



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
AMAZONAS PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E INOVAÇÃO
TECNOLÓGICA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
TECNOLÓGICO MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO TECNOLÓGICO**

IARA BATISTA DA SILVA

**CONSTITUIÇÃO DE SI E FORMAÇÃO DOCENTE:
reflexões (auto)biográficas de professores**

MANAUS – AM

2023

IARA BATISTA DA SILVA

**CONSTITUIÇÃO DE SI E FORMAÇÃO DOCENTE:
reflexões (auto)biográficas de professores**

Projeto apresentado à Banca examinadora da Dissertação de Mestrado Profissional e do produto educacional como requisito obrigatório e integrador das exigências do Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas.

Orientadora: Cinara Calvi Anic

Área de concentração: Processos e Recursos para o Ensino Tecnológico

Linha de pesquisa 1: Processos Formativos de Professores no Ensino Tecnológico

MANAUS – AM

2023

S586c Silva, Iara Batista da.
Constituição de si e formação docente: reflexões (auto)biográficas de
professores / Iara Batista da Silva – 2023.
109 f.; il; color.

Dissertação de mestrado (Programa de Pós-Graduação em Ensino
Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do
Amazonas, *Campus* Manaus Centro, 2023.
Orientadora: Profa. Dra. Cinara Calvi Anic Cabral.

1. Formação docente. 2. Ensino tecnológico. 3. Reflexão autobiográfica.
I. Cabral, Cinara Calvi Anic. (Orient.) II. Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia do Amazonas III. Título.

CDD 370.113

“CONSTITUIÇÃO DE SI E FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES (AUTO) BIOGRÁFICAS DE PROFESSORES”

Dissertação apresentada ao Mestrado do Programa Profissional de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino Tecnológico. Linha de Pesquisa: Processos Formativos de Professores no Ensino Tecnológico.

Aprovada em 17 de fevereiro de 2023.

BANCA EXAMINADORA



Dra. Cinara Calvi Anic Cabral – Orientadora
Instituto Federal do Amazonas (IFAM)



Dr. Tarcísio Serpa Normando – Membro Titular Interno
Instituto Federal do Amazonas (IFAM)



Dra. Maria Evany do Nascimento – Membro Titular Externo (UEA)

Dedico este trabalho às minhas lindas sobrinhas, Ana Bárbara e Sara Beatriz, fontes de minha inspiração, à minha amada avó-mãe Maria (in memoriam), ao meu amado e inesquecível irmão, Yano Emílio (in memoriam), e ao meu querido amigo, Edy Carlos Santana da Silva (in memoriam), que me encorajou a não desistir deste projeto de vida.

AGRADECIMENTOS

Ao Senhor Jeová Deus e seu filho Jesus Cristo, pela dádiva da vida, pela infinita bondade e amor por mim. Suas palavras contidas na Bíblia Sagrada sempre me fortaleceram quando minhas forças acabaram, e foram muitas vezes. “Não tenha medo, pois estou com você. Não fique ansioso, pois sou o seu Deus. Vou fortalecê-lo, sim, vou ajudá-lo. Vou segurá-lo firmemente com minha mão direita de justiça” - Isaías 41:10.

Aos meus amados pais, Francisco Carlos, carinhosamente chamado “Chico Preto”, e Regina Lúcia, que me proporcionaram a vida e me conduziram no caminho da educação. Mesmo com todas as dificuldades, foram e são exemplos de dignidade, honestidade e honra. Ambos me amaram com sua dedicação e seu tempo. “Foi o tempo que dedicaste à tua rosa que a fez tão importante” (Antoine de Saint-Exupéry).

A meu parceiro, amor, amigo e companheiro, meu querido e amado irmão Carlos Renã, que nunca soltou minhas mãos e me apresentou o PPGET. Aos demais familiares que se alegram com cada conquista minha.

À minha querida “cunhada”, como eu a chamo carinhosamente, Rubiana Sobreira, que, por muitas vezes, me incentivou com uma xícara de café ou um copo de suco quando, nas madrugadas e horas afins de estudos, estávamos (eu e Carlinho) buscando compreender tantas leituras. Mesmo com seu silêncio e olhar, em momentos extremamente desafiadores, ela me dava forças para não desistir.

À uma pessoa especial que está no meu coração.

Aos meus colegas do mestrado, que, com todos os percalços e perdas vividos na pandemia, nunca deixaram de abraçar e me apoiar, mesmo que virtualmente.

A todos os “professores” do PPGET, que acreditam na formação continuada de professores, que dedicaram tempo e compartilharam saberes a fim de “esperançar” vidas como a minha. Um destaque ao querido Professor Amarildo Gonzaga, que fez emergir no meu coração o desejo de me compreender, de encontrar minha identidade e me proporcionar entender que a prioridade é minha felicidade.

Um agradecimento especial para aquele que primeiro caminhou comigo na construção deste sonho, meu orientador, Professor Dr. Nilton Paulo Ponciano. Obrigada por me desafiar, por me entender, por não me pressionar e pelo seu carinho. Obrigada por me fazer acreditar que era possível.

À pessoa que segurou firme em minhas mãos e me “assumiu” nesta empreitada final, minha orientadora Professora Cinara Calvi Anic. Com você, só confirmei a magnitude, a excelência e o divino desta profissão. Obrigada por me escolher.

Tive o privilégio de ter dois orientadores, professores tão renomados e, acima de tudo, amigos e humanos.

Aos meus colegas de profissão e amigos que se alegram com minhas conquistas e felicidade. Grata pelo apoio e sinceridade.

À Escola Pública, que me deu dignidade e esperanças nesse mundo tão desigual e injusto. Foi um lugar de sonhos e de realizar sonhos, um lugar mágico onde aprendi que eu sou gente e que sou capaz de ser quem eu quiser e estar onde quiser.

Ao eterno Presidente Lula, que, com sua sensibilidade e experiência de vida, oportunizou políticas públicas que possibilitaram pessoas como eu, mulher preta e pobre, galgarem lugares que antes eram apenas privilégio da elite deste país. Tive a felicidade de concluir e realizar este sonho com o senhor na presidência.

O sentimento é de gratidão a todas e a todos que emanaram energias positivas em qualquer momento deste processo e que se alegraram com minha alegria. “O correr da vida embrulha tudo; a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem. Ser capaz de ficar alegre e mais alegre no meio da alegria, e ainda mais alegre no meio da tristeza...” (Guimarães Rosa).

Digno és, Jeová, nosso Deus, de receber a glória, a honra e o poder, porque criaste todas as coisas e por tua vontade elas vieram à existência e foram criadas.

(Bíblia Sagrada)

RESUMO

O sentido que damos ao exercício da docência requer que o professor busque elementos na sua formação que permitam a compreensão de si na profissão e no processo formativo. Com o objetivo de contribuir com a autoformação de professores a partir da compreensão da constituição de sua docência, partimos do seguinte problema de pesquisa: como promover a autoformação de professores a partir da compreensão sobre como se constituíram como docentes? A tessitura do diálogo está pautada nas considerações sobre a ipseidade e formação docentes, imbricadas na epistemologia da pesquisaformação, através da abordagem (auto)biográfica, por considerar que as histórias de vida de professores são fontes profícuas na pesquisa em educação. A pesquisa pauta-se na abordagem narrativa por assentimos que esta possibilita a escrita e a reflexão das experiências advindas do cotidiano intrínseco no fazer pedagógico. Para construção dos dados, utilizamos o memorial de formação e a entrevista narrativa, por permitirem o voltar-se para si e o emergir das subjetividades imbuídas na formação/autoformação. Os participantes da pesquisa foram dois grupos de professores, sendo o primeiro composto por três professores de Língua Inglesa, e o segundo por professores que participaram da Oficina Pedagógica intitulada: Constituição de si e o ofício de professor: reflexões biográficas e formação de professores, elaborada como produto educacional da presente pesquisa. O desenvolvimento deste estudo mostrou que a fecundidade da pesquisaformação para a compreensão da constituição que, no protagonismo do professor reflexivo, ressignifica o processo de construção/desconstrução/reconstrução da docência, reconstrói sua identidade docente e toma consciência de suas ações pessoais e profissionais estabelecendo, portanto, novos saberes e comportamentos que contribuirão para que o docente desenvolva sua habilidade de criação, inovação e organização de suas ideias e metodologias, entre outras práticas do ofício da profissão.

Palavras-chave: Pesquisaformação. Ipseidade. Docência. Narrativa.

ABSTRACT

The meaning we give to the exercise of teaching requires that the teacher seek elements in their training that allow them to understand themselves in the profession and in the training process. With the objective of contributing to the self-education of teachers from the understanding of the constitution of their teaching, we start from the following research problem: How to promote the self-education of teachers from the understanding of how they constituted themselves as teachers? The fabric of the dialogue is based on considerations about ipseity and teacher training imbricated in the epistemology of research-training, through the (auto)biographical approach, considering that the life stories of teachers are fruitful sources in research in education. The research is guided by the narrative approach, as we agree that it enables the writing and reflection of the experiences arising from the intrinsic daily life in the pedagogical practice. For the construction of the data, we used the training memorial and the narrative interview, as they allow the turning to oneself and the emergence of the subjectivities imbued in the training/self-training. The research participants were two groups of teachers, the first being composed of three teachers of the English language, and the second by teachers who participated in the Pedagogical Workshop entitled: Constitution of the self and the teacher's office: biographical reflections and teacher training, elaborated as an educational product of the present research. The development of this study showed that the fecundity of research-training for understanding the constitution that, in the role of the reflective teacher, re-signifies the process of construction/deconstruction/reconstruction of teaching, rebuilds their teaching identity and becomes aware of their personal and professional actions. establishing, therefore, new knowledge and behaviors that will contribute for the teacher to develop their ability to create, innovate and organize their ideas and methodologies, among other practices of the profession's craft.

Keywords: Research training. Ipseity. Teaching. Narrative

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Produto educacional

Figura 2 - Organização da oficina pedagógica

Figura 3 - Roda de Conversa

Figura 4 - Quem é você?

Figura 5 - *Print* da tabela de respostas dos participantes da oficina pedagógica

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Perfil dos participantes

ABREVIATURAS E SIGLAS

LI - Língua Inglesa

IFAM - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas

MPET - Mestrado profissional em Ensino Tecnológico

PPGET - Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico

PFED - Programa Especial de Formação de Docentes

PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PIBIC - Programa Institucional de Iniciação Científica

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

GEDOMGE - FEUSP - Grupo de Estudos Docência, Memória e Gênero

GRAFHO - Grupo de Pesquisa Autobiográfica, Formação e História Oral

GEPROFET - Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Processos Formativos de Professores no Ensino Tecnológico

CIPA - Congresso Internacional sobre Pesquisa e (Auto)biográfica

FIC - Formação Inicial e Continuada

TCLE - Termo de Consentimento Livre Esclarecido

CCAA - Centro de Cultura Anglo Americana

SEMED - Secretaria Municipal de Educação

RGE - Roteiro Geral de Entrevista

UFAM - Universidade Federal do Amazonas

ENEM - Exame Nacional de Ensino Médio

SIS - Sistema de Ingresso Seriado

PE - Produto Educacional

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
1 TRAJETÓRIA FORMATIVA DE UMA PROFESSORA DE INGLÊS EM SEU PROCESSO AUTOFORMATIVO	19
2 PERCURSO TEÓRICO DA PESQUISA	25
2.1 Constituir-se professor: compreensões do processo identitário	25
2.2 O que designa o professor reflexivo?	29
2.3 Da constituição de si: ipseidade	31
2.4 A transformação de si na perspectiva do ser professor: história de vida como possibilidade da pesquisaformação	34
2.5 Tecendo perspectivas para constituição de si no processo da autoformação	38
3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	41
3.1 O que significa constituir-se professor, afinal?	43
3.2 Participantes da pesquisa.....	49
Wonderful Woman (Mulher maravilha).....	51
Winner (Vencedor).....	51
Believer (crente).....	52
3.3 Instrumentos para coleta de dados.....	54
3.3.1 Processo formativo de professores por meio do memorial de formação, vislumbrando compreensões da constituição docente.....	56
3.4 Análise dos dados.....	59
3.5 Procedimento analítico de análise de dados	61
3.5.1 Entre relatos e escritos, a docência pela voz dos professores: processo formativo.....	61
3.5.2 Formação/(auto)formação emergente do ato de contar sobre si.....	71
4 SOBRE O PRODUTO EDUCACIONAL	75
4.1 O produto educacional no PPGET	75
4.2 Organizando uma oficina pedagógica para a formação de professores	77
4.2.1 Primeiro momento: contextualização	79
4.2.2 Segundo momento: planificação	80
4.2.3 Terceiro momento: reflexão	81
4.3 Procedimento de avaliação do Produto Educacional	83
4.4 Análise da avaliação dos professores sobre o PE desta pesquisa.....	87
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
6 REFERÊNCIAS	93

1 INTRODUÇÃO

O sentido que damos ao exercício da docência requer que o professor busque elementos na sua formação, sustentando o universo de compreensão de si na sua profissão docente. Para possibilitar o entendimento do significado do ser professor, faz-se necessário que o docente se coloque no papel de pessoa/professor/pesquisador, como sujeito desse processo, substanciando sua visão teórico-metodológica mediante a pesquisaformação¹, que permite pensar em um fazer científico no campo da educação a partir da sua história.

Professor origina-se do latim, *professus*, que significa “pessoa que declara em público” ou “aquele que afirmou publicamente” (DONATO, 2009). Este termo deriva-se do verbo *profitare* e significa “afirmar/declarar publicamente”, e é composto de *PRO*, “à frente” e *FATERI*, “reconhecer”. O termo *professus* era usado para aqueles que se julgavam aptos a exercer alguma função de ensinar.

Assim, me pergunto: por que sou professora? E, revisitando minhas memórias, me deparo com lembranças, como as brincadeiras, que eram em um espaço de sala de aula. Recordo que sempre me colocava no papel de professora, copiando em um quadro velho que tinha em minha casa de madeira coberta de palha, explicava e corrigia as tarefas desenvolvidas naquele espaço. O tempo passou e, ao viver efetivamente minha formação escolar, lá estava eu me colocando à disposição dos professores para copiar na lousa, explicar a tarefa para meus colegas e, algumas vezes, corrigir o caderno deles com a “caneta vermelha” da professora.

O desejo de me tornar docente me acompanhou na adolescência, quando decidi cursar magistério e logo realizar, na prática, a experiência de estar em uma sala de aula, onde eu era a professora titular. No entanto, ao cursar duas graduações, Pedagogia e Letras Língua e Literatura Inglesa, pela Universidade Federal do Amazonas, percebi que tinha muito a aprender e apreender e, por isso, decidi seguir na formação continuada² e buscar ampliar compreensões do ser professora.

Desenvolver entendimento claro do que significa ser professora é revisitar, por assim dizer, a própria essência da etimologia da palavra, pois o significado representa o ser que se

¹ A discussão teórico-metodológica deste diálogo opta pela utilização da grafia *pesquisaformação* considerada nas reflexões do seguinte artigo: MOTTA, Thais da Costa; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisaformação: uma opção teórico-metodológica de abordagem narrativa (auto)biográfica. Artes de dizerfazerdizer os saberes da experiência. Revista Brasileira de Pesquisa (auto)biográfica. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/6191>

² Tradução livre: Se trata, antes, de que o modo de relação com a realidade educacional e as formas de vivência e implicação no desenvolvimento dela têm outros ingredientes, outros modos de saber (que envolvem o pessoal e o situacional, o encontro e as relações subjetivas em mudança, o inesperado, o ambíguo e o incerto etc.), que se colocam em jogo, e que este saber, este modo de saber, não é da mesma natureza que o saber disciplinar.

julga apto para a função de ensinar, significa compreender que o professor possui conhecimento sobre determinado assunto. Logo, socialmente, espera-se que este profissional tenha a capacidade de dialogar com o vasto conhecimento já existente, assim como seja capaz de refletir do ponto de vista teórico, metodológico, social, cultural, político, entre outros.

