finalizar a organização do ateliê, contei com o olhar da experiência de uma professora municipal aposentada<sup>18</sup>, que teve uma parcela significativa nos arremates desse dispositivo da pesquisa.

Delineio a seguir as estruturas organizacionais dos momentos esboçados por Delory-Momberger (2006) para aplicação do ateliê biográfico, o qual serviu de inspiração epistêmica e metodológica na presente pesquisa, bem como, o quadro síntese das atividades desenvolvidas com as professoras participantes nessa investigação.

Quadro 2 – Ateliê Biográfico: Proposições epistêmico-metodológicas

ENCONTRO	EIXO	DESCRIÇÃO	CH
1º Encontro  1º momento	Infância e Escola	Nesse primeiro encontro, reunimo-nos todas nós, professoras participantes dessa pesquisa, para a devida apresentação da proposta traçada e apreciação do cronograma de execução do, bem como, dos objetivos e metodologia de trabalho a ser empreendidos; foram realizados os devidos acordos coletivamente, estabelecendo, assim, as regras a serem seguidas ao longo dos encontros. As professoras foram impelidas a pensarem nos aspectos constituintes da trajetória formativa, evocando elementos significativos guardados na memória de cada uma das participantes.	4h

<sup>18</sup> A professora aposentada desenvolveu suas atividades docentes durante 28 anos na rede pública municipal de Cansanção-BA e colaborou, voluntariamente, na organização do ateliê biográfico, auxiliando com seu olhar experiente e sensível na produção dos materiais utilizados nos encontros com as professoras participantes.

2º momento		<p>As provocações vieram com a utilização de alguns elementos distribuídos no ambiente escolhido e preparado para receber as docentes. Utilizamos imagens relativas à infância e a escola, como também brinquedos, bem como, um momento de cantigas de roda para desencadear a força motriz da memória.</p> <p>Após esse primeiro momento, já envolvidas na atmosfera do ateliê, foi apresentado às professoras o gênero de escrita (auto)biográfica para apreciação e compreensão de sua finalidade, junto foi distribuído o material a ser utilizado para a escrita das reminiscências evocadas; a partir de então, as professoras iniciaram as suas escritas pautadas nas lembranças da trajetória escolar perpassando pelos momentos de relevância presente nesse percurso. Para finalizar esse primeiro encontro, foi proposto que as professoras socializassem suas escritas, ao tempo em que, no processo de socialização, alguns fios fossem puxados para tecer a trama do próximo encontro. A proposta foi que, cada professora, no próximo encontro, trouxesse algo relacionado ao início da profissão docente.</p>	
2º Encontro  1º momento  2º momento	Início da docência	<p>Para esse segundo encontro, foi organizado no ambiente reservado para a aplicação do ateliê biográfico, elementos relacionados e utilizados na docência exercida nas duas últimas décadas do século passado, como livros integrados, mimeógrafo e objetos utilizados no período do estágio do curso de Magistério. As professoras, por sua vez, também trouxeram seus relicários para a apresentação na roda de conversa do ateliê; foram preciosos relatos tecidos na apresentação de seus objetos (fotografias, relatórios de estágio do Magistério, dentre outros).</p> <p>Para o segundo momento, destinou-se a reflexão das discussões tecidas por meio da escrita da narrativa (auto)biográfica, que possibilitou às professoras relatarem suas experiências tecidas no início da profissão docente, elencando os fios constituintes do percurso formativo e profissional da/na docência. Para finalizar o encontro, as professoras socializaram suas escritas no grupo, registrando suas impressões, saberes e experiências percebidas nas linhas traçadas na escrita das narrativas (auto)biográficas.</p>	4h
3º Encontro	Imersão na docência	No terceiro e último dia de ateliê biográfico, a professora mediadora convidada para coordenar os trabalhos, orientou a roda de conversa e socialização das experiências empreendidas nos últimos dois encontros com as professoras. Na roda de discussão, foi utilizado como força motriz, trechos das narrativas	

1º momento		colhidas nas entrevistas (dispositivo de investigação aplicado anteriormente) cedidas pelas professoras com o intuito de provocar a metareflexão das colaboradas, a fim de desencadear tessituras férteis de elementos basilares instituintes da identidade docente. Foi um momento extremamente rico, no qual as professoras teceram importantes reflexões acerca da profissão docente, dos percursos empreendidos ao longo da formação e atuação profissional, bem como, a socialização de experiências significativas do processo de construção de suas identidades docentes.	4 hs
2º momento		Por fim, chegamos ao último momento do ateliê biográfico com as professoras colaboradoras. Nesse momento, as docentes são impelidas a registrarem sua última investida na escrita (auto)biográfica, sinalizando o olhar detido no exercício da docência, das compreensões construídas acerca da profissão, relacionando-as à construção identitária. Após a escrita, veio o momento, mais uma vez, de socialização das narrativas pelas professoras, momento esse que serviu, também, de avaliação do ateliê biográfico e do registro das impressões sentidas ao longo dos três encontros vivenciados.	

FONTE: ANDRADE, 2016

Diante do exposto, reafirmo a relevância dessa escrita atenta e minuciosa das narrativas (auto)biográficas para a compreensão e o caminhar para si, no processo de registro das trajetórias da formação docente, considerando suas experiências de vida, para assinalar, sistematicamente, seus relatos sobre esse processo formativo ancorado em diversos aspectos como, históricos, sociais e políticos voltados para a formação de professores, e destacando suas implicações na rede municipal de ensino de Cansanção/BA; para, assim, compreender as concepções que os docentes têm acerca do processo de construção identitária e do tornar-se professor, considerando sua trajetória de formação docente, por meio da narrativa (auto)biográfica.

Finalizado o ateliê biográfico, com as narrativas orais e escritas, iniciou o tratamento dos dados construídos ao longo do percurso metodológico empreendido. Para tanto, utilizei da *análise de conteúdo* partindo da perspectiva de que “na análise qualitativa é a presença ou a ausência de uma característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é tomada em consideração.” (BARDIN, 2016, p. 27).

Após análise, a categorização dos elementos foi ganhando contorno e se desenhando numa interessante trama de fios, as quais estão entretecidas nas tessituras abordadas na seção 5 desse Memorial.

### 4.3 LÓCUS EMPÍRICO: território de pertencimento

A pesquisa aqui delineada, tem como lócus empírico a Escola Municipal Educandário Senhora Santana, situada na avenida Monte Santo, no centro da cidade de Cansanção-BA. Essa unidade escolar está vinculada diretamente à história da educação do município, pois foi nesse espaço físico que se oficializou/consolidou durante muitos anos a formação docente. A escola abrigou sob seu teto desde meados dos anos 70 do século passado, o curso de Magistério responsável pela formação inicial de boa parte dos professores em exercício na educação local. Foi nessa escola que, assim como algumas das professoras participantes, eu caminhei pela Educação Básica.

A seguir na imagem, apresento a escola que serviu de cenário para muitas das histórias aqui narradas.

Figura 2 – Escola Municipal Educandário Senhora Santana.



**Fonte/Imagem:** <http://www.cansancao.net.br>

Atualmente, a escola oferta Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos; tem atividade nos três turnos de trabalho; recebe estudantes tanto da sede do município como estudantes que se deslocam de comunidades rurais.

Pensar no Educandário como lócus para essa investigação nos é muito caro! Caminhar pelos espaços que o constituem, faz reverberar um oceano de símbolos presentes na professora que venho me tornando. A intenção de realizar a pesquisa naquele espaço está relacionada com toda a carga de representações que dele emana. Essa questão emerge na fala da professora Margarida no momento em que realizamos a entrevista narrativa,

Dizer assim, da formação no Educandário que também marcou muito. Eu cheguei a estudar no CEOBS em 88, se eu não me engano, foi o ano que construíram, por curiosidade de um colégio novo, mas as minhas raízes estavam aqui; a confiança estava era aqui, tudo (risos)! Esse corredor aí, tanta lembrança..., aí voltei pra cá. (Margarida, entrevista narrativa, 2017)

Os fios que se entrelaçam na formação docente estão presentes nos contextos que a permeiam. Lembrar da escola onde estudou, das relações tecidas no decorrer do tempo, possibilita-nos a pensar sobre as experiências vividas, ressignificando a maneira de nos percebermos professoras.

Essa pesquisa, como explicitado anteriormente, foi realizada com professoras da rede municipal de Cansanção – BA que atuam na docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação, o número total de professores da rede<sup>19</sup> é 502 (quinhentos e dois), que lecionam em 49 (quarenta e nove) escolas, das quais 9 (nove) estão centralizadas na sede do município e 40 (quarenta) na zona rural. Para desenvolvimento da pesquisa, levando em conta seu caráter teórico-filosófico-metodológico, não poderíamos ter um grande contingente de professores. Desse modo, optamos por realizá-la na Escola Municipal Educandário Senhora Santana. Essa escola recebe alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Tem em seu quadro docente o total de 77 professores, sendo desses, 20 docentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

#### 4.4 AS PERSONAGENS DESSA HISTÓRIA

Para costurar a *colcha de retalhos*<sup>20</sup> dessa história, foi necessários unir pedaços de tecidos, costurando um ao outro, os quais, avivam, enfeitam e embelezam toda a trama caleidoscópica que compõe a peça. A colcha de retalhos representa, para mim, a oportunidade de percebermos os pontos de conexão entre os retalhos, ao mesmo tempo em que, apresenta a estética da singularidade de cada um.

Trago para dentro dessa escrita, a metáfora da colcha de retalhos, por entender que estamos todos entretecidos pela trama da vida e da formação, ao passo que, cada sujeito é único, que carrega uma visão ontológica singular; mesmo compartilhando o contexto que nos rodeia, cada pessoa tem a sua própria maneira de ser e de se perceber no mundo. Sendo assim, cada professora aqui integrante nesse estudo, traz em sua subjetividade as singularidades das suas experiências e os percursos constituintes da educação no município de Cansanção.

Para início de conversa, é preciso “abrir um parêntese” e narrar o percurso realizado até chegar às professoras que participaram dessa pesquisa. O primeiro contato foi realizado com a direção da escola, escolhida por mim, como local para o desenvolvimento da

---

<sup>19</sup> O município é responsável por atender alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

<sup>20</sup> Faço referência nesse texto à colcha de retalhos, no sentido de pensar a colaboração de cada professora participante como um dos pedaços de tecidos costurado um ao outro, dando forma assim, ao todo.

investigação, para apresentação da proposta, e formalizar a solicitação de autorização; posteriormente, ocorreu a apresentação para todos os professores da unidade escolar numa reunião promovida pela equipe gestora.

Nesse momento, pude perceber o olhar acolhedor dos professores ao conhecerem o projeto. Cabe ressaltar que, foi um momento importante de socialização com meus pares, muitos companheiros de longa jornada, desde a época de estudante da Educação Básica, outros companheiros de jornada de trabalho nas escolas da rede, das quais, já passei ao longo dos 24 anos de docência, e outros tantos, companheiros das formações em exercício empreendidas pela secretaria municipal de educação. O que quero dizer é que, todos os 77 professores que compõem o quadro docente da unidade escolar são meus parceiros de caminhada na empreitada educacional local, o que de certo modo, me fez sentir acolhida.