Tais habilidades de apropriação reflexiva nos remetem a pensar no processo de formação continuada, que contribui para a reconfiguração da identidade docente e aprimoramento do trabalho, fortalecendo vínculos entre os professores, o conhecimento científico, os saberes pedagógicos e os saberes da vida. Possibilita também a quebra de paradigma e ilumina a apropriação de saberes capazes de levar o docente ao exercício de refletir sobre si.

Dessa maneira, acredito que se faz necessária a imersão do docente no universo da pesquisa, visto que este é um dos elementos que compõem a formação profissional do professor, posto que, a partir da prática docente, é possível questionar, investigar, refletir e problematizar a formação docente pelo viés processual. Ressalto que inicialmente usaremos a primeira pessoa do singular na escrita deste trabalho, no entanto, em outros momentos, passaremos a usar a escrita na primeira pessoa do plural

Como professora de Língua Inglesa, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas/IFAM, campus Maués, observo, empiricamente, baseada em minha experiência pessoal e de meus pares, que a formação docente requer projeções de estudos no que diz respeito ao diálogo com teóricos que ponderam sobre a formação de professores pelo viés da abordagem (auto)biográfica, considerando as narrativas de histórias de vida de professores na perspectiva de compreender o **ser** professor. Observa-se que essas narrativas (auto)biográficas vêm se configurando substratos para investigações que revelam trajetórias individuais e coletivas, contextualizadas e inseridas na multiplicidade e na constituição do ser docente.

Registre-se que, em minha rotina docente, utilizei muitas metodologias para conduzir as aulas de inglês, a maioria de forma tradicional ou tecnicista. Sempre fiz uso do livro didático com assuntos puramente gramaticais ou descontextualizados da realidade dos estudantes, visto que os livros, quando chegam às escolas, quase nunca levam em consideração a regionalidade, o contexto e a intertextualidade, assim, cumpria criteriosamente o conteúdo programático e o desenvolvimento da competência linguística. Observa-se, na prática, as mesmas atitudes na metodologia de outros professores de Língua Inglesa (doravante LI), o que ficava evidente nos momentos de planejamentos pedagógicos.

Sempre que adentrava a sala de aula, meu discurso pautava-se na necessidade de aprender inglês fluentemente, visto que o mercado de trabalho privilegia as vagas de emprego para aqueles que tivessem o diferencial dos outros concorrentes e quem assegura o domínio do idioma poderia ter acréscimos salariais. Meu fazer pedagógico, fruto de minha formação e base da educação profissional, estava voltado para preparar o discente apenas com a intenção de atender ao mercado de trabalho, e não para questões que os auxiliassem a refletir sobre a sua existência ontológica no mundo ou a apropriação autônoma do conhecimento.

Tendo em vista o contato com a bibliografia do campo da pesquisa formação, minha prática docente inquietava-me de tal maneira que não tive mais como adiar a imersão na formação continuada, a fim de ir em busca de constituir-me como professora e encorajar outros para esta percepção teórica reflexiva, um caminho que, sem sombra de dúvidas, refletiria no meu agir docente.

Deparo-me com o desafio de imbricar diferentes fatores que dizem respeito à formação humana, por considerar que a profissão de professor abrange uma multidimensionalidade ao seu fazer, isto é, ser professor é trabalhar em um contexto de diferentes matizes como ensinar, socializar, educar, conscientizar, uma vez que o campo de trabalho envolve vidas, carregando humanidade. Em estudo sobre a formação de professores, Gusmão (2016) enfatiza a necessidade de repensar essa formação, apresentando as contribuições do campo da antropologia da educação para se pensar em uma formação que envolva tanto as questões pedagógicas, como também as questões sociais e pessoais, uma vez que:

[...] a formação de professores não pode ser restrita ao processo de desenvolvimento de competências técnicas e instrumentais inerentes ao exercício profissional, como muitas vezes acontece, principalmente, no campo da educação formal, escolarizada e, também, acadêmica. Em jogo, o reconhecimento de concepções de sociedade e de políticas presentes na atividade profissional do professor, na atividade que irá exercer ou que já exerce [...] Aqui, a Antropologia da Educação propõe seu caminho na formação de professores reflexivos: compreender o processo educativo, não apenas como ensino, mas também como aprendizagem que se faz de modo permanente e contínuo, em movimento (GUSMÃO, 2016, p. 56).

Nesses novos olhares sobre a formação de professores tanto de antropólogos da educação, como de outras abordagens que dialogam como a pesquisa formação, a formação docente passou a ser vista por uma perspectiva crítico-reflexiva, fornecendo aos docentes os meios de um pensamento autônomo e que facilite a dinâmica da práxis e da autoformação participada (NÓVOA *et al.*, 1995). Assim, estar nesse processo formativo implica investimento pessoal, ressignificações, trabalho livre e criativo, com vistas à construção da consciência do ser professor em uma perspectiva ontológica, ou seja, um projeto de vida.

Ao me deparar com meu percurso enquanto professora de LI e de meus pares profissionais, indaguei sobre o sentido de educar, na forma do aprender que não direcione meramente para uma metodologia tecnicista ou que se preocupe apenas em atuar no/e para o mercado de trabalho, mas que possibilite, durante essa trajetória, a apropriação de questões teórico-metodológicas e reflexivas acerca de como esse professor de LI pode constituir-se professor reflexivo na sua trajetória profissional, buscando compreender sua identidade e seu lugar de fala, vislumbrando a consciência de suas ações pessoais e profissionais.

Pela vontade de me tornar professora pesquisadora e apreender no meu percurso formativo características do professor reflexivo (SCHÖN, 2000), que será considerado posteriormente neste estudo, torna-se relevante um aprofundamento epistêmico do tema, pois, pretende depreender como é possível desvelar a ipseidade do ser professor no seu processo de autoformação, por meio de narrativas autobiográficas, a fim de possibilitar ressignificações, transformações, construção, desconstrução e reconstrução, primando para a apropriação de ações conscientes e desejantes no aprender, a partir da autoformação.

Minhas inquietações desdobraram para outras implicações de ordem epistemológica, levando a pensar na ciência como uma prática que exige a crítica, como observa Souza Santos (1989). Para as Ciências Sociais há uma dificuldade epistemológica em manter uma relação com a sua prática, e não ceder ao jogo linguístico das ideias preconcebidas, não “aceitar o conforto de ideias vulgares, por vezes recobertas de jargão filosófico, preconceitos idealistas, noções pseudocientíficas, enfim, um conjunto de erros tenazes que lhes é muitas vezes proposto pelas várias filosofias da ciência em uso” (SANTOS, 1989, p. 35).

Estes princípios científicos começaram a eclodir em meus pensamentos, me levando às indagações sobre o fazer pesquisa enquanto professora não para galgar um título acadêmico, mas para me conhecer enquanto um sujeito histórico, senhora do seu tempo, com minha identidade docente definida e consciente de minha profissão. Tais questionamentos reverberam no seguinte problema de pesquisa: como promover a autoformação de professores a partir da compreensão sobre como se constituíram como docentes?

A partir dessa problemática, definimos, como objetivo geral: contribuir com a formação de professores a partir da compreensão da constituição de sua docência.

E, como objetivos específicos, definimos:

- a) Analisar os fatores que influenciam a constituição da docência de professores e incidem em seu trabalho docente.

- b) Discutir os princípios norteadores da autoformação no campo da pesquisaformação, sustentando as reflexões sobre o processo de formação docente pelo viés das histórias de vida.
- c) Elaborar uma proposta formativa para contribuir na (auto)formação de professores a partir de reflexões sobre a constituição de sua docência.

Partindo destas notas introdutórias, organizamos esta dissertação da seguinte maneira: o capítulo 1 – intitulado: *Trajectoria formativa de uma professora de inglês no processo da autoformação*, discorre sobre a minha experiência formativa como recurso de autoformação. No capítulo 2 – *Percurso teórico da pesquisa*, subjaz um estudo da teoria (auto)biográfica em cinco tópicos. No primeiro, traço um diálogo sobre constituir-se professor: compreensões do processo identitário; no segundo, dialogo a respeito da designação do professor reflexivo. No terceiro, converso a respeito da constituição de si: ipseidade; no quarto, considero sobre a transformação de si na perspectiva do ser professor: história de vida como possibilidade da pesquisaformação e, no quinto, a dialogicidade se dá em torno da tessitura de perspectivas para a constituição de si no processo da autoformação. No capítulo 3 – *Percurso metodológico da pesquisa*, apresento a metodologia adotada para este estudo, os participantes da pesquisa, os instrumentos adotados e como pretendo trabalhar a análise dos dados. No capítulo 4, apresento o produto educacional oriundo desta pesquisa. E, finalizando, trazemos as Considerações Finais, com a perspectiva de não termos aqui um fim em si, mas indagações e reflexões que possam suscitar novos estudos sobre a compreensão da constituição da docência e as potencialidades das histórias de vida para a autoformação docente, de modo a contribuir com o processo formativo e o trabalho docente por meio do caminhar para si.

Não posso deixar de narrar o momento vivido durante a construção e desenvolvimento deste trabalho o qual foi realizado durante a Pandemia da COVID 19. Foi um período de extremo desafio. Vidas de parentes, amigos, colegas de trabalho foram ceifadas. De repente tudo mudou. As pessoas tornaram-se prisioneiras em suas casas. Nos tornamos vítimas da ignorância de líderes que negavam a ciência e conseqüentemente todos pagaram um preço alto.

1 TRAJETÓRIA FORMATIVA DE UMA PROFESSORA DE INGLÊS EM SEU PROCESSO AUTOFORMATIVO

Com perspectivas de formação continuada, conheci³ o Mestrado Profissional em 2019, através de uma disciplina que cursei como aluna especial, a convite de meu irmão e, também, professor de inglês do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas/IFAM. Como meu irmão conviveu a maior parte da vida comigo, ele sabia que o que iria me apresentar certamente seria um divisor de águas na minha vida. E, realmente, a flecha foi certa no meu coração.

A disciplina que cursei – “Currículo, Transdisciplinaridade e Educação Tecnológica” – despertou o que há muito estava adormecido, foi *o reencontro* comigo mesma em relação ao que eu queria, a partir dali, para a minha vida pessoal/profissional. Impulsionada por minhas inquietações e questionamentos acerca da pesquisa-formação, que nos possibilita aprender no próprio processo de autoformação, deparei-me com o profundo desejo de descobrir quem realmente sou e como se constitui a minha identidade docente.

Este desejo latente coaduna com as considerações de Josso (2007, p. 421) quando observa que:

“pesquisa-formação” porque a atividade de pesquisa contribui para a formação dos participantes no plano das aprendizagens reflexivas e interpretativas, e situa-se em seu percurso de vida como um momento de questionamento retroativo e prospectivo sobre seu(s) projeto(s) de vida e sua (s) demanda (s) de formação atual.

Ao me deparar com a ideia de que seria possível pesquisar meu processo formativo e de outros professores de Língua Inglesa, a fim de entender minha identidade, desenvolver minha habilidade de resiliência no trajeto imbuído na autoformação, com projeções de ressignificar, desconstruir e construir saberes e ações conscientes, explicitar e contar minha própria história, fui impelida com o desejo latente em mergulhar nesse novo mar desconhecido, porém, muito desejado.

Com responsabilidade e comprometimento social, ético e cidadão, aflora-se o interesse pelo momento vivido, isto é, pelo Mestrado, que foi potente para emergir o objetivo de querer fazer parte daquela formação continuada não apenas como aluna especial de uma disciplina específica, mas como aluna do então Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico (MPET),

³ Para mais informações sobre o CIPA, acessar [IX Cipa – Congresso Internacional de Pesquisa \(Auto\)biográfica \(biograph.org.br\)](http://IXCipa-CongressoInternacionaldePesquisa(Auto)biografica(biograph.org.br))

agora Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico (PPGET), do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM).

Fui impulsionada por reflexões acerca de temas como: método das experiências autobiográficas como perspectiva investigativa; fenomenologia; investigação do pensamento narrativo através de cartas; circuito ternário: currículo, educação tecnológica e transdisciplinaridade, e religiosidade e espiritualidade. O que mais me conduziu a querer mergulhar nas águas desta proposta de pesquisa foi descobrir ali a possibilidade de contar a minha própria história por meio da narrativa autobiográfica, oportunizando-me ser autora e protagonista do e no meu processo de formação/autoformação.

À medida que essas temáticas eram debatidas, questionei-me sobre os fundamentos epistemológicos, teóricos e metodológicos de um pesquisador na perspectiva narrativa. Com as leituras, discussões e diálogos traçados, assim como o exercício da elaboração de cartas, notei a necessidade de aprofundamento bibliográfico da temática, pois a intencionalidade de tornar-me uma pesquisadora com tais prismas levou-me a participar de forma muito séria e com total foco do processo de seleção do então MPET (depois, PPGET) em 2019 e, aqui estou no tão sonhado mestrado, narrando a trajetória da pesquisa, do vivido e do pretendido para a dissertação.

Durante a minha vida docente, minhas raízes estavam enrijecidas para ensinar o conteúdo apenas de forma instrumental, apegada em gramáticas, livros didáticos, competências e atividades que direcionam somente o aprender da língua pela língua, muitas vezes desvinculando esse processo de um olhar diferenciado, que poderia proporcionar a meus alunos a oportunidade de aprender com suas próprias histórias e no seu processo de autoformação, além de considerar muito fortemente as bases marxistas nas quais acreditava alicerçar minhas bases epistemológicas. Como a consciência das ações pessoais/profissionais de meus alunos se daria se o eu, no papel de professora, não tivesse essa responsabilidade histórico-social de fazê-lo na minha vida pedagógica profissional?

“O ENCONTRO” com abordagem narrativa engendrou-me à possibilidade (auto)biográfica, que me conduziu a dialogar com Connelly e Clandinin (1995, p. 11), quando dizem que a razão principal do uso das narrativas na pesquisa em educação é que “os seres humanos são organismos contadores de histórias, organismos que individual e socialmente, vivem vidas contadas [...]”. Por isso, o estudo das narrativas é a forma como os sujeitos experimentam o mundo.

Apesar de estar no caminhar da composição do meu entendimento sobre esta abordagem, já defini, de início, que este seria o percurso metodológico que seguiria, pois,

segundo Connelly e Clandinin (1995), a narrativa é estudada em muitos campos das Ciências Sociais. Alguns teóricos, como Polkinghorne (1988 *apud* CONNELLY; CLANDININ, 1995), desenvolveram estudos no ramo da Psicologia com a utilização de narrativas para considerar o período de formação do sujeito. Destaco Berk (1980 *apud* CONNELLY; CLANDININ, 1995), que tratou das (auto)biografias como metodologias iniciais para estudo em Educação. Cito ainda Edgan (1986, falta referência) e Jackson (1987), que teceram reflexões a respeito de que as matérias escolares apresentam organizações em forma de contos ou histórias. Os autores mencionados salientam ainda que a matéria traz elementos narrativos, apesar de muitas vezes isso não ficar explícito. Outro estudo de destaque é o de Goodson (1988), que utilizou histórias de vida de professores na pesquisa educacional.

Diante do exposto, percebi que a abordagem narrativa permite problematizar e refletir em questões do vivido, do experienciado em uma perspectiva de investigação, vislumbrando que esta metodologia abarca as experiências vivenciadas, visto que “somos organismos contadores de histórias”, que advêm de nossas experiências pessoais, políticas, culturais e sociais para elucidar as nossas experiências humanas.