Das dezenas de professores que trabalham na escola, apenas uma parcela pequena foi convidada a participar; o recorte foi direcionado para as docentes que lecionam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, levando em consideração a acessibilidade de encontrá-las por conta do regime de trabalho empreendido.

As professoras dos anos iniciais estão na escola diariamente para o exercício da docência, quando não na sala de aula com seus estudantes, estão para desenvolver as Atividades Complementares (AC) junto com a coordenação. Essa questão foi preponderante para o direcionamento do olhar para as participantes. A escolha se deu por meio de adesão voluntária das personagens<sup>21</sup> dessa narrativa, considerando como critério de inclusão o tempo de exercício da docência, o que ficou determinado em 10 anos de atividade na rede de ensino. Do contingente, obtivemos a adesão de 6 docentes, das quais, no percurso, 1 desistiu da participação, chegando ao final da pesquisa, com 5 colaboradoras.

É a narrativa que faz de nós o próprio personagem de nossa vida, é ela enfim que dá uma história à nossa vida: nós não fazemos a narrativa de nossa vida porque nós temos uma história; nós temos uma história porque nós fazemos a narrativa de nossa vida. (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 363)

Por questões éticas na pesquisa, e em consonância com o Comitê de Ética, preservamos a identidade das participantes em sigilo, deixando ao critério de cada uma das participantes a escolha de um nome fictício com o qual desejavam ser apresentadas no texto, bem como, do compromisso assumido, por mim, do uso exclusivo das entrevistas narrativas e

---

<sup>21</sup> Faço uso do termo personagem, levando em consideração dois aspectos; o primeiro é por entender que quando narramos a nossa própria história de vida, somos nós o próprio personagem dela; o segundo, para evitar a repetição que pode ser cansativa ao leitor, dos termos professoras e docentes.

das (auto)biografias construídas ao longo do Ateliê Biográfico em uso exclusivo para fins acadêmicos. Sendo assim, algumas personagens utilizaram o nome de flores, outras por sua vez, optaram por um nome que estabelecia fios de afetividade. Desse modo, tenho o prazer de apresentar-lhes as personagens dessa tessitura!

### **Margarida**

Margarida é uma mulher sorridente, dentes alvos, cabelos fartos a enlaçar os ombros, olhos brilhantes que faíscam de alegria ao narrar sua trajetória de vida formação. Nascida na zona rural de Cansanção, cresceu correndo pelos terreiros, banhando-se na lagoa que ficava a poucos metros de sua casa, compartilhando momentos de muita diversão com a criançada da redondeza.

Ao narrar sua história, lembra com satisfação do barulho que vinha da sala de aula que funcionava na sala de estar de sua casa. Filha de professora, viveu essa atmosfera por longos anos. A escola, na sua infância, funcionava em sua casa; sua mãe se desdobrava na tarefa de ser mãe e professora ao mesmo tempo. Margarida discorre com muita alegria da experiência de ser aluna de sua própria mãe, dos anos transcorridos na escola/casa, da turma multissérie, dos recreios dirigidos, da merenda feita pela própria mãe, pois a senhora sua mãe acumulava as funções de professora, merendeira e serviços gerais no espaço de sua casa destinado ao funcionamento da escola naquela comunidade rural.

Um aspecto muito interessante na narrativa da professora Margarida, é a emoção com que se refere aos livros lidos na infância, do cheiro dos livros que ficavam no móvel da sala em sua casa/escola, das horas passadas em devaneio com as leituras empreendidas. Da descoberta da escrita, momento em que começou a escrever seu nome em todos os lugares possíveis e imagináveis.

Lembranças alegres povoam o relato de Margarida, reminiscências que perpassam desde os momentos de brincadeiras com os primos no caminho da cidade para continuar os estudos, pois na sua casa/escola só funcionava até a 4ª série. Da alegria em fazer o Magistério e, no final, poder usar o anel que simbolizava o status de formada, uma condição que até 1990, não era acessível para todos; até o orgulho da resistência da mãe no enfrentamento de todas as dificuldades vividas para conseguir desenvolver sua atividade docente, numa terra pobre e esquecida por muitos.

Margarida diz que não queria ser professora! Mesmo acreditando que ser professora estaria no sangue, que seria genético, pois vem de uma família de professores. Seu desejo era que, quando concluísse os estudos no Magistério, viajaria para o estado de São Paulo em

busca de conseguir um bom emprego e estudar na faculdade. Mas isso não aconteceu. Margarida engravidou e precisou mudar de planos, pois agora tinha uma criança que dependia dela. Na labuta para criar seu filho, aceitou o convite do então prefeito para assumir a função de professora numa comunidade próxima a sua. Foram alguns anos pedalando uma bicicleta para ir e voltar da escola para casa. Como professora, assume turmas de multisseriado de manhã e a tarde, se desdobrando para conseguir desenvolver um trabalho tão bom quanto o que se recordava de sua mãe/professora.

O que começou com um convite aceito por necessidade de criar um filho, e que se consolida depois, com a experiência, tornar-se profissão no momento em que a professora Margarida é aprovada no primeiro concurso público realizado no município. Isso ocorre em meados de 1995, e Margarida assume, agora, como professora efetiva, a função de docente da rede de ensino. Foram anos de sua vida empreendidos no exercício da docência em escolas na zona rural, em sua maioria, em turmas de multissérie.

Lembra aquele sonho em fazer faculdade, ele ainda persistia no íntimo da professora Margarida. Foi quando o município, em 2003, estabelece convênio com a Universidade do Estado da Bahia com o programa Rede Uneb 2000 para licenciar em Pedagogia, os professores efetivos da rede municipal de ensino e atender as especificidades da Lei 9394/96. Mas só foi o início de um sonho de Margarida, logo veio a notícia do rompimento do convênio e o fim do tão sonhado curso universitário.

Margarida é uma mulher de fibra, corajosa, leitora assídua, mãe zelosa, filha amorosa. Carrega em si todos os sonhos do mundo; e quem acredita sempre alcança, enfim consegue alcançar o curso em nível superior com a implantação no município do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor, oferecido na modalidade presencial. Hoje Margarida se afirma com satisfação como Pedagoga e Especialista em Educação Especial.

A docência tem um lugar de muita relevância em sua vida. Ser professora para Margarida é ter a oportunidade colaborar para melhorar a vida das pessoas, é ajudar a transformar o mundo em um lugar melhor.

### **Flor de Cactos**

Dona de uma história de vida permeada pela coragem e superação, a professora Flor de Cactos nos emociona com seus relatos. Nascida na zona rural de Senhor de Bonfim, filha de uma família numerosa; como a filha mais velha, colaborou significativamente no auxílio dos cuidados dos irmãos mais novos; alfabetizada pela tia, na época, professora leiga, estudou



até a 4ª série em sua comunidade de origem até passar por um dos momentos mais difíceis de sua vida. Aos 8 anos de idade fica órfã de mãe. Sua mãe faleceu ao dar a luz aos gêmeos, fruto da última gestação. Flor fica com a responsabilidade de cuidar dos irmãos menores, da casa e do pai. Foram momentos de muita dificuldade, de solidão, de trabalho além do que seu frágil corpo de criança suportava.

Diante de tanta labuta, Flor aos 11 de idade, decide fugir de casa em busca de uma vida melhor. Sobe no primeiro ônibus que encontra e compra uma passagem para até o destino que o pouco valor que possuía pagasse. Nessa aventura perigosa, exposta a todo tipo de perigo e sem conhecer ninguém, chega ao município de Monte Santo. Ao descer do ônibus, já no princípio da noite, numa cidade estranha, olha de um lado e do outro e escolhe, aleatoriamente, uma casa para pedir trabalho. Ao chamar na porta, é interpelada pela morada que, mesmo sem confiar, coloca-a para dentro de casa. Nessa primeira noite, Flor passa limpando a cozinha da senhora, deixa tudo limpo - canecos e panelas ariados, fogão brilhando, pia organizada, tudo no capricho!

Foram anos nessa labuta! Dividia-se entre os afazeres domésticos sem receber salário, pois o trabalho foi “pago” com casa e comida, e os estudos que não abriu mão de continuar.

Ao concluir o Ensino Fundamental, escolhe seguir para o Magistério, pois enxergava na docência a oportunidade de sair da cozinha da casa dos outros, e ter uma profissão que a garantiria remuneração. Para além de concretizar o sonho que carregava desde a infância de seguir os passos da tia que a alfabetizou. A professora Flor traz em sua narrativa doces lembranças da tia professora; são recordações da doçura com que a tia tratava as crianças na escola, da criatividade e ludicidade em suas aulas, do material aproveitado na reciclagem para produzir material didático a ser utilizado com seus alunos.

Após a conclusão do Magistério, a professora Flor assume a docência numa escola particular ainda Monte Santo, mas não fica por muito tempo, pois não conseguiu conciliar o trabalho doméstico com a sala de aula. Nesse intervalo de tempo, recebe a proposta de mudar para o município de Cansação e assumir uma turma multisseriada numa comunidade rural. Foram anos vivendo na casa de uma pessoa que a acolheu como uma empregada doméstica, mas que nunca a percebeu como uma simples menina, perdida no mundo em busca de um abraço. Flor arrumou mais uma vez toda a sua coragem e foi!

Já no município de Cansação, vai morar na casa de uma amiga, e assume a turma numa comunidade na zona rural. A escola funcionava numa casa de farinha, sem recursos materiais; era tudo improvisado pela criatividade da professora Flor, desde o acento para as crianças, até o quadro para poder ministrar sua aula. Para chegar até a comunidade pegava

carona no caminhão que ia buscar estudantes nas comunidades rurais para estudar na cidade. Flor conta essa passagem de sua vida com alegres gargalhadas. Quando o carro não passava, era preciso ir de bicicleta até a escola. Foram três anos nessa peleja até aparecer o primeiro concurso público municipal, isso em 1995, no qual a professora Flor é uma das selecionadas, e por sua colocação, tem a oportunidade de assumir vaga na escola da cidade.

Flor se reconhece na profissão docente, constrói uma belíssima carreira de professora alfabetizadora, toda a comunidade a reconhece por sua atuação no processo de alfabetizar e seu nome é sinônimo de competência.

No meio desse caminho, Flor passa a ser mãe de um menino sapeca e muito inteligente. Mas carrega em seu coração a tristeza de não ter conseguido acompanhar com mais afinco o crescimento do filho. Flor relata com muita emoção que não podia acompanhar seu filho, pois tinha que cuidar dos filhos dos outros na escola; relata com pesar as festinhas comemorativas escolares que não foi, pois estava comemorando com os seus alunos; Flor assume com valentia a maternidade sem a companhia do genitor, luta com toda a sua força para criar aquele que veio para fazer-lhe sentir um dos maiores amor, o amor de mãe.

A professora Flor sentia a necessidade de crescer na profissão, e via nos estudos essa possibilidade. Como nunca foi de sentir medo, enfrentou a árdua tarefa de trabalhar durante o dia e estudar no turno noturno. Flor ingressa no curso de Pedagogia ofertado pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor; passa 4 anos na labuta em busca de construir novos conhecimentos e ampliar seus horizontes. Atualmente, a professora Flor é Pedagoga e Especialista em Educação Especial; confessa que o desejo é ingressar no curso de Especialização em Educação Infantil, para ampliar seu conhecimento e dedicar-se por inteiro ao ensino de crianças pequenas.

A professora Flor nos encanta com sua perseverança, coragem e generosidade. Dona de um sorriso largo nos acolhe com suas gargalhadas e animação. Hoje Flor se sente realizada, pois se enxergar como alguém, ela é a Professora Flor de Cactos!

### **Rosa**

Rosa é natural do município de Monte Santo, filha de agricultores, cresceu numa comunidade rural rodeada pelos irmãos mais velhos. O sonho de Rosa sempre foi ser professora. Lembra com muita alegria da sua professora na infância, dos coleguinhas que dividiam o banco de madeira na escola improvisada na casa da professora leiga, e da gangorra que ficava no terreiro e que era o centro da atenção da garotada.

Aos 12 anos de idade, foi enviada a cidade para estudar e se formar professora. O desejo dos pais de Rosa era que a filha voltasse para sua comunidade como professora formada para lecionar. Infelizmente, como nos diz Rosa, esse sonho ela não pôde realizar.

Rosa é uma mulher de sorriso constante, apaixonada pela docência e mãe de um casal de filhos. Relata em sua narrativa, o sonho que nutria na época de estudante na Educação Básica que consistia em ser percebida por seus professores como pessoa, que eles a reconhecessem ao passar pela rua, que a cumprimentassem. Esse desejo ela realizou com seus alunos. Sente a maior alegria do mundo ao ser saudada por seus estimados alunos, em todos os espaços que transita,. Carrega em seu peito a satisfação em exercer a docência, mas acima de tudo, de ter realizado o grande sonho de ter ingressado na Universidade.

Rosa também é uma das professoras que teve a oportunidade de estudar aqui mesmo no município, na universidade pública! Rosa é egressa do curso de Pedagogia da Parfor e Especialista em Educação Especial.

A professora Rosa, fez o curso de Magistério, no Educandário Senhora Santana, onde passou pela oportunidade de, logo a conclusão dos estudos, já ingressar na docência. Ela segreda que agradece muito a diretora da escola da época, pelo incentivo recebido ao iniciar na profissão. Desde o ingresso na docência, que Rosa desenvolve suas atividades na Escola Municipal Educandário Senhora Santana, escola essa, pela qual nutre muito afeto.

Um aspecto marcante em Rosa, é a sua sensibilidade; ao evocar suas lembranças, é tomada por um misto de lágrimas e risos. Lembra com muito carinho da sua meninice na roça, das brincadeiras com as sobrinhas e vizinhos, da professora que tinha uma letra bonita e organizada; recorda-se da bonequinha feita com espiga de milho e da boneca que recebeu de presente de um parente que morava em São Paulo.

Um dos seus sonhos atualmente é seguir nos estudos e ingressar no mestrado!

### **Penélope**

Penélope inicia a docência como professora leiga, quando ainda tinha 17 anos de idade. Passou pelo curso de Magistério na Escola Municipal Educandário Senhora Santana, mas não tinha pretensão nenhuma em ser professora, assume a docência por falta de opção.

Mulher elegante, de sorriso largo, dona de um esplendor único. Vivencia algumas experiências com a Educação de Jovens e Adultos, sofre agressão por parte de um de seus alunos, o que a deixou receosa, mas não a fez desistir no meio do caminho. Busca estratégias para reverter a situação e, ao final do ano letivo, sela amizade com seus alunos da EJA.

Como sempre foi determinada, segue seu caminho em outra escola, dessa vez com a alfabetização de crianças no projeto de regularização idade/série e percebe o quão gratificante é alfabetizar! Passa ainda pela experiência de lecionar no Ensino Médio e se surpreende com a capacidade de superar os desafios.

Num determinado momento de sua vida passa pela experiência de assumir caminhos pela Assistência Social, mas por questões políticas partidárias, é destituída da função e retorna para a docência. Contudo, o maior de todos os desafios estava reservado a Penélope, tinha sido remanejada para uma escola na zona rural com turma multisseriada. Como trabalhar a multissérie? Mas como é dotada de coragem e muito perseverante, assume o desafio e desenvolve junto com sua coordenadora de ensino, estratégias de ensino que rompe com as dificuldades de trabalho com essas turmas.

A professora Penélope, além de ser uma mulher cheia de charme, carrega em si, a vontade de crescer na profissão, que até então, era percebida como um trabalho como outro qualquer.

É na turma da Parfor que ela se percebe e assume a docência como sua profissão, se reconhecendo como mulher, professora e amiga das demais docentes que faziam a licenciatura. Fez graduação em Pedagogia e Especialização em Educação Especial; Deseja fazer outra Especialização em Libras, pois intenta desenvolver trabalhos com esse público.

Os olhos de Penélope brilharam ao narrar a satisfação em receber convites para trabalhar em três escolas, podendo escolher seu local de trabalho. Como a professora está em comunidades rurais desde 2011, foi sendo transferida, de uma escola para outra, em virtude do fenômeno que está crescente, que é o fechamento das escolas na zona rural, em virtude da alegação de que possuem um número pequeno de crianças matriculadas. Uma discussão que deixa a professora preocupada com a situação das crianças que precisam ser realocadas em outros espaços que não pertence a sua comunidade.

Atualmente, a professora Penélope afirma não querer fazer outra coisa! Defensora da escola multissérie, declara que, essa especificidade encontrada em muitas escolas na zona rural, dar certo sim e que as crianças aprendem; o que necessita é compreender a lógica de trabalho nessas turmas.

### **Malu**

Nasceu no município de Monte Santo, filha caçula de uma família numerosa, tem em sua infância a lembrança da rigidez disciplinar de seu pai. No período em que ainda morava na zona rural, seu pai a levou na escola para demonstrar o quanto era ruim e que ela não iria

gostar. Isso se dá para fato de seu pai não permitir que nenhuma das filhas frequentassem a escola, pois em sua compreensão, mulheres não careciam de instrução escolar.

A professora Malu só conhece a escola ao chegar na cidade de Cansanção, pois uma vizinha que era professora, consegue levá-la para a escola. Ao longo dos anos, conclui seus estudos e faz o Magistério por falta de opção, pois não desejava ser professora.

Inicia na docência feito um barco sem rumo; foi porque desejava trabalhar, mas não intencionava ficar por muito tempo. No começo, foi designada para uma escola na zona rural do município, sem transporte para deslocamento, o que a obrigava a pegar carona na beira da estrada colocando em risco sua segurança, mas narra a situação em meio a largos sorrisos.

Após o concurso público em 2002, foi transferida para uma comunidade mais próxima da cidade e com a disponibilidade de transporte escolar. Nessa escola sofre perseguição política partidária por parte da diretora da unidade escolar, o que a faz buscar vaga em outra escola.

Graduada em Normal Superior, Especialista em Educação Infantil, não via nos estudos um caminho que a interessava; somente a partir do incentivo de seu ex-marido é que foi prestar vestibular e ingressar no Ensino Superior.

A professora Malu é primeira em sua família a obter o nível superior, para orgulho de seus irmãos, principalmente das irmãs, pois não tiveram a mesma oportunidade que ela. Hoje se sente muito realizada na profissão, ama trabalhar com crianças, se sente muito feliz em desempenhar seu trabalho e não se vê fazendo outra coisa.

## 5. O COSTURAR DA COLCHA DE RETALHOS: a tônica da identidade

Percorrer os extensos e sinuosos caminhos constituintes da identidade dos professores é sinônimo de um grande desafio. O caminho é composto por inúmeros pontos, curvas, bifurcações e relevos que, se não observados com calma, passarão despercebidos, correndo risco de cair na concepção de identidade fixa, cristalizada e única, para determinar grupos.

Nos últimos anos, os estudos desenvolvidos nessa linha de investigação vêm ganhando força, esse é o fator que me impulsiona a trilhar por essas veredas. Ler a diversidade de trabalhos produzidos nos últimos tempos por pesquisadores de variadas instituições e nacionalidades, me impele a pensar nas contribuições que, nós professores da Educação Básica, podemos dar para ampliar, ainda mais, às discussões acerca dos aspectos relacionados à formação e ao sentimento identitário, respectivamente.

Pensando nisso, é que senti a necessidade de investigar a constituição da identidade docente, a fim de perceber quais fios constituem nossa construção identitária, contribuindo assim, com os conhecimentos já produzidos; (re)significando olhares, ampliando saberes, bem como, produzindo outros. Para Sales (2004, p. 45),

Acredito que toda e qualquer pesquisa nasce da insatisfação com o já-sabido. Ao estarmos insatisfeitos com o que está dado, com as formas como se avalia, se julga, se pensa determinado aspecto da realidade, o que resta para ser investigado? É basicamente na condição de insatisfação com as *verdades* existentes que ousamos tomá-las pelo avesso e dar-lhes outras significações. (grifo da autora)

Essa tessitura, repleta de fios, linhas e retalhos, pode ser utilizada na costura de uma colcha de retalhos. Penso na colcha não como um amontoado de sobra de tecidos que, unidos uns ao outros, culmina no surgimento de uma peça, um todo. O sentido da colcha de retalhos está para além do reaproveitamento de sobras de tecidos! É compreendida aqui, como um movimento harmonioso da escolha dos tecidos, experimentações de tamanhos e formatos dos retalhos e do tema que conduzirá a criação da obra prima, que constitui cada peça. Cada colcha de retalhos é única, sempre há diferença entre elas, seja na cor ou na disposição dos tecidos, seja na estruturação da peça, se com babados, ou apenas bainha; cada colcha é singular, ao tempo que, também, é plural como um caleidoscópio.

Pensando na belíssima e singular/plural trama da colcha de retalhos, delinearei algumas questões acerca dos achados no campo de investigação empreendido ao longo dos últimos meses, com o propósito de contribuir para a discussão acerca dos processos formativos e constituição identitária de professores da rede municipal de Cansanção-BA.

## 5.1 SER PROFESSORA: idealização da profissão e trabalho docente

Quero, ao analisar minha prática estratificada como professor, buscar sua arché, vislumbrar o invisível das relações de poder, pressentir os diagramas e supor as estratégias; em suma, quero apossar-me da velocidade de mim mesmo, adornar-me relativamente de minhas moléculas e singularidades. Quero fazê-lo para partilhar a possibilidade de fazê-lo, junto com outros. Quero a aventura de, ao escrever, escrever-me; ao falar, falar-me; ao pesquisar, pesquisar-me. Quero poder compartilhar essa aventura buscando, ao escrever-me, ajudar os outros a escreverem-se; ao falar-me, ajudar a falarem-se; ao pesquisar-me, ajudar a pesquisarem-se. (PEREIRA, 2013, p. 34)

Cresci assistindo a labuta de minha mãe para trabalhar como faxineira numa loja durante o dia, e correndo para não se atrasar muito, na escola a noite. Naquele período, eu e meus dois irmãos, ficávamos em casa cuidando uns dos outros, para que ela concluísse o curso de Magistério. Foi um período difícil: filha mais velha, carregava a responsabilidade pelos outros dois mais novos. No final de década de 80 do século XX, minha mãe deixava a função de faxineira e assumia a docência como profissão. Anos mais tarde, já em 1992, surge a oportunidade de minha mãe ser transferida para uma escola na cidade, deixando em aberto a vaga ocupada por ela na escola na zona rural. Como passávamos por dificuldades financeiras, fui assumir a turma multissérie na comunidade rural. Eu tinha apenas 14 anos de idade e estava cursando a 7ª série.