Sob essas ponderações, percebi a importância do emergir do professor reflexivo⁴, que observa, na prática da sua rotina docente, a possibilidade de transformar suas experiências vivenciadas em objeto de estudos, análise e reflexão. Esse professor percebe que são as próprias experiências vividas e a experiência dos outros que possibilitam o processo da construção e desconstrução, ou seja, é por meio das experiências narradas do percurso formativo que surge a investigação-formação, a aprendizagem na própria atividade do sujeito a partir da sua história e suas memórias, representações dadas a essas memórias e experiências profissionais do tempo vivido.

É experiência aquilo que nos passa, ou o que nos toca, ou o que nos acontece, e ao passar-nos nos forma e nos transforma... esse é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao largo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. **No saber da experiência não se trata da verdade do são as coisas, mas do sentido ou do sem sentido do que nos acontece...** por isso ninguém pode aprender da experiência de outro a menos que essa **experiência seja de algum modo revivida e tornada própria** (LARROSA, 2002, p. 27, grifos da autora).

Ao tomar consciência de que posso ressignificar meu experienciar por meio da narrativa, surge em mim, de forma pulsante, a vontade de utilizar (criar) meus registros narrativos e

⁴ Está relacionado ao desenvolvimento da memória, ou pode ser refletido como fenomenologia da memória.

observar as narrativas de outros, trazendo a possibilidade de revelar e iluminar meus desejos, dando início a mais um momento da vivência desse relato.

Em 2019, mais precisamente dia 4 de dezembro, dia do meu aniversário, vejo com muita alegria meu nome na lista dos aprovados para a turma de 2020 para cursar o Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico/MPET. Recebi esta notícia como o mais esperado presente.

Em março de 2020, teve início a vivência de um sonho que ora se efetiva real. Percebi-me inserida em uma turma plural, com as mais variadas áreas do conhecimento, pessoas desconhecidas e ambiente desconhecido. Cheguei à cidade de Manaus, deixando em suspenso o meu lugar de origem, Maués, minha família, meus amigos e meu trabalho. Tive que buscar na resiliência e na realização de um sonho forças para adaptar-me àquele novo momento, reivindicando por viver aquela experiência, viver aquele espaço de formação, por mais que, naquele momento, estivesse vulnerável e com medo da nova realidade, visto que não sabia o que esperar das novas vivências. Ao rememorar aquele episódio, relaciono o dito com Larrosa (2002, p. 24-25):

Talvez reivindicar a experiência seja também um estar no mundo, um modo de habitar o mundo, um modo de habitar, também, esses espaços e esses tempos cada vez mais hostis que chamamos de espaços e tempos educativos. Espaços que podemos habitar como os *experts*. Mas, que, sem dúvida, habitamos também como sujeitos da experiência. Abertos, vulneráveis, sensíveis, temerosos, de carne e osso. Espaços em que, às vezes, ocorre algo, o imprevisto. Espaços em que às vezes vacilam nossas palavras, nossos saberes, nossas técnicas, nossos poderes, nossas ideias, nossas intenções. Como na vida mesma.

Ao narrar esta experiência, emergem as angústias dos dias vindouros. A primeira disciplina estudada, **Fundamentos para a Formação de Professores no Ensino Tecnológico**, foi intensa, de muito aprendizado e descobertas. A dialogicidade estabelecida sempre partia de perguntas que problematizam a conversa com os textos de apoio teórico, um momento de partilha realmente muito significativo.

Em meio ao novo viver, deparo-me com outra situação nova, porém, que mudou o percurso do rio de minha formação: a pandemia do coronavírus. Muito sem entender o que estava acontecendo, as aulas do mestrado foram interrompidas de forma presencial e, com uma mistura de sentimentos, como medo, incerteza, insegurança, decepção por ter um sonho interrompido, retorno para Maués. Em um movimento de descoberta, tive que aprimorar minhas habilidades tecnológicas para que a continuidade formativa fosse possível apenas pelos meios digitais.

Um problema que me tirou o sono por muitas noites foi a internet. As condições de internet no nosso país e, sobretudo, em uma cidade no interior da região Norte, não são as mais favoráveis às novas práticas. Por conta disso, como moradora de um lugar desassistido de políticas públicas educacionais para atender à modalidade do ensino remoto, tinha, no acesso precário à internet, mais um desafio.

A distância, sem o contato, o olhar, o apoio físico (abraço), o diálogo cara a cara, fez-me ver dando um mergulho em um mar apenas com um colete salva-vidas, tendo que fazer sacrifícios para entender o tão desconhecido mestrado, pois, como professora advinda de programas que atendiam à formação de professores de forma modular, em períodos de férias, como, o Programa Especial de Formação de Docentes - PFED e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR, tive muitas lacunas no meu processo de formação no que tange às informações do universo da pesquisa propriamente dita. Narro este episódio pelo fato de ter tido mínimas orientações no que diz respeito ao conceito de professor pesquisador e, por isso, mais uma vez em um exercício de constante esforço e resiliência, busco compreender, com a ajuda das disciplinas realizadas posteriormente e de meu professor-orientador, esse rigoroso universo intelectual que é o Mestrado.

Observava atentamente muitos de meus colegas que viveram a pesquisa desde a adolescência, que participaram de projetos de Iniciação Científica, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, entre outros, com experiências sobre como obter bolsas de estudos e os caminhos da pesquisa. Realmente, eu tinha muito a aprender...

Sigo em um projeto de construção, me descobrindo como professora pesquisadora na perspectiva da pesquisa-formação, aprendendo e apreendendo na minha autoformação. Josso (2004) faz o convite de caminhar para si, isto é:

[...] como um projeto a ser construído no decorrer de uma vida, cuja atualização consciente passa, em primeiro lugar, pelo projeto de conhecimento daquilo que somos, pensamos, fazemos, valorizamos e desejamos na nossa **relação conosco, com os outros e com o ambiente humano e natural**. (JOSSO, 2004, p. 59, grifo da autora)

Os desafios futuros e, ousado dizer, prazeres, estão no exercício hermenêutico do gerar a dissertação, sofrido, porém mágico, momentos de apropriação e empoderamento, reflexão, construção e desconstrução. Sigo com a certeza de que a minha perspectiva investigativa será a narrativa. Busco a cada dia deste processo compreender os fundamentos teóricos, metodológicos e epistemológicos da pesquisa autobiográfica. A clareza da pesquisa narrativa,

segundo Moita (2007, p. 117), faz com que “o saber que se procura seja do tipo compreensivo, hermenêutico, profundamente enraizado nos discursos dos narradores”. Me encontro com a pesquisa narrativa (auto)biográfica no papel de pesquisadora e pesquisada do estudo em construção, na perspectiva de fazer emergir os sentidos estabelecidos nas múltiplas dimensões, baseados na verossimilhança e na intransferibilidade que cabe apenas a mim no protagonismo de pesquisadora.

Minha intenção é encorajar outros professores a mergulharem no mar da formação continuada, mesmo que esta realidade não esteja muito clara, pois a pesquisa formação proporciona aprender no processo. Desejo que sintam, através das reflexões aqui apresentadas, a energia latente que os direcione a despertar para a constituição de si no ser professor.

2 PERCURSO TEÓRICO DA PESQUISA

Este capítulo dedica-se em apresentar as bases teóricas que amparam esta pesquisa. Traçamos um diálogo reflexivo a respeito das compreensões do processo identitário na constituição do ser professor, da constituição de si, da ipseidade, da transformação de si na perspectiva do ser professor por meio da história de vida, da pesquisaformação e da tessitura de perspectivas para a constituição de si no processo da autoformação. Diálogo de suma relevância para compreendermos e alcançarmos o objetivo geral desta pesquisa.

2.1 Constituir-se professor: compreensões do processo identitário

Compreender as múltiplas reflexões acerca da docência requer pesquisas aprofundadas no campo do processo formativo de professores. Em vista disso, pesquisas que tratam o fazer docente como práticas investigativas nos últimos trinta anos, mais precisamente a partir da década de 1990, vem crescendo de forma significativa. Assim, entender os fundamentos epistemológicos do ser professor faz-se necessário para dinamizar a tríade construção/desconstrução/reconstrução, o que permite oportunizar novos saberes docentes, bem como transformações no comportamento pessoal e profissional. Bragança (2018, p. 65) considera “[...] a formação humana e docente em suas múltiplas dimensões políticas, epistemológicas e existenciais, tomando o entrelaçamento entre memórias e narrativas como um caminho instituinte”.

Nota-se, nas considerações da autora, que ser professor não é uma tarefa simples, requer “trabalho árduo” no que diz respeito à eficácia profissional, pois a vida pessoal de alguém que escolhe ser professor, ou qualquer área de formação, entrelaça-se com o profissional, no sentido de que a formação humana e docente se desenvolveu em meio a múltiplas possibilidades, múltiplos saberes, múltiplas dimensões epistemológicas, existenciais, sociais. Escolher ser professor é um passo importante e decisivo na vida de qualquer ser humano que opta por esta área de atuação profissional, tendo em vista que, ao passo que se investiga claramente a compreensão e o sentido de SER PROFESSOR, inicia-se uma busca constante e dinâmica do processo identitário.

A identidade do professor⁵ não é algo que está pronto ao final de um curso de licenciatura ou em anos de profissão. Tal como Garcia (2009), consideramos importante a discussão sobre a identidade profissional docente, pois “é através de nossa identidade que nos percebemos, nos vemos e queremos que nos vejam” (GARCIA, 2009, p. 112). A identidade é lugar de lutas e conflitos, é um processo de constituição, de ser no sentido de tornar-se, de construção desse ser professor que, no exercício de voltar seu olhar para si, buscar construir maneiras de ser e de estar na profissão. Assim, é apropriado dialogar com o processo identitário, revelando a dinâmica combinação que caracteriza como cada um se diz e se sente ser professor (NÓVOA, 2007).

Imbricado na formação docente, a simultaneidade entre o desenvolvimento do profissional e conseqüentemente pessoal entrelaça-se ainda mais à medida que cada docente possui sua subjetividade e sua história de vida, que é singular, própria de si, pois o professor é uma pessoa (ABRAHAM, 1984) que compõe, na sua trajetória de vida, seus valores, princípios e cultura, ou seja, sua biografia e autobiografia do seu desenvolvimento profissional e pessoal.

Logo, a constituição da identidade docente requer daquele que escolhe ser professor compreender que, para esta área de atuação, assim como em qualquer outra, faz-se necessário que, como profissional, se tenha domínio de alguns saberes que o habilite para o exercício da sua profissão. Vale destacar que os saberes se constroem à medida que o docente desenvolve a habilidade e a constante prática da reflexão sobre suas práticas, sobre seu fazer docente.

A reflexão é o movimento produzido entre o pensar e o fazer, ou mesmo, entre o fazer e o pensar. Significa “pensar para o fazer” e “pensar sobre o fazer” (FREIRE, 1996). Nessa perspectiva, a reflexão origina-se da curiosidade sobre a práxis pedagógica. Inicialmente uma curiosidade desprovida de intenções, que, convertida em exercício dinâmico, transforma-se em crítica. Essa reflexão crítica duradoura deve constituir-se como orientação prioritária para a formação continuada dos professores que buscam a transformação por meio de sua prática educativa. Freire reflete que:

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. [...] A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. (FREIRE, 1996, p. 38)

⁵ Conferência proferida no I Seminário Internacional de Educação de Campinas, traduzida e publicada, em julho de 2001, por Leituras SME. Textos-subsídios ao trabalho pedagógico das unidades da Rede Municipal de Educação de Campinas/FUMEC.

No entanto, a ideia do professor reflexivo não se limita a conteúdos propostos ou campo de reflexão, mas decorre da potencialidade de cada um, pois cada sujeito possui um caminho próprio, seu, que se constrói/desconstrói/reconstrói a cada passo dado, em cada busca para a compreensão de sua constituição docente. Paulo Freire diz que: “[...] o importante é que a reflexão seja um instrumento dinamizador entre teoria e prática” (1996, p. 39). Assim, há muito mais envolvido do que somente pensar e refletir, é essencial que tal prática reflexiva direcione o profissional a uma ação transformadora.

A complexa tarefa de ser o professor um ser humano que se relaciona diretamente com outros seres humanos, e ainda ser o responsável pela formação humana e científica dos sujeitos que interagem direta ou indiretamente, exige que este construa uma base sólida alicerçada nos saberes historicamente acumulados, que devem ser insumos para construção/desconstrução/reconstrução da prática pedagógica, assim como para sua história de vida, como o sujeito que, ao olhar para si e para sua trajetória, ponderando sobre os saberes alicerçados durante sua formação continuada, vislumbra a transformação de si (JOSSO, 2007).

O docente, ao se apropriar dos saberes e conhecimentos que darão base para sua prática, tende a refletir esta prática em um processo contínuo de construção/desconstrução/reconstrução do seu fazer docente e de sua vida. Dessa forma, a constituição do ser professor constrói-se e constitui-se por meio de estudos, pesquisas, reflexões, experiências, entre outros. A respeito da identidade profissional do professor, Pimenta afirma que:

[...] Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente em seu cotidiano, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor. (PIMENTA, 2005, p. 18).

Tal posição evidencia que se constituir professor baseia-se num processo de constante refazer e repensar da prática docente e, conseqüentemente, de sua vida pessoal. Assim, cabe a cada um dar sentido e significado ao ser professor, considerando sua história de vida, seus saberes, suas descobertas, incertezas, seus medos e conflitos, pois são essas experiências que constituirão a identidade docente.

Nóvoa (1997) comenta que, na construção da identidade docente, faz-se basilar que o professor se desenvolva como um sujeito crítico, reflexivo e autônomo. O autor propõe três aspectos que contribuem para a potencialidade da constituição da identidade docente: desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional. Nóvoa (1997) considera que o desenvolvimento pessoal está intimamente conectado à pessoa do professor, o que ocasiona,

funcionalmente, uma intrínseca ligação entre o pessoal e o profissional, evocando um contínuo confronto entre a formação e a sua história de vida.

De acordo com Nóvoa (1997, p. 25), “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também a identidade profissional”.

Depreende-se da compreensão do autor que ser professor requer investimento pessoal, uma busca constante, um projeto de vida. Significa banhar-se nas águas do conhecimento que está posto e dos saberes docentes, além da construção de novos entendimentos, que advêm do exercício da análise e reflexão. Exprime compromisso com a ação de entender, compreender, perceber, analisar, pensar, refletir e, sobretudo, compartilhar. Com isso, o professor partilha experiências com outros e consolida saberes, emergindo, assim, a função de formador e formando.

No processo de construção e reconstrução dos saberes docentes, é essencial dialogar com as contribuições de Tardif e Lessard (2012), no que diz respeito a compreender a relevância desses saberes para a ação pedagógica. Os saberes docentes e a prática pedagógica coadunam de forma direta, pois é na prática, na realidade, na vivência e na experiência docente que os saberes são construídos, desconstruídos e reconstruídos pelo professor a partir da partilha com e para o outro. Tardif e Lessard (2012), os apresenta em quatro categorias: saberes disciplinares, curriculares, profissionais e da experiência. Apesar das quatro categorias serem mencionadas neste diálogo e consideradas importantes para a compreensão da constituição do ser professor, a reflexão que se destaca gira em torno dos saberes profissionais e da experiência. É mister, portanto, ressaltar que “os professores não se apoiam em um saber para ensinar, mas em vários” (BORGES, 2004, p. 260).

A experiência do cotidiano no contexto do ser professor poderá contribuir para a apropriação dos saberes docentes. Tardif (2010, p. 57) enfatiza que “se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica, também, sempre com o passar do tempo, o seu ‘saber trabalhar’”. Nota-se que as construções dos saberes são atemporais, ou seja, independem do tempo cronológico, as experiências vivenciadas pelo e no tempo revelam-se na estruturação e apoderamento dos saberes docentes no decorrer da formação.

A experiência, as vivências e a partilha constituem o sujeito do ser professor. O vivenciar as experiências no amplo universo que é a educação, sobretudo a docência no constituir-se professor, foco desta reflexão, supõe que os episódios decorrentes e vividos não se originam no “eu”, mas nas experiências extrínsecas, na simultaneidade em que pressupõe algo advindo do “eu”. Assim, a experiência abarca acontecimentos externos que perpassam pelo

e no “eu”. Expressa-se em uma cinesia de ir e vir, posto que o eu se encaminha ao encontro dos que transpõem nos acontecimentos da vida.

No experienciar do ser professor, apreender-se ser professor. Na experiência da profissão, é possível relacionar-se com várias dimensões da própria profissão, que não se limitam a apenas um componente curricular, mas do saber advindo da experiência, construído pela ação reflexiva sobre a experiência vivida. Contreras reflete a respeito do saber da experiência:

Se trata, más bien, de que el modo de relación con la realidad educativa y las formas de vivencia e implicación en el desarrollo de la misma tienen otros ingredientes, otros modos de saber (que involucran lo personal y lo situacional, el encuentro y las relaciones subjetivas cambiantes, lo inesperado, lo ambiguo y lo incierto, etc.) que se ponen en juego, y que este saber, este modo de saber, no es de la misma naturaleza que el saber disciplinar⁶. (CONTRERAS, 2013, p. 127)

O saber da experiência vivida refletida neste diálogo pondera dimensões postas na ação de refletir. Não se trata apenas de viver a experiência de ser professor no exercício da profissão, mas como essa vivência constrói/desconstrói/reconstrói esse ser professor que, nessa dinâmica do saber da experiência, alicerça também o saber da alteridade, isto é, há a necessidade da reflexão sobre a própria experiência em um diálogo com outros, pois a constituição do ser professor e dos saberes docentes apenas é possível a partir das vivências com o outro e com os mais variados contextos sociais, dos quais fazemos parte ao longo de nossa trajetória de vida, seja pessoal ou profissional.

No entanto, é significativo destacarmos que, para ocorrer a ação hermenêutica da compreensão da constituição da docência agregado à ressignificação dos saberes, faz-se necessário o surgimento do professor reflexivo, sobre o qual lançaremos luz no tópico a seguir.

2.2 O que designa o professor reflexivo?

Paulo Freire (1991, p. 58) lança as bases para o que designamos professor reflexivo para este diálogo. Ele afirma que: "Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática". Captamos de suas palavras o quão

⁶ Notas sobre a experiência e o saber da experiência: Rev. Bras. Educ. [online].2002, n. 19, pp.20-28. ISSN 1413-2478 em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444/1898>

indispensável é o ato ou efeito da análise, meditação, ou pensamento sobre um assunto ou sobre si. A reflexão é um ato necessário à (auto)formação do professor.

Inferimos da ideia do autor, a necessidade do professor no papel de pesquisador, aquele que aprofunda suas compreensões teórico metodológicas acerca do conhecimento existente. Sobre o professor pesquisador, Freire considera que:

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. (FREIRE, 1996, p. 32)

A citação acima postula a ressignificação dos saberes pela indagação, pela busca, pela pesquisa e pelo compromisso do professor de se tornar pesquisador e, conseqüentemente, compartilhar esses saberes reconstruídos e ressignificados através de produções técnico científicas, assim como fizeram muitos teórico e estudiosos do conhecimento científico.

O termo é um desdobramento do termo profissional reflexivo proposto por Donald Schön (1992), que o assinalou para a defesa da reorganização curricular nos cursos de formação de profissionais. Ancorou-se principalmente nas pesquisas desenvolvidas por John Dewey. O conceito foi adequado ao contexto educacional a partir do sentido de professor reflexivo que, segundo Schön (1992 *apud* CONTRERAS, 2002, p. 106),

[...] trata justamente de dar conta da forma pela qual os profissionais enfrentam aquelas situações que não se resolvem por meio de repertórios técnicos; aquelas atividades que, como o ensino, se caracterizam por atuar sobre situações que são incertas, instáveis, singulares e nas quais há conflitos de valor.

Dessa maneira, o professor reflexivo busca superar o modelo tradicional da educação bancária (FREIRE, 1996), posto que a principal atribuição do professor era “transmitir” conhecimento ao aluno. O professor reflexivo, por sua vez, supera a ideia do completo, do pronto e acabado, buscando problematizar sua prática, sua rotina e exercitando, assim, a reflexão-na-ação quando surgem situações adversas à normalidade, ou seja, a condição, a situação ou o ambiente em que se acumula o conhecimento, o que inclui os experienciais são insuficientes para resolver. (CONTRERAS, 2002).

O pensar e o fazer entrelaçam-se na prática reflexiva, apoiados no entendimento entre ação e consequência, em outras palavras, através de ações reflexivas, o professor procura ressignificar o que acentuamos neste estudo, sobre construção/desconstrução/reconstrução. Logo, é a assunção de uma postura metodológica.

Assim, o professor reflexivo, proposto por Schön (1992), e o professor pesquisador, posto por Freire (1996), buscam desenvolver práticas constantes de investigação, análise e interpretação da sua constituição docente, visando reinventar-se por meio de pesquisas, estudos, reflexões para, dessa maneira, oferecerem o há de melhor na educação e no seu fazer pedagógico. De acordo com Stenhouse:

O processo de aperfeiçoamento profissional não se produz mediante a transmissão de teorias, mas questionando essas habilidades e recursos que refletem as capacidades pessoais com respeito à prática de ensino, ao conhecimento ministrado ou às pretensões educativas. Os modelos de ensino não são mais do que possibilidades que devem ser experimentadas, de tal modo que se possa rever a prática à luz das idéias pedagógicas que os modelos representam e estes últimos à luz do que a prática revela. (STENHOUSE, 1983, p. 214 *apud* CONTRERAS, 2002, p. 118).

Consoante às palavras acima, o professor pesquisador vê, na sua profissão docente, um campo a ser pesquisado, ou seja, observamos o sentido da pesquisaformação na prática, ocasião em que o professor se propõe a tornar-se pessoa/professor/pesquisador, autor e ator desse processo, consubstanciando a apropriação teórico metodológica por intervenção da pesquisa formação, que trabalha com a vertente do fazer científico advindo das histórias de vida.

A pesquisaformação possibilita, assim, a formulação e a reformulação de saberes a partir da ação do professor reflexivo, que enxerga, no seu contexto formativo e profissional, espaço para ser protagonista dos seus saberes, como defende Paulo Freire (1996) ao chamar atenção para o fato que:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p. 29)

Constituindo-se professor reflexivo e pesquisador, como sugere as palavras do professor Paulo Freire, é fundamental que o professor busque conhecer-se. É possível? O próximo tópico discorre sobre este questionamento.

2.3 Da constituição de si: ipseidade

Iniciamos esta breve reflexão com a célebre frase do filósofo grego Sócrates: “Conhece-te a ti mesmo”, para indagar o que se compreende da ação de conhecer a si. Seria essa tarefa – hermeneuticamente tão complexa e imbricada de significações e ressignificações – possível de ser realizada?

Pensar na possibilidade de conhecer a si requer um exercício que advém da “hermenêutica da ação”. Quando o indivíduo volta seu olhar para si, observando suas experiências, seu vivido, seu cotidiano e sua história de vida, esse sujeito, que, ao mesmo tempo, é objeto de “sua criação”, ou seja, de suas percepções sobre si, enxerga aspectos singulares, próprios desse sujeito e se ressignifica como agente, no fundamento do sentido de agir, assumindo o papel de protagonista, de ser ator e autor, capaz de interpretar a si mesmo.

Na possibilidade de interpretar a si, surge a questão da ipseidade como constituição reflexiva da identidade pessoal, que não se individualiza em relação ao conceito, mas em relação a si, de maneira única, própria. Ricoeur, filósofo francês que contribuiu para o conceito de ipseidade, nos traz a ideia de dimensão do ser deontológico, cuja possibilidade da interpretação de si é possível por meio da ação hermenêutica de mundo que, se narrado, haveria a intencionalidade da constituição do si (RICOEUR, 1969).

Ricoeur traça também considerações a despeito da dualidade da identidade-idem, que corresponde à ideia de mesmidade, isto é, o sujeito que permanece na condição de imutável no tempo; e identidade-ipse, que se relaciona ao fato de nos percebermos como seres reflexivos, com potencialidade para mudança, nos conduzindo à condição de indivíduos responsáveis pela nossa biografia, responsáveis pela constituição de ressignificações, alocando-se como o ponto fora da curva de Gauss, algo complexo, porém, possível (RICOEUR, 1990).

A ipseidade tem ainda mais magnitude para o conhecimento de si à medida que se apreende das narrativas centradas na formação ao longo da vida, que desvelam múltiplos sentidos no viver, que é singular e, ao mesmo tempo, plural, potencializando a criatividade do pensar, do agir e do viver com os pares. Desse argumento, consideramos importante destacar que as narrativas “trazem para fora” todo arcabouço que consideramos significativo para nosso processo formativo, a fim de interpretá-lo, reavaliá-lo e até mesmo transformá-lo, construindo ressignificações nesse processo, que serão refletidas e colocadas em prática a partir das experiências do outro e com o outro.

Nesse sentido, consideramos pertinente trazer as contribuições de Pineau (1983), com relação às experiências com o outro a partir da concepção de auto, hétero e ecoformação. A autoformação compreende as nossas experiências pessoais, reflexivas e vividas pelo eu, e no eu. A heteroformação trata da nossa existência, partilhada com os pares. À medida que convivemos com o outro, memórias são engendradas e potencializadas a partir das relações com o outro. É nessa conexão com o outro, no exercício da partilha que retroalimentam os nossos saberes, o nosso conhecimento. No que diz respeito à ecoformação, há um entendimento mais amplo de cosmos, mundo e cultura, que se convertem em fontes encorajadoras da criatividade,

das artes e da técnica geradora da tecnologia. Dessa forma, o meio em que vivemos também contribui para a formação da identidade ipse.

Certamente que as experiências com os pares ao longo da vida despertam nossas memórias reminiscentes, quer dizer, as lembranças que vêm à tona e fazem sentido para nos constituirmos e nos apropriarmos de nós mesmos à medida que narramos e, conseqüentemente, interpretamos nossa história vivida. Trazemos novamente as inferências de Ricoeur (2000) quando apresenta a memória como matriz mesma da história, garantindo que a imbricação entre ambas (história e memória) é necessária, não havendo cisão. Portanto, a história é contribuinte da memória, que é contribuinte da história. Ricoeur afirma que:

[...] continua, portanto, aberta a questão da concorrência entre a memória e a história na representação do passado. À memória resta a vantagem do reconhecimento do passado como tendo sido o que não é mais; à história aparece o poder de expandir o olhar no espaço e no tempo, a força da crítica na ordem do testemunho, da explicação e da compreensão, a matriz retórica do texto e, acima de tudo, o exercício de equidade em relação às reivindicações concorrentes das memórias feridas e, por vezes, cegas à infelicidade alheia. Entre o caminho da fidelidade da memória e o pacto de verdade em história, a ordem da prioridade é de impossível decisão. Apenas está apto a resolver tal debate o leitor e, dentro do leitor, o cidadão. (RICOEUR, 2000a, p. 747)

Não há espaço neste texto para darmos conta dos argumentos filosóficos em Ricoeur. No entanto, destacamos a discussão posta entre história e memória, que, em um movimento de circularidade e reciprocidade, a memória revisita o passado em aprender com aquilo que se sabe sobre ele, possibilitando estabelecer outro significado para o passado a partir do presente.

Tais percepções podem ser reveladas a partir da narrativa dos episódios vividos, experienciados, refletidos e ressignificados. É necessário afixar a questão da constituição identitária no contexto da interpretação narrativa. De acordo com Ricoeur, a narrativa constitui uma “mediação privilegiada” (RICOEUR, 1988, p. 295) para a interpretação de si. Esta asserção tem um pressuposto essencial enunciado no texto: “o conhecimento de si é uma interpretação” (RICOEUR, 1988, p. 295).

Retomamos as indagações do início deste diálogo, a saber: o que se compreende da ação de conhecer a si? Seria essa tarefa – hermeneuticamente tão complexa e imbricada de significações e ressignificações – possível de ser realizada?

Para refletimos a despeito desta indagação, trazemos as contribuições de Ricoeur, que define identidade como:

[...] a atribuição a um indivíduo ou a uma comunidade de uma identidade específica [...]. O termo ‘identidade’ é aqui tomado no sentido de uma categoria da prática. Dizer a identidade de um indivíduo ou de uma comunidade é responder à questão: Quem fez tal ação? Quem é o seu agente, o seu autor? Essa questão é primeiramente

respondida nomeando-se alguém, isto é, designando-o por um nome próprio. Mas qual é o suporte da permanência do nome próprio? Que justifica que se considere o sujeito da ação, assim designado por seu nome, como o mesmo ao longo de toda uma vida, que se estende do nascimento à morte? A resposta só pode ser narrativa. Responder à questão ‘quem?’ (...) é contar a história de uma vida. (RICOEUR, ANO, página.)

Pode-se conjecturar das colocações do autor que se trata de argumentações advindas do discurso narrativo para a formação da ideia de identidade pessoal. Mergulhar na reflexão sobre as possibilidades de que, ao olhar para si, com as lentes da identidade narrativa por meio das experiências que tal olhar propicia, pode contribuir para o entendimento de identidade e, assim, possibilitar o constante exercício da ação de conhecer a si.

Diante do exposto, notamos que, embora seja hermeneuticamente complexa a atividade de descobrir a ipseidade, é possível à medida que o sujeito busca em suas experiências elementos que o conduza identificar qual é sua identidade, ressignificando-se agora como protagonista da sua história, superando, por assim dizer, identidade-idem, a mesmice, a estagnação, apropriando-se da identidade-ipse, de mudanças, tão necessária para conjecturar a transformação de si na perspectiva do ser professor, reflexões estas consideradas no próximo tópico.

2.4 A transformação de si na perspectiva do ser professor: história de vida como possibilidade da pesquisaformação

Quais as possibilidades que vislumbram a transformação de si no ser professor, mediante a história de vida?

O diálogo para este questionamento parte das reflexões pautadas na formação ao longo da vida. A narrativa da história de vida do sujeito que vislumbra a transformação de si transita nos múltiplos sentidos de existencialidade singular/plural desse sujeito, que, ao revisitar suas memórias, as que considera significativas para sua formação, percebendo a possibilidade real transformadora de si.

Consideramos nesta reflexão que a narrativa da história de vida, ou a (auto)biografia, é um instrumento que contribui para pesquisas no âmbito da educação, seja como prática de formação, seja como investigação, ou seja como investigação-formação, sendo este último termo foco deste diálogo.

Muitos estudiosos consideram as pesquisas (auto)biográficas como contribuidoras para a história da educação. Catani (2005, p. 32) fala: “as escritas das obras autobiográficas que testemunham as relações pessoais com a escola podem ser úteis como fonte para a elaboração

da história da educação”. Notamos que narrar a história de vida, analisando questões relevantes para o âmbito educacional, traduz pesquisar e explicitar questões relevantes deste tipo de estudo, no sentido da pesquisa formação, além de ampliar a compreensão de constituir-se professor, pois a pesquisa que reflete sobre a trajetória de vida abarca postos decorrentes da subjetividade, de representações e de significados próprios do sujeito.

Cogitamos neste diálogo que a história de vida de professores produz a escrita de narrativas (auto)biográficas, considerando as experiências vividas como perspectiva para formação e autoformação de professores. Tomamos por base, para embasar esta afirmativa, estudos realizados por grupos de pesquisas existentes no Brasil. Para citar alguns: Grupo de Estudos Docência, Memória e Gênero (GEDOMGE-FEUSP), Grupo de Pesquisa Autobiografia, Formação e História Oral, (GRAFHO), Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Processos Formativos de Professores no Ensino Tecnológico (GEPROFET), entre outros. Estes grupos de pesquisas realizam estudos direcionados à formação de professores através de suas experiências, história de vida e memórias.