A narrativa apresentada acima sintetiza minha história de vida, na qual, discorro o meu encontro com a profissão docente. Nela aparecem alguns fios importantes e que atravessarão a escrita nessa seção.

Pensar a docência como uma profissão é algo que ganha força nas últimas décadas. Até então, para alguns sujeitos, ser professor consistia em uma missão, sacerdócio ou coisa similar. Para Nóvoa (2014, p. 30),

É evidente que há uma perda de prestígio, associada à alteração de papel tradicional dos professores no meio local: os professores do ensino primário já não são, ao lado dos párocos, os únicos agentes culturais nas aldeias e vilas da província; os professores do ensino secundário já não pertencem à elite social das cidades, cujo recrutamento não passa apenas por critérios escolares. E é verdade que os professores não souberam substituir estas imagens-força por novas representações profissionais.

Houve um momento de forte desprestígio da profissão docente nos últimos tempos, movidos pela laicidade atribuída pelo estado à docência, desvencilhando a igreja da sala de aula, bem como, a feminilização da profissão, desencadeava a ideia de vocação, descaracterizando a docência como profissão. Em seus estudos, Costa (2006, 77) aponta algumas discussões a esse respeito ao dizer que,

[...] o trabalho docente esteve historicamente ligado à ação civilizatória – na forma de catequese – praticada pela igreja, fortalecendo os vínculos entre ação pedagógica e missão religiosa. Tal tradição aderiu à cultura do magistério, e, à medida que os quadros docentes foram se laicizando e feminizando, sedimentou-se uma visão social tendente a associar a docência com vocação, abnegação, submissão, etc.

Esse movimento de desprestígio da profissão docente que percorreu longo período no decorrer da história da educação brasileira, atribuiu ao professor à imagem de altruísta. Essa concepção contribuía para o processo denominado por muitos teóricos, como desprofissionalização da carreira docente. Arelado a essa questão, já com o pensamento mais voltado para as últimas décadas de nossa história, percebemos as dimensões que a docência vem construindo, arduamente, com embates e encontros, para assim, garantir o seu status de profissão.

Ao longo da história da educação, a docência passa por momentos de notoriedade atribuindo visibilidade aos professores, os quais eram vistos pela comunidade com respeito e admiração, talvez herança da imagem do velho mestre; muito embora, não valorizado pelo Estado, tendo que desenvolver suas atividades em situação de precariedade e com ínfimos salários.

A representação da figura do professor como motivo de orgulho para si mesmo; bem como para a sua família, permeado pelo prestígio social em exercer a docência, está presente na narrativa da professora Rosa que, ao contar de si, de sua trajetória de vida e formação relata,

[...] uma das coisas que me levava era a minha família, porque eles tinham um sonho que eu fosse professora, que foi o que me levou a vir pra Monte Santo, na época, 12 anos viúva, de idade! Ai os meus irmãos e meus pais falavam, mulher vá! Estude pra você ser professora daqui! (Rosa, entrevista narrativa, 2017)

Poder estudar na cidade, se formar, sair da condição de analfabetismo ou semianalfabetismo, para então voltar como professora em sua comunidade de origem ganha um significado, particularmente, de orgulho e ascensão social. Contudo, quando pensamos na condição docente vivenciada nos interiores do país, nos deparamos com a precariedade presente nesse contexto.



Muitos professores vivenciam situações de muitas dificuldades para exercer a docência. São escolas sem infraestrutura adequada, são estudantes que dividem o mesmo banco de acento, material didático-pedagógico escasso, dentre outras mazelas que a profissão enfrenta nos espaços públicos de educação.

Levanto essas questões para podermos pensar acerca da docência como um conjunto de fatores bem mais amplos e complexos; suscitar o olhar para as fragilidades presentes na educação brasileira permite ampliar o olhar sobre os aspectos que compõem a profissão docente, se bem que, não tenho a intenção de enveredar por essas discussões pelo fato de não ter como objeto desse estudo as fragilidades relacionadas à escola e o conjunto de questões vinculadas a esse espaço, mas sim, os pressupostos que permeiam a identidade dos professores; se bem que, esses fios se entrelaçam na trama da formação docente, atravessando o tear, mesmo que seja apenas como pano de fundo.

Ao imergir em campo em busca dos fios presentes na trama da formação e da construção identitária docente, muitas foram as rotas tomadas; caminhos que iam e vinham, bifurcações que necessitavam de escolhas, descobertas que apontavam para outros questionamentos, provocações inúmeras que, por muitas vezes, me fizeram reconsiderar o ritmo e o caminho a trilhar.

No percurso da pesquisa, os encontros com as professoras colaboradas, muitas vezes aconteceram na unidade escolar onde elas desenvolvem suas atividades profissionais, e, o contato com aquele espaço escolar serviu para remexer o meu baú de memórias. Caminhar pelos corredores que outrora fora cenário de minha própria formação, trouxe à tona algumas lembranças que, se entrelaçaram com as conversas, as entrevistas e por fim, com o ateliê biográfico.

Retornar a escola na qual estudei a Educação Básica inteira, inclusive, o Magistério com os estágios, foi muito significativo no desencadear da pesquisa. Poder realizar um estudo acerca da identidade docente com as professoras que, assim como eu, também passaram por aquele espaço como estudante secundarista é, no mínimo, prazeroso; é poder olhar para o passado com os olhos projetados no futuro com o intuito de entender e problematizar o presente. Ancorada em Linhares (2000, p. 23),

[...] a oportunidade de revisitar o passado que, paradoxalmente, se faz novo, apesar de duplamente provado: tanto como experiência coletiva quanto como vivência pessoal. A novidade desse passado vem da possibilidade de poder encontrá-lo, a partir de chaves com as quais desejamos abrir o futuro. As imagens trazidas até nós são revificadas: e exatamente porque os compromissos, os embates, os conflitos que se adentraram nos processos que as constituíram não param de se intensificar, é que elas exigem uma

permanente atualização, um trabalho de ressignificação que envolve uma reedição de práticas e conceitos.

Partindo desse pressuposto, ao longo da pesquisa, e posteriormente, com o tratamento dos dados, muitos foram os achados. Trago alguns pontos emergentes nas narrativas das professoras colaboradas. A docência aparece em alguns momentos como um caminho tomado por falta de opção naquele momento. “Bom, eu acho que todo mundo foi pelo mesmo caminho, falta de oportunidade né, porque aqui nós não temos oportunidade, mas eu fui, na verdade eu fui quase que num barco sem rumo.” (Malu, entrevista narrativa, 2017).

Para outra professora,

Comecei com 17 anos, ainda tava no 2º ano, faltando um ano para terminar o magistério. Na época só existia o magistério aqui. Na verdade não foi nem uma, uma, não foi um amor a profissão, foi uma falta de opção né, isso com 17 anos. (Penélope, entrevista narrativa, 2017)

Como na maioria dos municípios pequenos, o curso de Magistério representava a oportunidade de conseguir trabalho, era a chance de ingressar numa profissão e garantir acesso ao mercado de trabalho. As professoras, Penélope e Malu, explicitam esse contexto em suas narrativas (auto)biográficas.

Na fala da professora Penélope, aparece um dado importante para o contexto da nossa história. Ela inicia a docência na condição de professora leiga. Ser professor leigo foi durante muitos anos, uma constante na educação brasileira. Os números de professores leigos em exercício nas escolas em todo território nacional começaram a diminuir a partir da promulgação da Lei 9.394/96 que estabelece em seu art. 62, como formação mínima a de nível médio na modalidade normal, como apresentei na discussão que faço na seção 2 desse trabalho.

Iniciar a docência como professora leiga é um desafio sem precedente! Assumir uma turma de estudantes sem ter tido acesso às discussões mínimas necessárias para estabelecer um fio de compreensão acerca de caminhos a seguir é um ato, no mínimo, de muita coragem. Pensando nessa questão, me reporto ao que o professor português António Nóvoa (2009) chama de *formação dentro da profissão*.

Esse termo, usado para discutir a formação de professores partindo da própria profissão, ou seja, considerando os saberes docentes, bem como, suas experiências empreendidas ao longo do percurso profissional, servindo de base para o arcabouço nos cursos para formação inicial e/ou em exercício desses profissionais.

Essa perspectiva perpassa pela compreensão de entrelaçar na formação docente, os conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos, partindo do princípio da experiência

construída dentro da própria docência; para isso, considerar a figura do professor como base para essas construções, principalmente, os professores mais experientes e reconhecidos.

Foram algumas décadas de ascensão do Magistério e de ingresso de muitos jovens que viam no curso a oportunidade de se projetar numa profissão. No município de Cansanção, o curso de Magistério chega à década de 70, tendo uma trajetória de pouco mais de 40 anos. Nesse espaço de tempo, formou algumas centenas de jovens para o exercício da docência.

Muitos seguiram na profissão, mesmo sem ter nenhum interesse pela docência em si, mas por não ter outra forma de conseguir um trabalho que garantisse estabilidade e um salário no final do mês. Muitos abandonaram a profissão e seguiram outros rumos, outros por sua vez, continuaram e assumiram a incumbência de ser professor; “é útil questionar as regras de acesso às escolas de formação de professores e de recrutamento dos docentes, que são duplamente inadequadas: favorecem a entrada de indivíduos que jamais pensaram ser professores e que não se realizam nesta profissão.” (NÓVOA 2014, p. 24).

Diante dessa questão, cabe pensar na relevância desse aspecto. Entrar na profissão por falta de escolha pode ser algo que, posteriormente, ocorra a insatisfação e, conseqüente, o abandono do ofício.

Ao longo das narrativas, as professoras contam das experiências vivenciadas no decorrer dos anos na profissão e de como, com o passar do tempo e das descobertas, se percebem e se reconhecem na profissão. Trago algumas tessituras das professoras para ilustrar o que estou dizendo. “Então, eu acho encantadora a profissão, acho que eu cair de paraquedas, mas eu não sei fazer nada de minha vida, a não ser, ser professora.” (Malu, entrevista narrativa, 2017). E, para outra professora,

Vejo a escola como um remédio para todos os males, eu que tive uma infância complicada. Acredito que a escola me tornou a pessoa que sou hoje, uma profissional que amo o que faço; e alfabetizar para mim, foi a melhor coisa que aconteceu. Quando eu vejo algum profissional em atuação e que lembro que eu faço parte da vida dele, isso me realiza! (Flor de Cactos, ateliê biográfico, 2017)

O que para alguns, seguir pelo caminho da docência pode ser uma falta de opção, para outros, ser professor, pode ter outra conotação.

É, então, a minha trajetória é... de formação é... o que levou, o que me levou a ser professora, é, acredito que está no sangue, por mais que eu tivesse relutado, eu dizia, eu não vou ser professora, mas no fundo tinha uma voz que dizia, você vai ser sim, porque é... sua família tem essa essência né. (Margarida, entrevista narrativa, 2017)

A narrativa da professora Margarida vem carregada de subjetividade e entrelaçada aos aspectos familiares e culturais, o que permite entender que, o ser professora está imbuído na

pessoa que cada um é. O ser professor está, respectivamente, ligado à maneira como cada pessoa se percebe na profissão. Arelado a essa questão, estão os movimentos culturais, sociais, políticos e econômicos em que cada sujeito está inserido. Esses fatores externos ao sujeito atuam como forças motrizes, desencadeando o movimento que o constitui.