Além dos grupos de pesquisas mencionados, destacamos também o 1º Seminário Memória, Docência e Gênero, cujo evento reuniu inúmeros pesquisadores interessados nas histórias de vida e sua relação com a formação e identidade docente; o Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)Biográfica (CIPA)⁷, que, nos anos de 2004 e 2006, caracterizaram-se relevantes para firmar os estudos biográficos no Brasil. Bueno, Sousa, Catani e Chamlian (2006) são autores que desenvolvem trabalhos com pesquisas (auto)biográficas no âmbito das histórias de vida. Sendo assim, reflexionamos neste diálogo a histórias de vida por meio da narrativa (auto)biográfica como perspectiva para constituição de si no ser professor, assim como uma potente alternativa para a autoformação do professor.

A história de vida apresenta acontecimentos relevantes para a formação do sujeito. Os contextos que fizeram ou fazem parte do nosso percurso, de nossas experiências sociais, culturais, políticas, entre outros, orientam, por assim dizer, nosso posicionamento e identidade frente ao que nos propomos ou buscamos ser, imbuídos de nosso processo de formação e autoformação.

No entanto, quando refletimos no processo de mutação pelo qual passamos e à medida que somos confrontados com nossa história de vida, no projeto de formação, somos surpreendidos com incontáveis questionamentos que se integram a este projeto, mesmo que sua realização ocorra de forma inconsciente. Assim, o sentido da formação que damos vista, por

⁷ A fim de preservar a identidade dos participantes, usamos os pseudônimos escolhidos pelos professores.

intermédio do projeto de formação, apresenta-se como uma voz de acesso ao tratamento que oferecemos para os episódios decorrentes da nossa história de vida.

Ao olharmos para os acontecimentos que corroboraram a escolha de ser professor, ou melhor dizendo, de compreender hermeneuticamente em nossa história de vida por meio da ação de refletir (pensar, imaginar, sensibilizar-se), em um contínuo movimento de construção/desconstrução/reconstrução do eu profissional e pessoal, maturamos a ideia da possibilidade de transformação ao perceber elementos relevantes na narrativa de nossa autobiografia (SOUZA, 2016).

Perceber a subjetividade singular/plural em nossa história de vida, vislumbrando a constituição de si, ultrapassa questões convencionais de apenas formar-se em um curso que habilita o sujeito a obter competências profissionais para ministrar aulas de uma determinada disciplina. O projeto de formação continuada, ou mesmo da autoformação, cujo termo abordaremos com maior dialogicidade neste estudo, contribuirá para transformações e mudanças no fazer e no pensar do sujeito, permitindo, dessa maneira, redefinir a identidade, problematizar nossa existencialidade, interpretar nossa história de vida e revelar fragilidades, medos, conquistas e incertezas provenientes da memória, do passado e da história de nossa vida.

É de suma importância para aqueles que querem mergulhar nas águas do entendimento da constituição do ser professor que este esteja disposto a sair da zona de conforto da identidade convencional que construiu e da estabilidade do seu conhecimento, a fim de desconstruir-se, deslocando suas ações para o ato de conhecer-se, redirecionando, assim, ao que Josso pondera como:

a tomada de consciência de que a questão da identidade deve ser concebida como permanente de identificação ou de diferenciação, de definição de si mesmo, através da nossa identidade evolutiva, um dos sinais emergentes de fatores socioculturais visíveis da existencialidade. (JOSSO, 2007, p. 415)

Em função disso é que se torna importante pensarmos na constituição da nossa identidade docente como um vir-a-ser, no sentido de considerarmos a subjetividade e a existencialidade por meio de nossa história de vida, haja vista que, em muitas ocasiões, a manifestação da subjetividade e da existencialidade pode ser influenciada pelas mudanças sociais, políticas e econômicas.

A transformação de si na perspectiva da constituição do ser professor pela mediação da pesquisa com história de vida revela o rigor metodológico de pensar e dialogar com os múltiplos traços existenciais da então identidade que construímos no nosso processo de formação profissional e pessoal, impulsionados pelas influências adquiridas dos contextos que

participamos (sociais, religiosos, políticos, científicos, culturais, entre outros), além dos distintos aspectos do nosso ser no mundo. Ao considerarmos as histórias de vida no âmbito das análises, ou claramente dizendo, produzir conhecimento a partir do método da perspectiva narrativa através da história de vida requer assestar reflexivamente nossas memórias.

Consideramos pertinente trazer uma breve observação acerca da memória. A ideia mais comum que associamos à definição de memória está relacionada às lembranças em forma de imagens imbricadas no imaginário, fator este que acarreta capacidades da memória sobre sua veracidade. Partindo da ideia de que esta definição de memória sofre de vicissitudes inerentes a si, e que este entendimento é amplamente difundido na concepção comum e até mesmo acentuado por alguns pensadores como Pascal, Spinoza, Descartes, trazemos novamente as contribuições de Ricoeur para a compreensão de memória para este diálogo

Ricoeur, no seu livro *A Memória, a História, o Esquecimento* (2007), empenha-se em explicar a natureza dos fenômenos mnemônicos⁸. O pesquisador estabelece relações da memória com a esfera advinda do saber histórico e faz objeções acerca de até que ponto a História é tributária da memória. Ainda, o autor estabelece uma ruptura entre memória e imaginação e apresenta intencionalidades distintas entre ambas, sendo que a imaginação tem a ver com o irreal, com o fantástico, e a memória tem por objeto a realidade vivida.

Para este diálogo, faz-se pertinente destacar apenas questões relacionadas à memória, que Ricoeur considera como uma busca pelo passado, para que assim possamos reafirmar os acontecimentos de nossa história de vida. Além disso, é necessário harmonizar esta reflexão com o que Ricoeur chama de memória-lembrança, que tem a ver com o sentido de algo representado, que traz de volta memórias, lembranças que haviam desaparecido ou estavam adormecidas do horizonte de consciência. Contudo, Ricoeur valida a legitimidade da memória como o relativo do qual dependemos para revisitar o passado. É a memória que possibilita nos certificarmos dos episódios ocorridos em nossa história de vida.

Enfatizamos, mais uma vez, que, nesta reflexão, não há intencionalidade para um diálogo erudito a despeito das reflexões de Ricoeur, mas consideramos relevante tratar algumas nuances do conhecimento produzido por este pensador para legitimar a transformação de si, analisando a história de vida do sujeito que, ao fazer uso da memória, traz à tona lembranças consideradas significativas para compreender sua subjetividade, assim como o seu eu plural que, ao se relacionar com o outro, ou com os pares, ou mesmo com o cosmo, potencializa seu poder de construção/desconstrução/reconstrução, vislumbrando significativas transformações

⁸ Esta informação foi obtida no decorrer da entrevista, por meio da narrativa do memorial de formação.

profissionais e pessoais, perseguindo se apropriar do ser ontológico, cuja essência é o cerne de apoderar-se e empoderar-se desta compreensão apresentada.

Assim, admitimos que, ao narrar nossa história de vida, exercitando a memória e considerando cuidadosamente os acontecimentos passados, que admitimos fundamentais para nossa formação e autoformação, vislumbramos a transformação imbuída no processo de pesquisaformação.

2.5 Tecendo perspectivas para constituição de si no processo da autoformação

Além de considerarmos a formação inicial como etapa dos cursos de graduação e posteriormente, as vivências na formação continuada, e aqui fazemos um recorte para a RESOLUÇÃO N° 23-CONSUP/IFAM, de 30 de julho de 2020, que, segundo a Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, regulamenta os Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* como sendo essa formação. O Art. 3º, inciso II, segundo a RESOLUÇÃO 23, tem por finalidade “promover a formação continuada, nos aspectos culturais, científicos, profissionais e tecnológicos em diversas áreas do conhecimento”, logo existe outro espaço que precisa estar no campo da análise da pesquisaformação, trata-se da autoformação.

Para este estudo, utilizaremos o conceito de autoformação de Pineau (1983, p. 9), que a define como “apropriação completa do seu poder de formação”. Em outras palavras, é um processo educativo que tem vindo a conquistar o direito de cidadania, quer em termos teóricos, quer em termos práticos, no contexto das atuais correntes de educação. Um investimento próprio, a etapa que o sujeito encontra em si a tomada da consciência, a percepção das suas ações, dificuldade e limites, o que o compele a transformações.

Partindo dessa reflexão, entendemos que a autoformação compreende a busca constante de novas possibilidades de aprendizagem, desprendendo a zona de conforto que o professor está ancorado, ou seja, o docente poderá ter mais domínio teórico, metodológico e reflexivo. Percebemos, assim, investimento *Self (auto)*, ressignificação do autoconhecimento, o exercício da desconstrução e construção da aprendizagem, do desenvolvimento do intelecto que compreende a faculdade de compreender, da inteligência inerente do ser ontológico e da própria condição humana.

E, quando trazemos essa temática ao contexto da educação, podemos observar que a autoformação docente tem sido um assunto que vem ganhando espaços significativos na formação de professores. Emerge, assim, a importância de pensarmos a autoformação que advém do termo autopoiese. Demo (2002) explica, com relação ao termo autopoiese, que este

origina-se do grego *auto* - “próprio”, *poiesis* - “criação”, sendo usado para designar, conforme ratificam Maturana e Varela (1994), a capacidade dos seres vivos de produzirem a si próprios nos conceitos existenciais.

O processo de autoformação proporciona ao professor compreender-se na sua subjetividade e das experiências com o outro, valorizando, assim, seu processo de formação, dinamizando também a criação de diferentes estratégias enriquecedoras na forma de ser, pensar e agir, bem como na efetivação da prática pedagógica, o que realmente demonstra desenvolvimento profissional como um ato de responsabilização do sujeito/agente que se forma, norteados pela dimensão reflexiva.

Defendemos, neste diálogo, que a dimensão reflexiva se dá justamente por meio da narrativa, momento em que o docente, ao revisitar de forma mais íntima sua história de vida, administra seus posicionamentos no processo de autoformação e permite colocar em evidência a pluralidade que constituiu sua identidade. A fim de tomar consciência de suas ações pessoais e profissionais, acaba por estabelecer novos saberes e adotar novos comportamentos. Josso deixa clara essa ideia ao dizer que:

Abordar o conhecimento de si mesmo pelo viés das transformações do ser – sujeito vivente e conhecente no tempo de uma vida, através das atividades, dos contextos de vida, dos encontros, acontecimentos de sua vida pessoal e social e das situações que ele considera formadoras e muitas vezes fundadoras, é conceber a construção da identidade, ponta do iceberg da existencialidade, como um conjunto complexo de componentes. De um lado, como uma trajetória que é feita da colocação em tensão entre heranças sucessivas e novas construções e, de outro lado, feita igualmente do posicionamento em relação dialética da aquisição de conhecimentos, de saber-fazer, de saber-pensar, de saber-ser em relação com o outro, de estratégias, de valores e de comportamentos, com os novos conhecimentos, novas competências, novo saber-fazer, novos comportamentos, novos valores que são visados através do percurso educativo escolhido. (JOSSE, 2007, p. 420)

É no exercício de redescobrir-se e reconhecer-se que o professor terá a capacidade de criar e recriar, construir e reconstruir novas realidades, ressignificando o conhecimento que ora faz parte do seu arcabouço, projetando a construção de novos saberes. A autoformação que consideramos elemento central neste diálogo é benéfica para o conhecimento de si, ponderando a partilha com o outro e com a ecoformação, direcionando, dessa forma, a ampliação da criticidade e da reflexividade, reconfigurando as aprendizagens e os conhecimentos implícitos, tornando possível e real o empoderamento intelectual e, sobretudo, a dimensão ontológica e humana, admitindo reconfigurações reflexivas para que possamos nos potencializar em nossas descobertas.

Assim, a autoformação no processo de formação da consciência exige pensar na formação docente a partir do próprio professor. Os limites apontados indicam não apenas possibilidades de investimento no campo da formação docente inicial ou continuada, mas também necessidades de repensarmos nossa própria formação, independente da área ou campo de atuação. É importante o reconhecimento desse professor reflexivo que evolui no processo da autoformação, haja vista que percebemos, aprendemos e entendemos nesse processo quem somos e quem podemos nos tornar ao longo de nossas experiências e de nossa história de vida. Tudo se constrói e se reconstrói por meio das experiências vivenciadas e do sentido que emerge do que se constrói.

Em vista do que foi dito, perspectiva-se na formação continuada a possibilidade de compreender a constituição do ser professor, haja vista que se trata de um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizado após a formação inicial. Para tanto, como este diálogo está em busca de compreender a constituição docente, o capítulo a seguir discorre acerca da metodologia da pesquisa, seguindo, assim, o caminhar desta descoberta.

3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Ao nos propormos a investigar a formação de professores de Língua Inglesa e de outras áreas do conhecimento na perspectiva de compreender a constituição de si no ser professor, tomando por base a (auto)biografia, buscamos construir alternativas para estruturar o percurso metodológico e, assim, apreender o fenômeno.

Como já mencionado, a investigação desenvolvida pautou-se na epistemologia da pesquisa-formação, através do método (auto)biográfico, por considerarmos que as histórias de vida de professores proporcionaram fontes para a pesquisa, que visa contribuir com a autoformação de professores a partir da compreensão da constituição de sua docência, atingindo, assim, o objetivo geral deste estudo, a saber, contribuir com a formação de professores a partir da compreensão da constituição de sua docência.

A busca de conhecer-se professor imbuído na pesquisa-formação abarca a própria questão da existencialidade, pois o exercício de compreender a si compõe-se de um conjunto de experiências reunidas durante a vida do sujeito. Segundo Josso (2007), trata-se do resultado de aprendizagens existenciais, instrumentais, relacionais e reflexivas, sendo, portanto, um entrelaçamento do eu (pessoal) com o eu (profissional) indissociáveis e indefiníveis.

Em *Vidas de professores*, obra de Antônio Nóvoa (2013), afirma-se que “Não é apenas uma parte de nós que se torna professor”. Nóvoa apresenta reflexões acerca de uma formação plural, inter-relacionais, em que se entrelaçam os contextos sociais formadores que podem ser apreendidos à luz do método (auto)biográfico pelos elementos teóricos metodológicos que o fundamentam.

A respeito dos “sentidos múltiplos de existencialidades” destacados por Antônio Nóvoa (2013), imbricados nas narrativas das histórias de vida, desvelam-se tempos e espaços vivenciados em sua ecoformação sociocultural. De acordo com Nóvoa:

As histórias de vida e o método (auto)biográfico integram-se no movimento actual 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. (NÓVOA, 2013, p. 116)

Estas considerações acima citadas explicitam que o método (auto)biográfico assenta percepções e reflexões acerca da conexão do singular/plural do sujeito em sua trajetória de existencialidade, com o qual, ao estudar ambos os espaços, individual e coletivo, torna-se possível a compreensão da constituição de si como ser social na sua profissionalização docente, portanto, plural.

A abordagem (auto)biográfica reflete as experiências vividas, entrelaçadas ao processo formativo e vislumbra a construção da identidade, onde o entendimento e a compreensão acerca do significado da constituição do si no ser professor, tornando possível a criação de ações conscientes e orientadas pelo sujeito, professor, protagonista da sua própria história.

A respeito das experiências, Delory-Momberger (2012, p. 523) reflete que “A postura específica da pesquisa biográfica é a de mostrar como a inscrição forçosamente singular da experiência individual em um tempo biográfico se situa na origem de uma percepção e de uma elaboração peculiar dos espaços da vida social”.

As experiências vivenciadas desveladas nas histórias de vida tratam da singularidade do sujeito e não se encerram simplesmente na narrativa do tempo biográfico, pois alcançam a sua totalidade, sendo um norte para nos direcionar ao entendimento de que o tempo biográfico (o singular) está para a vida social (plural). São nos espaços sociais que ocorre a formação, na partilha com os pares, como já mencionado anteriormente neste estudo, de acordo com os escritos de Pineau (1983) sobre a heteroformação e ecoformação.