Pensar nos elementos presentes, sobremaneira, na construção do ser professor, é perceber que, tanto a formação quanto a identidade docente não é algo pronto, acabado e por isso, imutável. Esses elementos ocasionam o que Hall (2015, p. 11-12) denomina de deslocamentos,

Esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceitualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor do “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas.

Esse processo de descentramento do sujeito está diretamente relacionado com o que vem sendo denominado de crise identitária. São elementos que o movimentam para caminhos diferentes, por vezes antagônicos, que produz no sujeito o deslocamento de si mesmo.

Partindo dessa perspectiva, é pertinente pensar no professor como um sujeito em constante processo de construção de si, entendendo que está sempre na condição de inacabado e, por isso, em processo interrupto de formação. Para Nóvoa (2013, p. 15, grifos do autor),

O professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor. Estamos no cerne do processo identitário da profissão docente que, mesmo nos tempos áureos da racionalização e da uniformização, cada um continuou a produzir no mais íntimo da sua maneira de *ser professor*.

Ancorada nessa máxima entre a pessoa e o professor apontada acima, é relevante abrir um espaço para discutirmos, mesmo que sinteticamente, as tessituras existentes entre a profissão docente e a pessoa que constitui o professor, bem como, os bordados nessa imensa colcha de retalhos que é a sua identidade.

Nessa instigante trama de fios, nos percebemos como professora em processo de constante construção de si, compreendendo as relações estabelecidas com os elementos externos a nós, bem como, com os significados que vamos tecendo com as experiências, que por sua vez, são elementos presentes no interior de si, na subjetividade.

## 5. 2 LAÇOS FAMILIARES: tessituras entre a docência e a pessoa do professor

A docência durante muito tempo foi entendida como uma profissão cercada de saberes hierarquicamente produzidos e que, na escola, esses saberes precisavam ser reproduzidos, sem haver a necessidade de intervenção externa à produção desses conhecimentos que sempre foram construídos por um grupo de intelectuais que trabalhavam arduamente para essa finalidade, tornar a pessoa engessada e pronta para consumir saberes, meticulosamente, preparados.

Ocupar o lugar de sujeito no processo de ensino e aprendizagem e dar-se conta da sua incompletude não tem sido o caminho trilhado pelo professor da educação básica. Herdeiro de uma história autoritária de ensino, ele teve seu discurso tutelado por elementos e fatores externos à sua prática e ao seu mundo profissional. Assim, o ensino pode criar situações de resistência ou recusa de saber, quando aparece como a transmissão de um saber pronto e acabado e quando o sujeito não esteja (ou se ache) implicado. (SALES, 2008, p. 148-149)

Partindo dessa concepção, ao professor ficou destinada à reprodução de conhecimentos, que em muitas situações de tanto acumular em sua “caixinha” saberes diversos relacionados à Matemática, História, Biologia, dentre tantas outras ciências do conhecimento, foi rotulado como o grande mestre. Percebo como algo extremamente relevante discutir a docência a partir do entendimento de que somos seres orgânicos! Não somos depósito de informações, somos seres humanos dotados de elementos subjetivos tecidos nas relações intrínsecas e extrínsecas a si.

Se somos orgânicos, seria um engano acreditar que é importante armazenar, como fazem com as memórias eletrônicas, saberes que não apresentam sentido algum à pessoa que eu sou. Considerando essa premissa, vejo como pertinente pensar na formação do professor, considerando a pessoa que ele é, das predileções que tem pela música, pela culinária, por um determinado autor. Somos seres humanos constituídos por subjetividade. Sendo assim, o professor que cada um se torna, está diretamente relacionado à pessoa que é, ou que vem se tornando, uma vez que o ser humano encontra-se em constante processo de constituir-se.

Diante disso, é imprescindível trazer para o centro da ciranda, o olhar caleidoscópico sobre a formação docente, partindo da perspectiva que o professor é uma pessoa e que essa pessoa é o professor (NÓVOA, 2013).

Ancorada nessa perspectiva, em um dos momentos vivenciados no ateliê biográfico, evocou as experiências tecidas entre a infância e a escola, o que desencadeou um movimento intenso de narrativas. Dentre elas, trago para o ponto da costura, a fala da professora

Margarida (2017), “Eu não tive infância difícil não, eu acho. Minha mãe era professora e comprava as bonecas. A minha infância foi misturada com escola, já que minha casa era uma escola”.

Percebo que a infância da professora Margarida já está atrelada ao contexto da docência pelo fato de sua mãe ser professora, e a escola funcionar em sua própria casa. A docência no imaginário da docente está relacionada à ter uma vida um tanto mais confortável, sem resquícios de sofrimento e/ou escassez de algo que pudesse lhe fazer falta.

Para a professora Rosa, a infância foi atravessada pelo sonho que nutria, e que ao crescer e concluir os estudos secundários pode realizar. “O sonho de infância. Eu sempre sonhei em ser professora, é incrível!” (Rosa, ateliê biográfico, 2017).

Seja pela presença da mãe professora, seja pelo fato de nutrir o sonho desde a infância em enveredar pelo caminho da profissão docente, se percebe o quão forte são as relações estabelecidas entre as professoras e a figura da docente que já se projetava, mesmo que de forma inconsciente.

As relações tecidas entre escola, comunidade e família estão intimamente ligadas, não há como haver uma separação desses elementos. Mesmo a escola cercada por muros<sup>22</sup> não impede o entrelaçar das relações sociais e culturais que pulsam no seu entorno. Essa questão fica evidente nas palavras de Flor de Cactos ao mencionar que, “A minha escola era num prédio. Minha tia era a professora, mas tinha merendeira. Lembro que no dia que era sopa, nós tínhamos que levar alguma coisa, eu levava coentro, pois a minha avó plantava”. (Flor de Cactos, ateliê biográfico, 2017)

Ao longo das narrativas tem uma, em especial, que chama a atenção por está relacionada à questão de pertencimento com o seu lugar de origem, “Prefiro falar da escola de onde eu comecei, porque foi onde tudo começou, onde eu dei os meus primeiros passos na minha vida. (Rosa, ateliê biográfico, 2017)”.

Pensar na escola pela qual passamos ao longo da vida escolar, está diretamente ligado ao sentimento identitário, este por sua vez, vincula-se às reminiscências do seu lugar no mundo e das experiências relacionadas a esse espaço, como diz Tuan (1983) as experiências vivenciadas ao longo da vida nos permitem *sentir o lugar* ao qual estamos inseridos.

Outros aspectos que emergem nessa trama de fios que foram sendo desfiados ao longo das narrativas (auto)biográficas das professoras, são as relações cunhadas ao gênero. Ser

---

<sup>22</sup> Para além da retórica, percebo a relevância da discussão entorno dos inúmeros aspectos relacionados aos muros escolares, principalmente partindo dos estudos desenvolvidos por Foucault. Mas não nos deteremos nessa questão nesse trabalho investigativos.

mulher, mãe e professora, para elas não é uma tarefa fácil, o que pode ocasionar situações conflituosas. Vejam alguns pontos dessa trama,

O meu filho cresceu, estou aí com um problema seríssimo por que ele está no nono ano e não consegue passar... Eu não tive, não tive tempo. Eu não sei o que é uma reunião da escola dele, eu não sei o que é uma festinha da escola dele, porque quando tem uma festinha dele, eu estou na escola cuidando do filho do outro, e deixei, ele de lado. Não tenho tempo para sentar e dizer assim: “vamos fazer a sua tarefa”. É sempre, “agora eu não posso porque estou fazendo os cadernos”... eu preciso dar conta dos filhos dos outros! Ai o que aconteceu? Eu (me) esqueci do meu filho. (Flor de Cactos, ateliê biográfico, 2017)

Na sociedade patriarcal em que vivemos a responsabilidade de cuidar dos filhos, geralmente, recai sobre a figura feminina. Por conta disso, muitos são os enfrentamentos que essas mulheres/professoras/mães precisam fazer para se desdobrarem e conseguirem desenvolver seus papéis sociais. Para Costa (2006, p. 71),

Do meu ponto de vista, contudo, o gênero e, mais particularmente, as imbricações do mundo feminino com a atividade do ensino são indissociáveis de qualquer análise que pretenda ter alguma repercussão no campo educacional, particularmente no que se refere à formação de professoras e professores e no que diz respeito à valorização da carreira do magistério.

Detida nessa questão, vejo como pertinente entender a lógica atrelada às discussões acerca da formação e constituição identitária de professores. Pensar na formação isoladamente, dentro de seus mecanismos técnicos, metodológicos e pedagógicos, provavelmente não consiga abarcar todas as dimensões constituintes do ser professor.

Direcionar o farol para indagações voltadas à trajetória de vida entrelaçada na formação do professor ganha relevo um movimento de *autoformação*; o que pode, também, suscitar no desencadeamento de ações para a compreensão sobre o interim da formação, ressignificando, desse modo, o olhar sobre aspectos intrínsecos e extrínsecos do processo formativo docente. “A autoformação nas suas fases últimas; é tomar em mãos esse poder – tornar-se sujeito -, mas é também aplicá-lo a si mesmo: tornar-se objeto de formação para si mesmo.” (PINEAU, 2010, p. 103).

### 5.3 UNIVERSIDADE E ESCOLA: o lugar do magistério e da licenciatura

A sensação que dar é: eu sou professora, eu passei pelo magistério, como se fosse uma garantia! (Margarida, ateliê biográfico 2017)

Faço uso de um trecho da narrativa da professora Margarida para abrir essa seção com o intuito de fomentar a discussão e tornar o solo fértil para as discussões que serão tecidas ao longo das próximas linhas.

Durante muitos anos, a formação de professores esteve atrelada ao curso de Magistério, que em sua gênese, surge com a nomenclatura de Escola Normal, mas na década de 1970 passa-se a chamar Habilitação para o Magistério. Gatti (2009, p. 38) faz uma síntese desse contexto ao dizer que,

Desde as primeiras décadas do século XX havia se consolidado a formação de professores para o primário (anos iniciais do ensino formal) nas Escolas Normais de ensino médio (secundário), e a formação dos professores para o curso secundário nas instituições de ensino superior (licenciaturas). Pela lei nº 5.692, de 1971, que reformou a educação básica no Brasil, as escolas normais são extintas e a formação que elas provinham passa a ser feita em uma Habilitação do ensino de segundo grau chamado Magistério.

Diante disso, percebo como relevante delinear algumas considerações, que jugo pertinente, para situar o olhar acerca das especificidades no entorno do exercício docente, bem como, da trajetória formativa desses profissionais. É importante pensarmos na presença do professor leigo que lecionou durante muitos anos nas escolas de Educação Básica em todo o território nacional, mas com predominância nas regiões Norte e Nordeste.

O professor leigo era aquela pessoa que possuía algumas habilidades em leitura, escrita e operações matemáticas, adquiridas com alguns anos de estudos, mas sem a formação mínima exigida. Geralmente era uma pessoa vinculada à própria comunidade escolar, ou das proximidades e trabalhava, predominantemente, em escolas da zona rural, uma vez que as escolas da cidade eram ocupadas pelas professoras normalistas, salvo algumas exceções.

Nas narrativas (auto)biográficas das professoras colaboradoras, alguns fios dessa trama apontam para discussões acerca das compreensões tecidas em relação ao Magistério, atribuindo alguns significados à sua passagem pelo curso, bem como, da necessidade latente em buscar a formação em instituições de ensino superior, nos cursos de licenciaturas.