Creswell (2010) diz que a narrativa de experiências individuais, ou seja, advindas das experiências de vida, é uma possibilidade de conhecimento de si, de sua identidade, da introspecção para o autoconhecimento, isto é:

[...] pelas expressões da nossa existencialidade, pela análise das histórias de vida escritas, uma vez que estas revelam a pluralidade na singularidade de uma pessoa, revela a construção da identidade enquanto processo de identificação e diferenciação na definição de si. (CRESWELL, 2010, p. 78)

Estas reflexões ancoram a ideia de construção/desconstrução/reconstrução já dialogada neste estudo. No exercício do entendimento da constituição identitária de si no ser professor, ao identificar o que envolve, assim como as dimensões desta profissão, redefine e transforma a si, pessoa e profissional, para melhor contribuir com e para a vida coletiva.

Nesse contexto, o tempo cronológico é diferente do tempo vivido, que, para esta análise, trata-se das experiências incorporadas nas histórias de vida de professores, a narrativa do vivido e as experienciarções, que tornam-se, então, elemento-chave para depreendemos compreensões da constituição do ser professor. Ainda considerando Delory-Momberger (2012), há uma relação entre aprendizagem e biografização social. A autora considera que “toda aprendizagem, estruturada ou não, intencional ou não, é um ato socialmente situado e socialmente construído; não há aprendizagem senão inserida na singularidade de uma biografia” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 110).

A investigação ganha sentido quando as referências teórico-metodológicas, em um movimento conjunto no processo de formação/autoformação, elucidam a proposta do estudo: compreender a constituição de si no ser professor pela abordagem narrativa (auto)biográfica, promovendo, assim, a autoformação. Nesta concepção, vislumbra-se outras possibilidades de estudar a formação docente a partir da contação das histórias de vida, evidenciando, dessa maneira, o valor das experiências vividas para a compreensão de si, ancorando a ideia de que o sujeito se tornar ator e autor de sua própria história (SOUZA, 2006), inferindo que a constituição do ser professor não ocorreu unicamente na academia, mas também na sua trajetória de vida.

Assim, assumiu-se para este estudo o método (auto)biográfico como eixo central para a compreensão da constituição de si tendo como ponto de partida as narrativas de professores.

Já realizamos algumas reflexões acerca da constituição de si no ser professor neste estudo, porém, assume-se a relevante retomada aqui para traçarmos mais algumas reflexões sobre o entendimento da constituição docente.

3.1 O que significa constituir-se professor, afinal?

Este é um questionamento complexo e que abre um leque de possibilidades de percepção. No entanto, pode-se dizer que há perspectivas pertinentes para dialogarmos acerca desta questão e, assim, cogitarmos compreensões advindas de nossas histórias e experiências que estão relacionadas e correlacionadas a nossa prática, vislumbrando alicerçar a identidade docente imbuída no processo de autoformação.

Esta pesquisa nos faz refletir que:

Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (...). A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as críticas e da construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1995, p. 25)

Por esta argumentação acima citada por Antônio Nóvoa, a formação continuada oportuniza a autoformação docente em um movimento de nutrir os fundamentos epistemológicos do ofício de ser professor, permitindo, dessa forma, substanciar o processo de construção/desconstrução/reconstrução, provenientes de elementos do processo reflexivo e crítico de nossa prática como formadores e pesquisadores (TARDIF; LESSARD, 2012). Além

do mais, trata da reflexão crítica sobre o fazer docente pelo prisma da (auto)biografia, de modo que a ação de se compreender proporcione o aprimoramento do profissional docente, além disso, a prática reflexiva ajuda o professor a se desenvolver, criar, inovar e organizar suas ideias e metodologias entre outras práticas do ofício da profissão.

Considerando o processo baseado na epistemologia da pesquisa formação já citada neste estudo, faz-se necessário, na formação continuada, que professores reflitam sobre sua prática, no intuito de modificá-la, melhorando-a não só em benefício do professor, mas de todos que compõem a comunidade escolar.

Segundo Alarcão,

os professores desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque refletem, de uma forma situada, na e sobre a interação que se gera entre o conhecimento científico [...] e a sua aquisição pelo aluno, refletem na e sobre a interação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral. Desta forma, têm um papel ativo na educação e não um papel meramente técnico que se reduza à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional (ALARCÃO, 2005, p. 176).

Nesse sentido, o docente como profissional reflexivo não atua apenas com um professor que se preocupa somente em ministrar conteúdos, mas, em sua interação com os alunos, professores, sociedade e toda a comunidade escolar, é capaz de pensar sobre sua prática, buscando problematizar suas ações com comprometimento e responsabilidade para sua atuação profissional.

Tal proposta coaduna com as contribuições de Paulo Freire (1996, p. 65) quando diz que: “[...] a educação problematizadora favorece a construção de conhecimentos a partir da vivência de experiências significativas”. As palavras do autor nos fazem ponderar que a ideia de emancipação deve ser alcançada por ambas as partes envolvidas no compartilhamento das experiências, ou seja, professor e aluno, com o intuito de se estabelecer uma relação dialógica entre educador e educando, acarretando possibilidades de ambos aprenderem juntos, por meio de um processo emancipatório.

Dessa forma, fica evidente a necessidade de adequar as teorias estudadas e refletidas na formação continuada e no seu campo de atuação (a sala de aula), oportunizando aos estudantes e a todos, que o professor possa contribuir com transformações significativas no seu pensamento e ações.

Alarcão (2005) trabalha o conceito de professor reflexivo, descrevendo-o como um profissional que precisa saber quem ele é, descobrir sua identidade, assim como as dimensões

intrínsecas pelas quais escolheu a profissão, sensibilizando-se do lugar que ocupa na sociedade e para a sociedade. A autora salienta também que “os professores têm de ser agentes ativos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização ao serviço do grande projeto social que é a formação dos educandos” (ALARCÃO, 2005, p. 177).

A constituição do ser professor se potencializa quando o sujeito se coloca na posição de protagonista do e no seu processo de formação, buscando tornar-se cada vez mais consciente de suas ações, isto é, vê, em um movimento constante, a necessidade de aprender a aprender, o que pode acontecer à medida que o docente analisa suas experiências formativas intrínsecas à sua história de vida. Josso menciona que:

[...] utilizando a reflexão sobre o seu processo de formação, pretendemos pôr em evidência o que eles fizeram do que os outros quiseram que eles fossem – para retomar o discurso de Sartre. Ou seja, trabalhamos com eles para pôrmos em evidência o fato de que eles são os sujeitos mais ou menos ativos ou passivos da sua formação e de que podem dar a si próprios os meios de serem sujeitos cada vez mais conscientes. (JOSSE, 2010, p. 63)

As palavras de Josso evidenciam que a responsabilidade que os docentes têm sobre sua formação/autoformação, ou seja, sobre compreender reflexivamente, a constituição de si no ser professor, reconhecendo-se como sujeitos de sua própria história, descobrindo sua identidade e dando sentido para o profissional que vislumbra tornar-se.

No progressivo movimento da flexibilidade em que emerge o protagonismo do professor reflexivo, Donald Schön traça significativas contribuições baseadas na formação do professor, ao destacar o pensamento reflexivo e na difusão de ideias a fim de melhorar a forma de pensar e obter da reflexão como elemento-chave para a melhoria de práticas profissionais docentes (SCHÖN, 2000).

Assume-se que, na formação/autoformação de professores defendida por Schön, a prática é, portanto, fonte de conhecimento por meio da “reflexão e da experimentação” ou experiências vividas de acordo com diálogos anteriores estabelecidos neste estudo. A experientiação de situações práticas é, assim, fonte necessária para que o profissional docente possa tornar-se capaz de enfrentar dificuldades e situações divergentes, opostas ao que irá confrontar na realidade, promovendo decisões importantes nas zonas de indefinição que conduzem às zonas de reflexão (SCHÖN, 2000).

Refletir sobre ações passadas possibilita projetar não apenas novas práticas conscientes no futuro, mas novos raciocínios e novas maneiras de pensar, de problematizar e de compreender, o que cabe na prática docente, na realidade vivida, o que assente experienciar,

errar e ter consciência das falhas ao se deparar novamente com possíveis problemáticas vivenciadas na sua atuação.

A experiencição e a reflexão são elementos essenciais na atuação docente, podendo tornar o professor apto para a conquista progressiva da autonomia, visando a descoberta de suas potencialidades, ou seja, do conhecer-se. À medida que o professor reflete sobre sua prática, ele, gradativamente, apropria-se da compreensão da constituição de si no ser professor.

Ghedin destaca que:

Conhecer é desvendar, na intimidade do real, a intimidade de nosso próprio ser, que cresce justamente porque a nossa ignorância vai se dissipando diante das perguntas e respostas construídas por nós, enquanto sujeitos entregues ao conhecimento, como dependência da compreensão de nosso ser no mundo. [...] Ao construirmos o conhecer de um dado objeto, não é somente ele que se torna conhecido, mas essencialmente o próprio sujeito, isto é, o conhecimento de algo é também, simultaneamente, um autoconhecimento (GHEDIN, 2005, p. 141).

Diante das palavras do autor, percebe-se que a apropriação do conhecimento se dá também no movimento imbuído no autoconhecimento ou autoformação que, para este estudo, ocorre no processo da investigação da formação, ou seja, é um processo contínuo de reconstrução/desconstrução/reconstrução. Quando voltamos nosso olhar sobre as práticas pedagógicas, ponderando sobre seus sentidos e significados, nos colocamos diante do processo de constituição do nosso próprio ser professor.

O professor deve ser prático e um teórico de sua prática (ALARCÃO, 2005). Assim sendo, “a reflexão sobre o seu ensino é o primeiro passo para quebrar o ato de rotina, possibilitar a análise de opções múltiplas para cada situação e reforçar a sua autonomia face ao pensamento dominante de uma dada realidade” (ALARCÃO, 2005, p. 82-83). A referida autora reforça ainda que a ação reflexiva do professor pode possibilitar que seus alunos se tornem sujeitos reflexivos.

Ao desvelar a constituição de si no ser professor por meio de ações reflexivas, o professor, além de buscar constantemente melhorias na e para sua prática docente junto aos alunos e de toda a comunidade escolar, evidencia a necessidade do compromisso social, ou, em outras palavras, o envolvimento com a educação no sentido perceber e reconhecer as dificuldades e posicionar-se contra elas.

Cardoso salienta que,

A docência exige comprometimento e essas dificuldades devem ser de estímulos para se exercer da forma mais plena possível a função docente, pois esta função implica envolvimento total e luta por justiça social que pode começar pela busca de melhores

condições de trabalho, tentando minimizar esses problemas contidos numa profissão de relevância extrema ao desenvolvimento de qualquer país. (CARDOSO, 2002, p. 4)

Nota-se, nas palavras do autor, que é responsabilidade do professor o compromisso social. Ele não deve ser omissivo, irresponsável ou incompetente diante de assumir opiniões frente a problemas que envolvem a sociedade, especialmente quando se trata de adversidades relacionadas à educação e a sua classe. Mediante um posicionamento ativo, o professor que se constituiu professor retira-se da posição de objetos da história para tornar-se sujeito, protagonista que enxerga que o que está posto pode ser transformado, alterado e reformulado, de acordo com as necessidades emergentes. Sendo assim, são claros a responsabilidade, a vontade e o compromisso de operar em busca de transformações e mudanças. Esta é uma ação constante. Ghedin (2005, p. 142) diz que “a reflexão que não se torna ação política, transformadora da própria prática, não tem sentido no horizonte educativo”. Por isso, é evidente que o pensamento reflexivo da constituição de si no ser professor contribui, decisivamente, para a promoção do progresso da atuação docente.

Para promover esse exercício reflexivo, adotamos a abordagem narrativa, que possibilitou falar/escrever a respeito das experiências e vivências advindas do cotidiano, permitindo, assim, ao narrador um “encontro consigo mesmo” e, nesse encontro, manifesta-se a capacidade de observar reflexivamente os saberes sobre si em seu contexto. Como observa Benjamin (1993, p. 198), as aprendizagens construídas pessoal ou coletivamente são fontes verossímeis daqueles que narram, e isto se dá porque “[...] o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas às experiências de seus ouvintes. Isto demanda entender e explorar a ‘faculdade de intercambiar experiências’”

E sobre a abordagem narrativa que este estudo se debruçou, trazemos as ponderações de Delory-Momberger (2008), ao dizer que “A autobiografia e o relato ... de vida não funcionam no mesmo registro: a primeira é uma atividade solitária de introspecção, enquanto que a segunda, conduzida em interação, é uma palavra endereçada, atenta aos efeitos que ela produz sobre seu destinatário” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 5).

A (auto)biografia docente, através da abordagem narrativa, é uma avaliação de si dentro da viagem de sua história de vida (formação) e dos outros que fizeram parte dessa trajetória, o que está em consonância com as considerações de Dominicé (1990) quanto ao direcionamento e à transformação do sujeito que se forma, e com Delory-Momberger (2008), acerca da reapropriação da história de vida.

Considerando que há uma história e que esta possui um sentido, constituindo-se uma relevante fonte na investigação sobre a formação de professores, Delory-Momberger salienta que:

[...] esse trabalho conjunto de elucidação narrativa visa a ajudar o autor a construir sentido em sua 'história de vida', e os narratários a compreenderem essa história do exterior, como se fosse um romance ou um filme. O narrador é desse modo conduzido a reenquadrar continuamente sua história na lógica das restrições narrativas que lhe são impostas do exterior. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 102)

Na prática, a abordagem narrativa permite o voltar-se para si, o conhecimento de si e o encontro de sua identidade. É um suporte metodológico que permite refletir sobre sua prática ou suas experiências

Faz-se necessário, portanto, concebermos a ideia de experiência em Jorge Larrosa (2002),⁹ pensada para este estudo. Ao fazer uso da palavra experiência, o autor propõe a concepção de explorá-la na forma mais existencial, sem ser totalmente existencialista, e de maneira mais estética, sem ser profundamente esteticista (LARROSA, 2002). Ele estende o diálogo a respeito da palavra experiência/sentido. Ao fazermos uso da palavra para narrar as experiências, vamos pensar não apenas pelo fato de sermos o homem *zôon lógon échon*, definido por Aristóteles. Entende-se da tradução desta fraseologia muito além do que “vidente dotado de palavra” e do que “animal dotado de razão” ou “animal racional”, mas, propriamente, o “homem dotado de palavra” (LARROSA, 2002).

Portanto, se refletirmos o homem como o ser que “pensa” a partir do uso palavra, é possível ponderar que, quando se faz a utilização do pensar sobre a narrativa, este exercício perpassa a condição de simplesmente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar” (LARROSA, 2002), mas a ideia é justamente dar sentido ao que somos por firmar nossa identidade (ipseidade) e, também, ao que nos acontece, oportunizando, dessa forma, o agir sobre este pensar no sentido de perceber a construção/desconstrução/reconstrução desse pensar.

Jorge Larrosa tece reflexões em alguns idiomas sobre a palavra experiência:

Começarei com a palavra experiência. Poderíamos dizer, de início, que a experiência é, em espanhol, “o que nos passa”. Em português se diria que a experiência é “o que nos acontece”; em francês a experiência seria “ce que nous arrive”; em italiano, “quello che nos succede” ou “quello che nos accade”; em inglês, “that what is happening to us”; em alemão, “was mir passiert”. (LARROSA, 2002, p. 21)

⁹ Para o diálogo e aprofundamento teórico acerca do professor reflexivo, consideramos SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica**. PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 17-52.

Assim sendo, experiência, para Larrosa, 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. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. (LARROSA, 2002, p. 21)

Dessa forma, esta pesquisa buscou, nas narrativas das experiências¹⁰ dos professores das demais áreas do conhecimento, indícios para analisar a constituição de si na investigação sobre a formação e a autoformação.

Como dito anteriormente, a abordagem narrativa neste estudo foi o substrato para observar a organização da vida, o processo de autoformação, as ressignificações e transformações com base na linguagem humana. Nesta perspectiva, a experiência narrada converte-se em linguagem que, além de dar sentido e coerência à própria existência humana, assume um “lugar onde a existência humana toma forma, onde ela se elabora e se experimenta sob a forma de uma história” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 40). Assim, consideramos que a pesquisa narrativa permitiu-nos depreender as experiências pessoais e formativas de professores advindas dos contextos educacionais e sociais, e esta proposta se dá justamente porque esta perspectiva permite acessar a “mundos pessoais e sociais através das experiências narrativas” (SOUZA; MEIRELES, 2017, p. 125-141).

3.2 Participantes da pesquisa

Para a realização desta pesquisa, contamos com a participação de três professores efetivos de Língua Inglesa, que exercem suas atividades no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas- IFAM, além de narrativas de professores das diversas áreas de formação, que participaram da oficina pedagógica com foco na abordagem narrativa.

Portanto, foram considerados universo da pesquisa para investigação dois grupos: os docentes do IFAM, campus Maués/AM, que participaram da oficina pedagógica intitulada: “Constituição de si e o ofício de professor: reflexões biográficas e formação de professores”, que originou o produto educacional deste estudo, e três professores da Língua Inglesa, sendo dois IFAM-campus Maués e um docente do IFAM-campus Manaus Centro/AM, que também

¹⁰ Para mais informações a respeito dos cursos mencionados, acessar: [Guia de cursos — Portal do Instituto Federal do Amazonas \(ifam.edu.br\)](http://Guia de cursos — Portal do Instituto Federal do Amazonas (ifam.edu.br))

ministra aula de Língua Inglesa nos cursos de nível médio técnico, nas formas subseqüente, integrado, PROEJA e cursos de formação inicial e continuada – FIC’S¹¹. Este docente que atua em outro campus do IFAM foi escolhido como participante da pesquisa pela proximidade e facilidade de contato que tem com a pesquisadora.

A oficina pedagógica foi ministrada na primeira semana de planejamento do IFAM, campus Maués. Pudemos contar com todos os professores do campus para realizar a investigação, haja vista que estes sinalizaram respostas positivas por meio de contatos informais e formais, como *e-mail* institucional e, posteriormente, manifestaram a aceitação da participação por meio da carta convite (ANEXO A), enviada aos referidos docentes. Este documento trazia os objetivos da pesquisa e o que envolve sua participação para desenvolvimento do referido estudo, no intuito de estabelecer uma relação de confiança. Ferreira e Amado salientam que:

[...] é indispensável criar uma relação de confiança entre informante e entrevistador. Disso depende o sucesso. Essa necessidade de estabelecer certos vínculos explica por que alguns entrevistadores preferem interrogar as testemunhas individualmente, tornando mais fácil a intimidade através do diálogo. (FERREIRA; AMADO, 2006, p. 234)

É válido ressaltar que não foram utilizadas as narrativas dos trinta e sete professores e professoras que participaram do curso de formação (em formato de oficina), pois, apesar de serem significativas, no primeiro momento, havíamos optado por termos como sujeitos da pesquisa somente professores de Língua Inglesa. Posteriormente, com o desenvolvimento da ideia da oficina, julgamos ser importante considerarmos os relatos dos professores participantes desta atividade, uma vez que tais relatos nos auxiliariam a responder ao problema de pesquisa proposto.

Os procedimentos da pesquisa seguiram os preceitos éticos que constam na legislação pertinente à pesquisa realizada com seres humanos. Assim, foi solicitado aos participantes da pesquisa que assinassem o Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE (APÊNDICE B).

¹¹ A formação continuada nasce com a intenção de adequar os professores aos tempos atuais, facilitando um constante aperfeiçoamento de sua prática educativa e social, para assim adaptá-la às necessidades presentes e futuras. (...) potencializou um modelo de treinamento mediante cursos padronizados que ainda perdura. Tal modelo de treinamento é (...) modelo que leva os professores a adquirirem conhecimentos ou habilidades (...) a partir da formação decidida por outros. (...) Um dos resultados esperados (...) é que se produzam mudanças nas atitudes e que estas passem para a sala de aula (IMBERNÓN, 2010, p. 19). Disponível em: <https://revista.institutoiesia.com/arquivos/182>.

Para assegurar o sigilo da identidade dos participantes (especialmente os professores de Língua inglesa, com os quais foram feitas as entrevistas), optamos por utilizar pseudônimos escolhidos por eles no momento da adesão da pesquisa. Quanto aos professores que participaram da oficina pedagógica, utilizamos a nomenclatura voluntário e a numeração (a) 1, 2, 3 e etc., quando mencionamos seus relatos.

Abaixo, sintetizamos o perfil (auto)biográfico desses professores.

Wonderful Woman (Mulher maravilha)

Natural do Rio Grande do Sul, viveu a maior parte de sua vida na capital, Porto Alegre. Filha de professora e carpinteiro, iniciou sua vida escolar em escola particular do 1º ao 5º ano, onde sua mãe era professora e, após a demissão de sua mãe, foi para escola pública. É egressa da antiga escola técnica, hoje nomeada de Instituto Federal. Tem 40 anos, é doutora em Linguística e morou no Canadá por um ano, para realizar sua pesquisa na Universidade Concordia Universty. Viveu sua primeira experiência docente ministrando aulas de matemática, física e português para conseguir algum dinheiro como complementação de sua renda, pois vendia bombom para manter seus estudos. Iniciou sua vida profissional no 3º período da faculdade, em uma escola de inglês para crianças (*The kids club*), a convite de sua cunhada que, por assumir outro emprego, a convidou para ficar no seu lugar. Sua experiência docente sequenciou-se em um curso de idiomas Centro de Cultura Anglo Americana (CCAA) e, após a conclusão de seu doutorado, efetivou a docência, ministrando aulas em universidades, porém, migrou para o Colégio Militar de Porto Alegre por 4 anos e agora vivencia a docência no Instituto Federal. Há 23 anos atua como professora.

Winner (Vencedor)

Nasceu no interior do Amazonas, na cidade de Maués. Tem 37 anos, mora e trabalha atualmente em Manaus. É filho de uma professora que não chegou a atuar na profissão e seu pai é torneiro mecânico, sendo o quinto filho em uma família de cinco irmãos. Iniciou sua vida escolar em 1987, na pré-escola, ou seja, na Educação Infantil, como se nomeia nos dias atuais. É graduado em Administração e Letras Língua e Literatura Inglesa. Viveu sua primeira experiência docente lecionando aulas em um cursinho de inglês, onde estudava. Iniciou sua vida profissional em uma escola municipal de Ensino Fundamental. É mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Believer (crente)

Trata-se de mim, na posição de professora/pesquisadora e sujeito da pesquisa. Nasci na cidade de Maués/AM. Minha mãe, professora, embora não tenha atuado como profissional da educação, usou a formação e a dedicação para me ajudar a tornar-me a mulher e profissional que sou. Meu pai é torneiro mecânico e autônomo. Tenho 39 anos e sou a quarta filha. Iniciei minha vida escolar em 1987, em uma escola chamada Colônia dos Pescadores. Sou graduada em Pedagogia e Letras Língua e Literatura Inglesa e pós-graduada em Metodologia do Ensino Superior. Minha primeira experiência na docência foi quando terminei o magistério. Inicialmente, lecionei em turmas do Ensino Fundamental na Escola Municipal Salum de Almeida, como professora de Português, pois, naquele momento, no município de Maués, os professores contratados pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) ministravam quaisquer disciplinas, de acordo com a necessidade. Portanto, já ingressei como profissional da educação aos 18 anos.

Dali em diante, posso narrar que experienciei lecionar as mais variadas disciplinas, como Geografia, História, Artes e até Educação Física. Ao ingressar como professora da Rede Estadual de Ensino, passei a fincar as bases para minha identidade como professora de Língua Inglesa, mesmo que de forma inconsciente, pois não tinha sequer compreensão das dimensões de identidade docente, mas, como já algum tempo fazia cursos de inglês e me sentia confortável e segura para trabalhar com este componente curricular, optei por ministrar apenas aulas de inglês. Sou mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico (PPGET) e atuo na docência há mais de 20 anos.

A síntese da (auto)biografia dos professores participantes deste estudo se apresenta para mostrar o contexto social, pessoal, profissional e o foco para análise e o processo de formação/autoformação desses docentes. Notamos brevemente que suas histórias se entrelaçam no sentido de que esses participantes pertencem a um grupo de professores que atuam na educação pública e é uma categoria de professores que buscam dar continuidade a formação docente.

No Quadro 1, é possível observar o perfil dos participantes dos professores de Língua Inglesa:

Quadro 1: Perfil dos participantes

PARTICIPANTES DA PESQUISA					
	Nome	Gênero	Idade	Formação	Tempo de Docência
1	Wonderful Woman ¹²	Feminino	41	Licenciatura em Língua portuguesa e Língua Inglesa	18 anos ¹³
2	Winner	Masculino	38	Bacharelado em Administração e Licenciatura em Letras e Literatura Inglesa	20 anos
3	Believer	Feminino	39	Pedagogia e Licenciatura em Letras Língua e literatura Inglesa	22 anos

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Com relação aos professores que participaram do curso de formação, as informações, como perfil, idade, tempo de docência e experiências vivenciadas, foram compartilhadas na oficina pedagógica, parte integrante da semana pedagógica do IFAM, campus Maués.

¹² Uso a 1º a pessoa do singular quando falo de mim e em outros momentos, e a 1º do plural, nós, seguindo a ideia de que a pesquisa é sempre uma construção conjunta, minha com a orientadora, sua, como interlocutor, e dos participantes da pesquisa.

¹³ O professor Carlos Marcelo considera importante essa reflexão porque é através de nossa identidade que nos percebemos, nos vemos e queremos que nos vejam. Do ponto de vista de Lasky, a identidade profissional é a forma como os professores definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do “si mesmo” profissional que evolui ao longo da carreira docente e que pode achar-se influenciado pela escola, pelas reformas e pelos contextos políticos, que “inclui o compromisso pessoal, a disposição para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre a matéria que ensinam, assim como sobre o ensino, as experiências passadas, assim como a vulnerabilidade profissional” (LASKY, 2005). As identidades profissionais formam uma “complexa rede de histórias, conhecimentos, processos e rituais” (SLOAN, 2006). Disponível em: <https://idus.us.es/handle/11441/29196>.

3.3 Instrumentos para coleta de dados

Em relação ao instrumento utilizado para construção dos dados desta pesquisa com os professores de Língua Inglesa, fizemos uso do memorial de formação, levando em conta as dimensões apontadas por Passeggi e Souza (2008), que pautam-se na dimensão hermenêutica, dimensão social, dimensão efetiva e dimensão política.

Passeggi e Souza definem o memorial de formação da seguinte maneira:

O memorial autobiográfico pode ser definido como um gênero acadêmico autobiográfico, por meio do qual o autor se (auto)avalia e tece reflexões críticas sobre seu percurso intelectual e profissional, em função de uma demanda institucional. O interesse de sua narrativa é clarificar experiências significativas para a sua formação e situar seus projetos atuais e futuros no processo de inserção acadêmica e ascensão profissional. (PASSEGGI; SOUZA, 2008, p. 120)

A escolha do memorial se deu justamente pelo fato desse instrumento possibilitar elementos constitutivos que possibilitam a escrita de si, trazendo à tona memórias do processo formativo, reflexões sobre este processo e potenciais transformação pessoal e/ou profissional.

Como se tratou de uma pesquisa baseada na abordagem (auto)biográfica, de uma escrita pública de si, foi constituído de uma narrativa. Posto isto, o memorial possibilitou traduzir-se em recortes da história de vida, sendo importante, nessa escrita, a descrição reflexiva do processo de formação escolar e das experiências vivenciadas no exercício do fazer docente. Assim, as fontes de análise da pesquisa deram-se a partir das experiências documentadas nos memoriais de formação.

Consideramos que o memorial de formação se aporta também em Arcoverde (2007), que apresenta o conceito de memorial de formação como sugestivo para obtenção desta pesquisa. Segundo ele:

[...] **um gênero rico e dinâmico que se insere na “ordem do relatar”**, isto é, gênero que relata fatos da memória, documentação de experiências humanas vivenciadas. O memorial pode ser considerado, ainda, **como um gênero que oportuniza as pessoas expressarem a construção de sua identidade, registrando emoções, descobertas e sucessos que marcam a sua trajetória**. É uma espécie de “diário”, **no qual você pode escrever suas vivências e reflexões**. É também um gênero que pode ser usado para **que você marque o percurso de sua prática, enquanto estudante ou profissional, refletindo sobre vários momentos dos “eventos” dos quais você participa e ainda sobre sua própria ação** (ARCOVERDE, 2007, p. 2, grifo da autora).

Assim, dispor o trabalho com memorial de formação para os professores de Língua Inglesa e para os professores que participaram da oficina pedagógica fez-se oportuno para suscitar a reflexão acerca da constituição do ser professor, decorrida do processo de formação/autoformação docente. Favoreceu buscar, na narrativa de sua história de vida, as influências que norteiam as bases epistemológicas da sua vida profissional/pessoal.

Posto que o autor do memorial é concomitantemente escritor, narrador e protagonista da sua história, Arcoverde (2007, p. 8, grifos da autora) salienta que, na maior parte dos casos, esse gênero se compõe em: “[...] um texto em que os **acontecimentos são narrados** geralmente na primeira pessoa do singular, e, como todo texto escrito, **para produzir certos efeitos nos possíveis leitores**”.

Com o instrumento de investigação definido, passamos à análise das narrativas, observando as categorias que constituíram o ser professor e as ressignificações estabelecidas no processo de autoformação. Com relação às categorias de análises, ancoramos o diálogo em Graham Gibbs (2009, p. 87), que orienta que, na análise de biografias e narrativas, deve-se procurar por:

- Eventos – o que aconteceu;
- Experiências – imagens, sentimentos, reações, sentidos;
- Relatos, explicações, desculpas, e
- Narrativa – a forma linguística e retórica de contar os eventos, incluindo como o narrador e o público (o pesquisador) interagem, a sequência temporal, os personagens, intrigas e imagens. Procure exemplos de conteúdos e temas comuns.

Faz-se necessário dizer também que o memorial descritivo foi desenvolvido com os professores de inglês. Com os professores que participaram da oficina, utilizamos questionários por meio do *Google Forms*.

Como se trata de (auto)biografia de uma escrita pública de si, é uma narrativa que visa buscar referências a respeito da vida familiar, escolar, social, cultural e profissional, além de outros fatos que os participantes consideraram importante mencionar, ou seja, significou pensar em narrar recortes da vida que trouxeram significados que os participantes julgaram importantes nesta escrita de si. Caracteriza-se como um instrumento em que foi possível a ação hermenêutica da construção/desconstrução/reconstrução do agir e pensar, mirando compreensões da constituição do ser professor.

Além disso, outro instrumento utilizado na pesquisa com os professores de inglês foi a entrevista, realizada após a escrita do memorial, por entendermos que este instrumento poderia trazer informações adicionais para o registro das subjetividades dos professores. De acordo com Martins e Bicudo (1994), a entrevista é vista como um recurso que pode possibilitar: “um encontro social, possuidor de características peculiares, que são: a empatia, a intuição e a imaginação”. É evidente que esta não deve se constituir em um instrumento aleatório de coleta de dados. Minayo (2010, p. 261) dá destaque, enfatizando o seguinte conceito:

[...] é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador, destinada a construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes tendo em vista estes objetivos.