Trago um recorte da narrativa da professora Flor de Cactos, para ilustrar o significado do Magistério em sua trajetória.

Depois do meu estágio, aí sim, tava formada. No dia da formatura, a maior felicidade. No dia da formatura eu sentada na escada, minhas colegas passando, todas exibindo seus lindos vestidos e eu, sequer tinha uma havaiana pra ir pra formatura. Não participei e isso me angustiou muito. Eu disse, mas isto não vai me deixar de ser professora, porque eu quero ser professora, porque eu preciso! Que eu achava que, estar na profissão seria o fim do sofrimento. (Flor de Cactos, entrevista narrativa, 2017)



A narrativa sinaliza o Magistério com toda sua simbologia, atravessando o imaginário, principalmente, das moças que passavam por ele. Lembrar dos momentos do estágio, das primeiras experiências docente, para alguns, o cumprimento de um ritual, para outros; o momento do baile de formatura, ocasião de apresentação das recém formadas professoras para a sociedade local, com seus vestidos acetinados e, principalmente, o anel de formatura em sua mão.

Durante muito tempo foi dessa forma que se deu a formação docente. Ir para a Universidade, era muito difícil para quem morava no interior, em municípios pequenos e distantes dos centros onde se encontravam as instituições de Ensino Superior.

Portanto a Universidade, é um dos achados nessa pesquisa, centra-se justamente, na perspectiva sinalizada nas narrativas (auto)biográficas das professoras, quando fazem referência à formação que possuem. Ao discorrem sobre sua trajetória formativa, as docentes, majoritariamente, mencionam o ingresso na Licenciatura. Não fazem menção ao Magistério, para em seguida, se referirem à Universidade. Percebo com isso, que existem lugares distintos para cada experiência vivenciada.

Isso não significa talvez que, ter cursado uma licenciatura, descredencie a relevância que o curso de Magistério tenha em seu percurso, muito pelo contrário! Ser egressa do Magistério tem o seu lugar na formação docente. Vejamos o que diz a professora Flor de Cactos a esse respeito, “Mais eu te digo, foi a nossa pedagogia da época. Porque assim, quando eu iniciei a minha docência triste de mim se não fosse o magistério! A gente leva uma grande bagagem.” (Flor de Cactos, ateliê biográfico, 2017).

A licenciatura, por sua vez, também possui um lugar outro, na formação docente. Para Pereira (2013, p. 50) “A formação acadêmica vai, em última instância, instrumentalizá-lo, podendo legitimar e institucionalizar sua escolha.” E provavelmente o sentimento em relação ao ingresso na Universidade seja esse mesmo, o de institucionalizar os saberes já existentes. Passar pela licenciatura atribui ao sujeito a certificação do saber epistêmico. Costuro a essa conversa, mais alguns retalhos trazidos nas falas das professoras Rosa e Penélope,

Digo, meu Deus, todo mundo já com sua formação e o que vai ser de mim? E lá vai, foi o tempo que veio a Parfor né, graças a Deus! E aí foi onde eu ingressei e, assim, pra mim foi assim, uma das coisas que eu... foi outro sonho que eu jamais vou esquecer desse momento! Não digo nem da primeira formatura, te juro! Foi bom? Foi! Agora igual a formação não tem comparação, pra mim não tem não! (Rosa, entrevista narrativa, 2017)

Processo de formação foi encantador, maravilhoso! Foram 4 anos da Parfor..., pela instituição da Uneb né, e, só tenho a agradecer muito, aprendi muito, me formei! Hoje eu fiz Pós Graduação em Educação Especial, sou apaixonada também pela Educação Especial Inclusiva e gostaria de um dia

poder trabalhar na área né. Pretendo fazer minha formação ainda em Libras, porque me apaixonei por Libras, é isso, meu processo foi todo esse. (Penélope, entrevista narrativa, 2017)

Nos relatos mencionados acima, está bem perceptível a compreensão que as professoras têm acerca do processo formativo; elas atribuem as suas formações, ao ingresso na instituição de Ensino Superior, o que legitimou a docência que já as habitava, institucionalizando, assim, os saberes construídos ao longo do exercício da docência.

Possivelmente, o Magistério represente, para as professoras colaboradoras, o lugar de começo; o ponto de partida para o exercício da docência, bem como, a oportunidade de sentir-se valorizada como professora, uma vez que carregar o título de professora formada, tem uma conotação singular na trajetória de vida e formação das docentes. Já a passagem pela Universidade, signifique, para as nossas colaboradoras, o momento de consolidação do saber experiencial, como também a possibilidade de construir, de forma mais aprofundada, novos conhecimentos, ampliando o leque de saberes já presentes em suas práticas diárias.

## 6. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO – ATELIÊS FORMATIVOS

Por se tratar de um Mestrado Profissional, a pesquisa desenvolvida ao longo do percurso deve vir acompanhada de uma proposta de intervenção no campo educacional ao qual estamos inseridos profissionalmente; uma vez que a intencionalidade dos Mestrados Profissionais incide justamente na qualificação dos profissionais envolvidos diretamente com a Educação Básica. Ancoro-me na perspectiva de Silva e Sá (2016, p. 65),

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

Sendo assim, o estudo empreendido no decorrer do curso, está atrelado à perspectiva da pesquisa aplicada ou engajada possibilitando um entretecer no diálogo e parceria entre a Universidade e a Educação Básica, fortalecendo dessa maneira, esses dois espaços tão prechos de saberes empírico-teóricos, tecendo um trabalho colaborativo entre os profissionais, estudantes da Educação Básica e do Ensino Superior, bem como, os membros das comunidades localizadas no entorno do lócus de pesquisa. Para Hetkowski (2016, p. 20),

As pesquisas de intervenção, segundo a Portaria Normativa nº 07/09, pressupõem a utilização aplicada dos conhecimentos teórico-práticos educacionais e o exercício da inovação de práticas e de processos na área de educação, visando à valorização da experiência dos profissionais que atuam nestes espaços. Assim, as metas de investigação, no que concerne aos princípios dos MPE, parte da relação empírico-prática, ou seja, a realidade empírica é um elemento essencial para que o pesquisador, profissional da educação, analise, compreenda, proponha e intervenha.

Partindo desse princípio, deixo aqui registrado, a proposta de intervenção como desdobramento da pesquisa realizada nesses últimos meses, a qual culminou, na presente escrita desse Memorial Formação. A pesquisa que tem como objeto de estudo a Identidade Docente, caminhou pelos pressupostos dos elementos basilares no processo de construção identitária dos professores em exercício na rede pública municipal de Cansanção, seguindo a perspectiva das Histórias de Vida e Formação docente.

Como escopo da pesquisa, a perspectiva da construção identitária perpassa pela compreensão de processo, movimento, ou melhor, processo de *deslocamentos* (HALL, 2014), o que provoca a indagação de que essa movimentação incide na construção da Identidade Docente; esse movimentar, se encontra permeado por elementos que a impulsionam, como

uma força motriz, responsável pela fragmentação da identidade do sujeito, o que provoca uma tensão e uma crise de identidade.

A crise identitária é o epicentro mobilizador de vários estudos desenvolvidos com o intuito de compreender os aspectos que estão relacionados a essa questão, uma vez que há quem defenda a constituição de uma identidade única, coletiva, nacional, que por sua vez, é entendida como fixa, imutável. Contudo, não me filio a essa perspectiva, e o que busco discutir é, justamente, a complexa teia de fios que constitui a identidade na concepção de que não é cristalizada, está em movimento, ou melhor, está em constante processo de deslocamento. No que concerne à profissão docente “este paradoxo explica-se pela existência de uma brecha entre a visão idealizada e a realidade concreta do ensino. É nesta falha que se situa o epicentro da crise da profissão docente.” (NÓVOA, 2014, p. 22).

Atrelado à discussão de construção identitária, emerge a perspectiva de compreender os meandros que circundam a formação docente. Pensar na formação é não centrar-se apenas na perspectiva dos bancos escolares, isso não seria capaz de dar conta do entendimento profundo presente nesse contexto.

A formação docente, nessa tessitura, vem acompanhada dos pressupostos de que acontece de maneira fluida, sem cessar, como processo, percurso formativo. Pensar a formação docente requer usar lentes de aumento para perceber que está atrelada às experiências vividas em todos os espaços que compõem a vida da pessoa do professor, uma vez que não há como separar a pessoa e o professor (NÓVOA, 2013).

Sendo assim, é relevante discutir os aspectos constituintes da formação e da construção identitária dos professores, para que assim, possamos estabelecer uma rede de diálogos provocativos e produtores de saberes epistêmicos, levando em consideração a trajetória de vida e formação que os docentes têm, para a partir de então, desenvolver as duas cirandas descritas a seguir.

A proposta desses Ateliês, que estou aqui denominando de Formativos surge no percurso da pesquisa, entre as entrevistas narrativas e o ateliê biográfico desenvolvido com cinco professoras da Educação Básica, mais especificamente, professoras do Ensino Fundamental - Anos iniciais. Com o intuito de desencadear o processo de compreensão acerca das experiências e saberes docentes nos espaços escolares e sua relevância para entender a profissão, bem como, provocar discussões entorno da profissionalização docente na contemporaneidade, atrelando ao contexto cultural, social e político emergentes na sociedade pós moderna.

Diante disso, cabe ressaltar que discutir a docência perpassa pela perspectiva de trazer para o centro da ciranda, questões que suscitem a compreensão acerca do ingresso na profissão, das experiências vivenciadas ao longo dos anos, como também, dos significados que são construídos ao longo da trajetória de vida e formação do professor.

Cada Ateliê Formativo será desenvolvido partindo dos preceitos de ciranda. Pensar em processo formativo é ancorar-se na compreensão de que, nós professores, somos produtores de saberes. Dessa forma, partimos da perspectiva apontada por Nóvoa (2009) de trazer a formação docente para dentro da profissão.

Desse modo, os ateliês formativos ocorreram ao longo do ano letivo de 2018, com encontros previamente agendados e acordados com os professores participantes.

## 6.1 ATELIÊ FORMATIVO 01 – A PESSOA E O PROFESSOR: trajetória de vida e formação

### *Introdução*

A presente proposta surge com o anseio de discutir, coletivamente, com os professores da Educação Básica, os preceitos que atravessam a docência. Esses preceitos são: identidade, profissão e formação, bem como, os caminhos trilhados no exercício do magistério.

Partindo desse pressuposto, a construção dessa proposição ganha relevância em virtude da urgência, na contemporaneidade, em se pensar e dialogar sobre a Identidade e Profissão Docente, detendo-se com maior amplitude às discussões referentes à compreensão dos processos formativos que perpassam pelos aspectos *pessoal e profissional* e seus entrelaçamentos, partindo da ideia de que ambas ocorrem de forma simultânea, na perspectiva de processo, construção e de modo fluida (NÓVOA, 2014).

Para tanto, propomos a construção colaborativa com os nossos pares, nos espaços educacionais, momentos nos quais se possa abordar, discutir e refletir acerca dos processos formativos constituintes no/do exercício da docência e que, implicam-se significativamente na construção de nossas identidades profissionais.

Como já mencionado, essa escrita se trata de uma proposta que poderá servir de alinhavo para uma costura maior, e mais densa, que é a formação em exercício de professores da Educação Básica, podendo ser ampliada e apontar outros desdobramentos que se façam necessários e pertinentes nesse contexto.

Para tanto, a proposição pauta-se na perspectiva dialógica de Ateliês Formativos, propostos para o ano letivo de 2018, e que pretendem contribuir com a perspectiva de

construção de diálogos sobre a profissão docente e a construção de identidade no município de Cansanção tão oportuna, e necessária, no contexto contemporâneo da Educação Básica da rede educacional pública.

Os Ateliês Formativos serão desenvolvidos em torno de dois eixos, que estamos chamando de cirandas, por entender que o diálogo entre professores ganha solidez quando acontecem de maneira circular e horizontalmente. A primeira ciranda versará pela perspectiva da formação docente e os fios que a entrelaçam; a segunda e última ciranda caminhará pela discussão acerca da construção identitária docente e os elementos que nos constituem, enquanto professores.

O ritmo de cada ciranda seguirá o compasso das vozes polifônicas dos professores participantes dessa proposição, bem como, liberdade de reorganização, ampliação e/ou mudança de passos, caso sintam a necessidade.

### *Metodologia*

A proposta é que os encontros aconteçam ao longo do ano letivo de 2018 no período dos encontros das atividades complementares (AC) que acontecem seguindo calendário próprio criado pelas unidades escolares. Sendo assim, os ateliês estão organizados em cirandas, como já mencionamos, partindo do pressuposto de movimento no qual, cada sujeito participante, caminhe individual e coletivamente em busca do conhecimento de si. Cada ciranda parte de um eixo central de discussão que, ao longo dos encontros irão se subdividindo, ampliando os diálogos, estabelecendo o ritmo e os tons que constituirão o caleidoscópio do exercício da docência.

### *Eixo da ciranda*

- Formação docente

### *Objetivos*

- Compreender que no processo formativo docente, entrelaçam-se aspectos intrínsecos e extrínsecos à pessoa e ao professor;
- Estabelecer relação entre os percursos de vida e a formação docente;
- Perceber a formação docente como processo contínuo, que ocorre, também, no exercício da docência;
- Discutir as relações existentes entre as políticas públicas e a formação docente após a Lei 9.394/96;
- Identificar relação entre a experiência e a construção de saberes epistêmicos.

Para tanto, almeja-se;

Carga horária	Sub-eixos da ciranda	Procedimentos metodológicos	Produto esperado
20 horas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trajetória formativa</li> <li>• Formação profissional e a pessoa do professor</li> <li>• Políticas públicas e formação docente</li> <li>• Experiência e construção de saberes</li> </ul>	<p>Iniciar esse momento com a exibição do vídeo Vida Maria com o intuito de provocar a discussão acerca dos entrelaces das experiências pessoais com os escolares;</p> <p>Em grupo, realizar a leitura do texto <i>Como me fiz professora</i> de organização da autora Geni Vasconcelos.</p> <p>Roda de diálogo sobre a trajetória formativa docente dos professores.</p> <p>Construção coletiva de um quadro de registro com as memórias dos professores participantes dos ateliês formativos.</p>	Quadro de memória-formação.

## 6.2 ATELIÊ FORMATIVO 02 – PROFISSÃO DOCENTE

### *Eixo da ciranda*

- Identidade docente

### *Objetivos*

- Discutir os aspectos basilares que permeiam a profissão docente na contemporaneidade;
- Identificar os fatores culturais, sociais e políticos entrelaçados na profissão docente e como estes se entrelaçam no modo de cada um ser professor;
- Compreender o processo de deslocamento na constituição identitária docente;
- Considerar a perspectiva da subjetividade como elemento significativo na profissão docente.

Para tanto, almeja-se;

Carga horária	Sub-eixos da ciranda	Procedimentos metodológicos	Produto esperado
20 horas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eu professor</li> <li>• Construção identitária</li> <li>• Tessituras do eu e do outro: fios de identidade e diferença</li> </ul>	<p>(Re)leituras de si a partir do quadro de memória-formação construído na ciranda anterior.</p> <p>Leitura dinâmica e roda de diálogos sobre trechos do livro <i>A menina que cavava com a caneta</i> da autora Sarah Correia.</p> <p>Construção do mosaico da identidade a partir dos elementos que emergirão da roda de diálogo.</p> <p>Escrita e socialização das impressões construídas sobre os diálogos acerca do processo de construção identitária.</p>	Registros escritos

### *Produto Final*

- Os Ateliês Formativos culminarão na produção de um Memorial Formativo acerca da Identidade Docente, perpassando pelos aspectos da formação e profissão docente na contemporaneidade.



## 7. OS ARREMATES

Será o momento de encerrar essa discussão? Ou será que é chegada a hora de novo começo? Tomada por esse sentimento ambíguo, pretendo discorrer sobre alguns pontos que alinhavaram o percurso de costura realizado até aqui.

Desenvolver essa pesquisa acerca do processo de construção identitário, bem como, a formação de professores em exercício na Educação Básica, me possibilitou percorrer por espaços e temporalidades importantes constituintes da docência, impelindo-me a (re)pensar a profissão docente a partir da perspectiva de movimento, de deslocamento de mim mesma; para além de (re)significar a minha trajetória formativa, produzindo por diversas vezes a sensação de ruptura dos conceitos já consolidados pelo tempo e pelas experiências construídas em outros momentos/espços do percurso.

Ancorada nessa perspectiva, a pesquisa aqui apresentada se deteve na investigação-formação dos aspectos constituintes da identidade e formação docente, intuindo que esses fios vão se entrelaçando ao longo do caminho, por meio das experiências vivenciadas na docência e na trajetória de vida de quem as vivenciou. Diante desse contexto, me coloco na ciranda como *sujeito aprendente* (JOSSO, 2004), juntamente com as professoras que caminharam comigo, colaborativamente, na intenção de compreender o mundo subjetivo que habita cada uma de nós, professoras.

A cada movimento empreendido no desenvolvimento desse estudo, percebia o quanto estava imbricada nele! A cada descoberta, um aprendizado novo, ou talvez, porque não, a (re)significação do olhar acerca das experiências vividas em outros momentos de vida e formação. Como define Larrosa (2000), a experiência é algo que consegue nos alcançar, nos tocar, modificando o conjunto de subjetivações presentes na configuração humana.

Movimentos de autopoiesis se fizeram presentes nesse itinerário formativo, auxiliando na compreensão de que o sujeito não se forma como numa via de mão única, prefiro pensar na perspectiva de formar-se, com duplo sentido de trajetória. Foram momentos singulares de conversas tecidas no ambiente escolar, nos momentos de intervalo de trabalho das professoras, que sempre me receberam com sorrisos cativantes, e abraços calorosos, acompanhados de boa conversa e de muito aprendizado para mim.

Ouvir as entrevistas narrativas veio como um momento de turbulência em meu ser pessoa e professora. Nos primeiros momentos, foi necessário o afastamento estratégico para poder transbordar toda a imensidão de significados e atravessamentos com a minha própria história de vida. Após o processo de decantação, as experiências foram se arrumando em

minha subjetividade, dando lugar a construção de novas estratificações constituintes de minha forma de ser e enxergar a docência.

Um ponto muito interessante nessa costura se deu no processo de construção dos ateliês biográficos; fui acompanhada ao longo do percurso pelo auxílio voluntário de uma professora aposentada. Esse caminhar junto, durante o momento intenso de produção, oportunizou-me descobertas prenes de significados que, até então, não tinha me dado conta. Essa professora aposentada a quem me refiro, na verdade é a minha mãe! Foram momentos de extrema relevância no percurso.

Para conseguir caminhar por esse terreno fértil, filiei-me a correntes epistemológicas como a (auto)biografia e as Histórias de Vida que ampararam e possibilitaram o avançar nesse itinerário investigativo, cito aqui, alguns como Antônio Nóvoa, Pineau e Josso. O arcabouço teórico/epistemológico encontrado nessas leituras, contribuíram significativamente para a construção desse Memorial Formação, para além de ampliarem a minha compreensão acerca da construção de minha própria formação e identidade de professora que exerce atividades na Educação Básica, bem como, e também, de fomentar o entendimento de que a formação não é estanque, esgotável. Nos encontramos, enquanto humanos, em processo ininterrupto de *transformação* (ZEM, 2014)

Partindo desse pressuposto, reitero que não foi/é um caminho fácil de ser percorrido. Foram muitas as bifurcações e os trajetos (re)planejados, uma vez que o campo é soberano, como afirma minha orientadora Márcea, nos sinalizando por diversas vezes que os caminhos precisavam ser (re)vistos e (re)avaliados. Contudo, ao longo desses meses de construção desse estudo, alguns pontos foram aparecendo, e nós, fomos coletivamente, costurando-os numa belíssima colcha de retalhos.

Entender que a formação encontra-se atrelada a trajetória de vida, ascendeu alguns pontos de luz no caminho. Perceber que as experiências presentes na infância emergem na fala da professora sinaliza que aqueles momentos foram significativos e consolidados em sua subjetividade. Evocações acerca da infância (com suas brincadeiras, da professora primária, do espaço escolar, etc.) dentre outros fatores, indicam como o adulto que nos construímos carrega na essência, a criança que foi.

Nessa compreensão, denote-se também, os significados atribuídos às relações interpessoais vivenciados nos espaços sociais e culturais em que estamos inseridos, e como estes, se fazem presente na constituição e formação da professora que venho me tornando.

## REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Tradução Sérgio Milliet. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr 2002 Nº 19. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acessado em 10/02/2016
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **História de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm). Acesso em 09/07/2016
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&category\\_slug=abril-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&category_slug=abril-2014-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 09/07/2016.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 9.394/96 Estabelece **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 20 de dezembro, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em 07/07/2016.
- CANSANÇÃO. **Lei 035/2015 Plano Municipal de Educação**. PME: Cansanção-BA, 2015.
- COLASANTI, Marina. **A moça tecelã**. São Paulo: Globo, 2009.
- CORREIA, Sarah. **A menina que cavava com a caneta**. São Paulo: Lura editorial, 2015.
- COSTA, Marisa Vorraber (org.) **O magistério na política cultural**. Rio Grande do Sul: ULBRA, 2006.
- CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. Trad. Sandra Mallman da Rosa. Porto Alegre: Penso, 2014.
- \_\_\_\_\_. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e mistos**. Trad. Magda Lopes; consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição Dirceu da Silva. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 17ª Ed. Petrópolis: RJ, Vozes, 1998.
- GATTI, Bernadete Angelina, BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: Impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.
- \_\_\_\_\_. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.
- GEISER, Paulo (org.). **Dicionário contemporâneo da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.
- GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In.: NOVOA, António. **Vidas de professores**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 2013.

DELORY- MOMBARGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. Tradução de Maria Carolina Nogueira Dias e Helena C. Chamlian. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 359-371, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28015>. Acesso em 12/04/2016

\_\_\_\_\_. A pesquisa biográfica: projeto epistemológico e perspectivas metodológicas. In.: ABRAHÃO, Maria Helena Barreto; PASSEGGI, Maria da Conceição (Orgs.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**: Tomo I. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In.: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15ª ed. Petrópolis: RJ, Vozes, 2014.

\_\_\_\_\_. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

\_\_\_\_\_. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais de nosso tempo. **Educação & Realidade**, v. 22, n. 2, jul/dez, 1997. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/issue/view/3030>. Acesso em 01/06/2017.

HETKOWSKI, Tânia Maria. Mestrados Profissionais Educação: políticas de implantação e desafios às perspectivas metodológicas. **Plurais Revista Multidisciplinar**. Salvador, v. 1, p. 10-29, Jan./abr., 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br>. Acesso em 23/02/2017.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Trad. José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. As histórias de vida como territórios simbólicos nos quais se exploram e se descobrem formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade evolutiva singular-plural. In.: PASSEGGI, Maria da Conceição (org.). **Tendências da pesquisa (auto)biográfica**. Natal: RN, EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

\_\_\_\_\_. **Caminhar para si**. Tradução Albino Pozzer, Coord. Maria Helena Menna Barreto Abrahão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

\_\_\_\_\_. Os relatos de histórias de vida como desenvolvimento dos desafios existentes da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In.: SOUZA, Elizeu Clementino, ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs.) **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS; EDUNEB, 2006.

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

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiências**. Trad. Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LINHARES, Célia Frazão Soares. NUNES, Clarice. **Trajetórias de formação: memórias e lutas pela reinvenção da escola pública**. Quartet: Rio de Janeiro, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. A escola e a pluralidade dos tempos e espaços. In.: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. 2ª ed. São Paulo: Educ, 2013.

MOREIRA, Herivelto. CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o**

**professor pesquisador**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

NÓVOA, António. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

\_\_\_\_\_. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2013.

\_\_\_\_\_. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 2014.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista da (Orgs.). **Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

PEREIRA, Marcos Vilela. **Estética da professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor**. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2013.

PINEAU, Gaston; LE GRAND, Jean – Louis. **As histórias de vida**. Trad. de Carlos Eduardo Galvão Braga e Maria da Conceição Passeggi. Natal: RN, EDUFRN, 2012.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In.: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

\_\_\_\_\_. As histórias de vida como artes formadoras da existência. In.: SOUZA, Elizeu Clementino. ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs.) **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS; EDUNEB, 2006a.

\_\_\_\_\_. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, V. 32, n.2, p. 329-343, maio/agosto 2006b. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28013/29803>. Acesso em: 29/02/2016.

SALES, Márcea Andrade. **Arquitetura do desejo de aprender: autoria docente em debate**. 2009. 154 f. (Tese) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2009.

\_\_\_\_\_. O ensino pela pesquisa: uma atitude necessária à formação de professores no ensino da Geografia. 2004. 89 f. (Dissertação) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2004.

\_\_\_\_\_. Histórias e Personagens que (ainda) não estão em Livros: o memorial-formação na licenciatura em pedagogia em Irecê/BA. **Revista FAEBA**. V. 17, n. 29, p. 147-158, jan/jun., 2008. Disponível em: <http://www.uneb.br/revistadafaeaba/files/2011/05/numero29.pdf>. Acesso em 23/05/2017

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas em sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Documentos de Identidade** – Uma Introdução às Teorias do Currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

\_\_\_\_\_. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15ª ed. Petrópolis: RJ, Vozes, 2014.

SILVA, Ana Lúcia Gomes da; SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de. Mestrado Profissional: cenários e singularidades em intervenção na educação. **Plurais Revista Multidisciplinar**. Salvador, v. 1, p. 59-71, Jan./abr., 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br>. Acesso em 23/02/2017.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão narrar a vida. **Revista eletrônica Educação**. Porto Alegre, v.34, n.2, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8707>>. Acesso em: 20 de Maio de 2016.

\_\_\_\_\_. Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, Elizeu Clementino. ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs.) **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS; EDUNEB, 2006.

\_\_\_\_\_. História de vida e formação de professores: um olhar sobre a singularidade das narrativas (auto)biográficas. In.: MACEDO, Roberto Sidnei, SILVA, Gelcivânia Mota, TORRES, Mônica Moreira (orgs.) **Currículo e docência: tensões contemporâneas, interfaces pós-formais**. Editora da Uneb, Salvador, 2003.

TUAN, Yi Fu. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. Tradução de Livia de Oliveira. São Paulo, DIFEL, 1983.

ZEN, Giovana Cistina. **A formação continuada como um processo experiencial: a transformação dos educadores de Boa Vista do Tupim**. 2014. 225 f. (Tese de Doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2014.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In.: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15ª ed. Petrópolis: RJ, Vozes, 2014.

ANEXOS



Universidade do Estado da Bahia - UNEB  
 Departamento de Ciências Humanas Campus IV  
 Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade  
 Comitê de ética em Pesquisa - CEP

**DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA COM O DESENVOLVIMENTO  
 DO PROJETO DE PESQUISA**

Declaro estar ciente do compromisso firmado com a execução do projeto intitulado O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: identidades docentes no município de Cansanção - BA, vinculado à instituição Universidade do Estado da Bahia - UNEB, que será desenvolvido na forma apresentada e aprovada pelo CEP da Universidade do Estado da Bahia sempre orientado pelas normativas que regulamentam a atividade de pesquisa.

Jacobina, \_\_\_\_ de Setembro de 2016

Nome do orientador(a) e do orientando(a)	Assinatura
Márcea Andrade Sales	
Vívia Santos Andrade	





**Universidade do Estado da Bahia - UNEB**  
**Departamento de Ciências Humanas Campus IV**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade**  
**Comitê de Ética em Pesquisa - CEP**

**TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**

Assumimos o compromisso de preservar a privacidade e a identidade dos participantes da pesquisa intitulada O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: identidades docentes no município de Cansanção-BA cujos dados serão coletados através de (entrevistas, memoriais), no (Escola Municipal Educandário Senhora Santana), com a utilização dos dados única e exclusivamente para execução do presente projeto.

Os resultados serão divulgados de forma anônima, assim como os termos de consentimento livre e esclarecido guardados no arquivo institucional da Universidade do Estado da Bahia pelo período de 05 (cinco) anos sob a responsabilidade do Pesquisador/a Vívica Santos Andrade. Após este período, os dados serão destruídos.

Jacobina, \_\_\_\_\_ de Setembro de 2016

Nome do Membro da Equipe Executora	Assinatura
Márcea Andrade Sales	
Vívica Santos Andrade	



Universidade do Estado da Bahia - UNEB  
Departamento de Ciências Humanas Campus IV  
Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade  
Comitê de ética em Pesquisa - CEP

**TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR**

Declaro estar ciente das normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos e que o projeto intitulado O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: identidades docentes no município de Cansanção - BA sob minha responsabilidade será desenvolvido em conformidade com a Resolução CNS 466/12, respeitando os princípios da autonomia, da beneficência, da não maleficência, da justiça e da equidade.

Assumo o compromisso de apresentar os relatórios e/ou esclarecimentos que forem solicitados pelo Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia; de tornar os resultados desta pesquisa públicos independente do desfecho (positivo ou negativo); de Comunicar ao CEP/UNEB qualquer alteração no projeto de pesquisa, via Plataforma Brasil.

Jacobina, de Setembro de 2016

.....  
Assinatura do responsável pelo projeto



Universidade do Estado da Bahia - UNEB  
Departamento de Ciências Humanas Campus IV  
Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade  
Comitê de ética em Pesquisa - CEP

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA PROPONENTE**

Autorizo o (a) pesquisador (a) Vivia Santos Andrade a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: identidades docentes no município de Cansanção - BA o qual será executado em consonância com as normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos.

Declaro estar ciente que a instituição proponente é responsável pela atividade de pesquisa proposta e que será executada pelos seus pesquisadores/as, além de dispormos da infraestrutura necessária para garantir o resguardo e bem estar dos participantes da pesquisa.

Jacobina, de Setembro de 2016

.....  
Assinatura e carimbo do responsável institucional



Universidade do Estado da Bahia - UNEB  
Departamento de Ciências Humanas Campus IV  
Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade  
Comitê de ética em Pesquisa - CEP

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA COPARTICIPANTE**

Eu, \_\_\_\_\_,  
Diretor da Escola \_\_\_\_\_,  
autorizo o (a) pesquisador/a Vívica Santos Andrade a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: identidades docentes no município de Cansanção - BA o qual será executado em consonância com as normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos. Declaro estar ciente que a instituição é corresponsável pela atividade de pesquisa proposta e dispõe da infraestrutura necessária para garantir a segurança e bem estar dos participantes da pesquisa.

Jacobina, de Setembro de 2016

.....  
Assinatura e carimbo do  
responsável institucional



Universidade do Estado da Bahia - UNEB  
 Departamento de Ciências Humanas Campus IV  
 Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade  
 Comitê de ética em Pesquisa - CEP

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO N<sup>o</sup> 466/12 DO  
 CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

**I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

Nome do Participante: \_\_\_\_\_

Documento de Identidade n<sup>o</sup>: \_\_\_\_\_ Sexo: F ( ) M ( )

Data de Nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_ Complemento: \_\_\_\_\_

Bairro: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_ CEP: \_\_\_\_\_

Telefone: ( ) \_\_\_\_\_/( ) \_\_\_\_\_/

**II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:**

**1. TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:**

O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: identidades  
 docentes no município de Cansanção - BA

**2. PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Vívia Santos Andrade**

**Cargo/Função:** Professora da rede municipal de Educação,  
 aluna regular do Programa de Pós Graduação em Educação  
 e Diversidade - Uneb Campus IV

**III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:**

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: “O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: identidades docentes no município de Cansanção – BA”, de responsabilidade da pesquisadora Vívia Santos Andrade, que tem como objetivo: Compreender as concepções que os docentes têm acerca do processo de construção

identitária e do tornar-se professor, considerando sua trajetória de formação docente, por meio da narrativa (auto) biográfica. A presente pesquisa, tem como orientadora a Profa. Dra Márcea Andrade Sales e como co-orientadora, a Profa. Dra. Emanuela Oliveira Carvalho Dourado.

A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios para a Formação em exercício dos professores da rede pública municipal de Cansanção – Ba, bem como, o fomento de discutir os significados construídos na trajetória da formação e docência. Caso aceite o(a) Senhor (a) será entrevistado (a) e esta entrevista será gravada em áudio e, posteriormente, transcrita, participará voluntariamente de encontros para execução do Ateliê Biográfico e por fim, a produção de um memorial formação. Devido a coleta de informações o (a) senhor (a) poderá ser constrangido ou sentir desconfortável por lembrar momentos desagradáveis de sua vida. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto, o (a) Sr(a) não será identificado. Caso queira (a) senhor (a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor (a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e o Sr (a) caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileira o Sr (a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato da pesquisadora, que poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

#### **V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS**

**PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Vivia Santos Andrade**

**Endereço: Avenida Juscelino Kubitschek, nº 545, centro, Cansanção-Ba**

**Telefone: (75) 99152-0668**

**E-mail: andradepedagogia@yahoo.com.br**

**Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB** Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA.

CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2445 e-mail: [cepuneb@uneb.br](mailto:cepuneb@uneb.br)

**Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP** SEPN 510 NORTE, BLOCO A 1º  
SUBSOLO, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde CEP: 70750-521 - Brasília-DF

### **V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO**

Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos, benefícios da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa “ O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: identidades docentes no município de Cansanção – BA”, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário(a) consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a via que a mim.

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



\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador responsável