Inicialmente, elaboramos um Roteiro de Entrevista para começarmos a obter informações preliminares dos participantes deste estudo (APÊNDICE C) e para encorajar os professores a terem base para elaboração do memorial de formação, logo, lançamos mão de um Roteiro Geral para Entrevistas – RGE (APÊNDICE D), construído se atentando para os objetivos da pesquisa. Orientamo-nos conforme proposta de sistematização de Minayo (2010), em relação aos dados que foram posteriormente transcritos e analisados de forma qualitativa.

Com os participantes da oficina, aplicamos o questionário ao final da oficina para que pudessem narrar as informações do seu percurso formativo a partir das significações emergentes das experiências vividas, ou seja, do conhecimento construído a partir dos conceitos trabalhados na oficina, como ipseidade, pesquisaformação e abordagem narrativa.

3.3.1 Processo formativo de professores por meio do memorial de formação, vislumbrando compreensões da constituição docente

Este item apresenta considerações a respeito das possibilidades que o memorial de formação propiciou aos participantes da pesquisa (professores de Língua Inglesa), no sentido de que, ao serem expostos à ação de enxergar na narrativa da história da sua vida formativa a possibilidade de vislumbrar as bases que foram e são significativas na sua formação/autoformação docente, suas memórias foram ativadas em um movimento de agir e pensar sobre o seu agir.

Iniciamos este processo aprofundando as percepções acerca do memorial de formação. Partimos da seguinte problemática: pode o memorial de formação ser um instrumento que potencializa o emergir das memórias consideradas significativas, para a compreensão do ser

professor no processo de formação/(auto)formação), possibilitando o exercício da construção/desconstrução e reconstrução?

A palavra memorial, segundo Prado e Soligo:

[...] (do latim *memoriale*) é a escrita de memórias e significa memento ou escrito que relata acontecimentos memoráveis. O memento – que quer dizer ‘lembra-te’ – de modo geral pode ser compreendido como uma marca que serve para lembrar qualquer coisa (por exemplo, quando amarramos um laço no dedo para não esquecer algo), como uma caderneta onde se anota o que deve ser lembrado ou como um livrinho onde se acham resumidas as partes essenciais de uma questão. Em nosso caso, são esses dois últimos sentidos que tomaremos para tratar do memorial. (PRADO; SOLIGO, 2005, p. 2)

Neste exercício, surge, de forma latente, o uso da memória que, segundo o dicionário de filosofia¹⁴, apresenta-se como a possibilidade de gozar das ideias, impressões e conhecimentos passados que, de algum modo, estão disponíveis para ser evocados.

A memória parece ser constituída, por duas condições ou momentos distintos: 1º - conservação ou persistência de conhecimentos passados que, por serem passados, não estão mais à vista – memória retentiva; 2º - possibilidade de evocar, quando necessário, o conhecimento passado e torná-lo atual ou presente – a recordação (p. 657).

Nota-se que, ao adentrarmos a memória, abre-se um leque de oportunidades para acessarmos acontecimentos decorrentes de uma viagem, cujo intuito é encontrar nossa identidade. Essa viagem que relaciono ao processo de formação/(auto)formação é necessária para estabelecermos conexões entre o vivido e ao que se pretende alcançar.

Walter Benjamin considera que:

a memória é uma tessitura feita a partir do presente, é o presente que nos empurra em relação ao passado, uma viagem imperdível, uma viagem necessária, uma viagem fundamental, para que a gente possa trazer à tona os encadeamentos da nossa história, da nossa vida, ou da vida do outro. (BENJAMIN, 1993, p. 56)

O memorial de formação, por utilizar a escrita de si e da história de vida, proporciona esta viagem mencionada por Benjamin, onde o autor é, ao mesmo tempo, escritor/narrador/personagem da sua história. Oportuniza reconfigurar e construir o futuro em que passado serve como reflexão no presente. Dele (do memorial), emergem vozes que nos contemplam ou digladiam. Reforçamos aqui o entendimento para este diálogo da posição

¹⁴‘Dicionário de Filosofia’, Nicola Abbagnano, São Paulo, Editora Martins Fontes, 2000.

identitária, que é fruto de uma construção social em que se entrelaçam a memória do eu (narrador) e a memória da coletividade (dos grupos imbuídos na história do eu).

Fazemos um recorte de um artigo intitulado *O memorial no espaço da formação acadêmica: (re)construção do vivido e da identidade* (2010), da professora Jane Quintiliano Guimarães Silva, que trouxe, em sua epígrafe, as seguintes palavras de uma docente que abriu a escrita de seu memorial de formação dizendo:

Falar sobre a minha a vida escolar, minha vida acadêmica é fazer uma espécie de um livro de recordações, é contar coisas boas e más de nossa experiência. É olhar para um tempo longe e trazê-lo para mais perto, é como se desse um “zoom” em momentos da nossa história. Fico muito envolvida com esse trabalho e também muito emocionada porque falo de um tempo da minha vida que somente agora entendo como foi e é importante para a minha profissão. (SILVA, 2010, p. 10)

Nota-se, nas considerações acima, o exercício da construção/desconstrução/reconstrução, que, ao olhar para sua história de vida, identifica e reconhece sua identidade (ipseidade) imbuída no processo de formação/(auto)formação, além de viabilizar reflexões substanciais para a constituição e reconfiguração de si no ser professora e professor que, ao vivenciar sua experiência docente, faz uso da palavra não como atividades ocas ou vazias “oca ou vazias ou mero palavrório”, mas para dar sentido ao que somos e ao que nos acontece enquanto “*PROFESSOR*” (LARROSA, 2002).

Com a concepção de que, através do memorial de formação, é possível a escrita de si no sentido de emergir reflexões da história de vida oriundos do processo formativo, buscamos desenvolver parâmetros para que os participantes pudessem desenvolver seus memoriais de forma tranquila e prazerosa, proporcionando-lhes tempo e elementos para refletirem a escrita das memórias de formativas como instrumento a serviço da formação de professores.

Além de diálogos significativos com participantes da pesquisa acerca do memorial de formação, falamos sobre a questão de orientação quanto à sua elaboração, deixando claro que não se tratava de uma escrita para expor informações do seu processo formativo, mas uma narrativa que possibilita dar à luz na busca de nos revelar, redescobrir, refletir e reconstruir o significado do ser professor, substanciando a compreensão com literaturas¹⁵ que muito contribuíram para o entendimento do propósito do memorial.

¹⁵ PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. A. **Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação.** In: PRADO, G. G., V. T.; SOLIGO, R. (Org.). **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações.** 2.ed. Campinas: Alínea, 2005. v.1, p.45-60.
SILVA, J. Q. G. **O memorial no espaço da formação acadêmica: (re)construção do vivido e da identidade.** Perspectiva, Florianópolis, v. 28 n. 2, 601-624, jul./dez. 2010. Disponível em: http://www2.pucminas.br/imagedb/mestrado_doutorado/publicações/PUA_ARQ_ARQUI20121016140628.pdf.

Reforçamos ainda, como já dito antes, que foram lançadas bases para os participantes no que diz respeito à abordagem narrativa, assim como os objetivos desta pesquisa para a formação de professores, no sentido de vislumbrar a compreensão e a análise da constituição de si enquanto professor que volta seu olhar para suas crenças e experiências vividas, que, ao narrar a própria história, percebe que transborda a demonstração.

Por isso, quando os participantes analisaram a potencialidade autoformativa para a docência, puderam externalizar emoções e sentimentos advindos da pesquisa-formação, ou seja, observaram que, através das narrativas de suas histórias de vida e das narrativas do processo de formação, é possível ter reflexões epistemológicas, assim como a sistematização desse processo que ocorre de forma intencional, evidente em suas (auto)biografias descritas no memorial de formação, elemento que deu sentido à pesquisa.

Com os relatos, passamos a realizar a análise dos dados, descrita na seção a seguir.

3.4 Análise dos dados

Este momento se propôs dialogar com as narrativas dos participantes da pesquisa advindas dos memoriais de formação e entrevistas realizadas com os professores Língua Inglesa, e com o diálogo feito a partir das narrativas extraídas do questionário aplicado com os professores que participaram da oficina pedagógica com enfoque na abordagem narrativa com a perspectiva da pesquisa-formação. Para tanto, fazemos um recorte nesta revisão para explicitar o entendimento acerca da formação que permeou este estudo.

Para absorção da formação que buscamos evidenciar nesta pesquisa, trazemos as contribuições de Marie-Christine Josso (1978), em seu texto intitulado *Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação*. Neste escrito, Josso aponta a formação como teoria que coaduna tanto com a atividade do sujeito, como com sua atividade de “integração das aprendizagens no seio de conjuntos comportamentais, orientados por um projeto de sujeito ativo”. Apoiados neste entendimento, absorvemos a ideia de um sujeito em formação, consciente de suas ações. Este sujeito não se constitui um ser doutrinado, mas é alguém que, na sua constituição formativa, torna-se consciente de suas ações, sua intencionalidade evidencia-

BRITO, Antônia Edna. Narrativa escrita na interface com a pesquisa e a formação de professores. *In Docência, pesquisa e aprendizagem: (auto)biografias como espaços de formação/investigação*. Dislane Zerbinatti Moraes, Rosário Silvana Genta Lugli (orgs). São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 208 p. (Série Artes de viver, conhecer e formar)

se no ato de aprender e é capaz de intervir em qualquer momento de sua formação ou aprendizagem. Dessa forma, o sujeito é cômico por posicionar-se em qualquer campo de sua realidade seja social, política, cultural, entre outras.

Opto por trazer para reflexão as palavras do escritor e artista Henri Michaux (1981), que, em uma série de ponderações, diz:

Uma vida inteira não chega para desaprenderes o que, ingênuo, submissos, deixastes que te metessem na cabeça – inocente – sem pensares nas consequências (p. 9).

Antes de ser obra, o pensamento é trajeto (p. 22).

Adulto, mostrastes a tua primeira capa, aquela que girando frequentemente à tua volta, te agradava ou te incomodava.

Bem. Nem toda a gente o conseguiu. Agora encontras os outros para teu governo e para em seguida poderes rechaçá-los e arranjar lugar. Ainda tens tanto para descobrir.

No entanto, não te tornes um “mostrador”. É sempre a TI, antes dos outros, que deves mostrar o inaparente; para ti é vital (MICHAX, 1981, p. 29).

Notamos, assim, que o autor contribui para explicitar a busca de ações consciente à medida que este sujeito percebe que é através de sua trajetória, ou seja, do seu processo formativo/(auto)formativo, que se vislumbra a metamorfose de um ser em formação para sujeito que, no ato de aprender, se transforma e é capaz de, intencionalmente, intervir tanto no seu processo de aprendizagem, como na sua formação/(auto)formação, a fim de redescobrir-se, reorientar-se e reconstruir-se.

O quadro teórico com o qual ousamos dialogar estabeleceu-se através da hermenêutica interpretativa, posto que este postulado epistemológico busca atingir o ser enquanto difundido no universo, tendo como propósito alcançar e compreender a constituição de si no ser professor imbuído na formação/autoformação, por meio da ação da hermenêutica e da vivência interpretativa. Hermenêutica é, então, um processo de interpretação que visa “enxergar/interpretar” para mais do que se pode ver em primeiro plano e é usada para discutir problemas sociais, comportamentais, científicos e outros (GOUVEA *et al.*, 2012). Analisamos as seguintes reflexões: a) efeitos da constituição de si (ipseidade) narradas pelo professor na sua prática profissional e b) contribuições da reflexão sobre a prática docente no processo formativo de professores.

A hermenêutica permitiu, assim, compor encadeamentos heurísticos e desvelou a força da criação, tendo como resultado do esforço de “reescrever” a realidade vivida. Conjecturou-se a possibilidade de entender os resultados das ações, uma vez que toda ação reivindica uma objetividade que se pode interpretar a partir da subjetividade advindas das análises feitas, visto

que as subjetividades postas para análises se abriram para o mundo e suas interpretações (RICOEUR, 1989).

A intenção da pesquisa buscou refletir sobre a formação de professores não como uma ação discriminada em conteúdos e processos de informações a serem acumuladas cognitivamente, mas como um processo que se constitui na flexibilidade da história de vida do professor e, para isto, utilizamos literaturas que refletiram a ipseidade na constituição de si no ser professor, ou seja, a perspectiva hermenêutica da interpretação em Paul Ricoeur, com base nas categorias de análise que buscamos em Gibbs (2009), a saber: **processo formativo, docência e experiências de vida.**

3.5 Procedimento analítico de análise de dados

Como mencionado anteriormente, no item 3.1, procedemos a análise dos dados das narrativas dos três professores de Língua Inglesa, que subsidiaram o diagnóstico para chegarmos ao produto pretendido, ou seja, uma proposta formativa no formato de oficina pedagógica para professores das diversas áreas do conhecimento, pautadas na pesquisa-formação com reflexões decorrentes das narrativas de suas histórias de vida.

Ressaltamos que os professores que participaram do curso protagonizaram-se como participantes da pesquisa para validar o produto e forneceram também, por meio de suas narrativas a partir da oficina, dados para compreendermos a formação de professores como processo de aprendizagem. Apesar de não trabalharem como docentes de Língua Inglesa, entendemos que contribuíram com suas narrativas para refletirmos a constituição do ser professor que busca encontrar a ipseidade imbuída no processo da (auto)formação. Para o trabalho inicial com os professores de Língua Inglesa, passamos a esclarecer as contribuições do memorial de formação para a compreensão da constituição docente.

Trago novamente a primeira categoria de análise, que consideramos fundamental para a compreensão da constituição do ser professor: **processo formativo.**

3.5.1 Entre relatos e escritos, a docência pela voz dos professores: processo formativo

Foi realizado um total de cinco encontros com os professores de Língua Inglesa. Como já dito antes, apresentamos os esclarecimentos acerca do propósito da pesquisa, vislumbramos a abordagem narrativa e indicamos o memorial de formação como possibilidade de apropriação

identitária e de prática do professor reflexivo que busca, na pesquisa-formação, compreender a constituição docente e as dimensões dessa compreensão.

Após esses momentos, recebemos os memoriais e realizamos uma entrevista, visando alicerçar as fontes para análise. O memorial e a entrevista desenvolvida e realizada com os professores de LI tiveram respostas parecidas. Fizemos a entrevista a fim de observar se o que falariam estava em consonância com as narrativas apresentadas em seus memoriais e se traziam elementos além do escrito. Podemos dizer que sim, que as respostas à entrevista apenas reafirmaram os dados obtidos na escrita do memorial.

Tal processo permitiu perceber algumas questões pretendidas pelo dispositivo de formação/autoformação narradas no memorial de formação:

Refletindo sobre a trajetória da formação, Wonderful Woman narrou:

Concluí meu Ensino Fundamental em uma escola estadual na cidade de Rio Grande, interior do Rio Grande do Sul. Para o Ensino Médio, participei de dois processos seletivos, equivalentes a provas de vestibular, no Colégio Técnico Industrial, em minha cidade, e na Escola Técnica Federal de Pelotas, na cidade vizinha, distância de 64 km de onde eu morava na época. Optei pela última. O curso técnico integrado era dividido em 1 ano de formação básica e mais 3 anos integrados com as disciplinas técnicas, totalizando 4 anos de curso. Me formei em 1999, no Curso Técnico em Telecomunicações. Não fiz estágio e, assim, saí apenas com o diploma do Ensino Médio. Não gostei do curso e não queria trabalhar na área, por isso não me empenhei em buscar o estágio.

A formação na Escola Técnica me deu bases fortes nas exatas, o que me possibilitou ministrar aulas particulares de matemática, física, química, além da língua portuguesa, durante todo o Ensino Médio. Fiz vestibular no ano de 2001 e passei na Fundação Universidade Federal do Rio Grande para o curso de Letras Português/Inglês. Formei em 2004. Em 2006, fiz o Curso de Especialização em Estudos Avançados de Língua Inglesa, na PUCRS, em Porto Alegre. Em 2007, entrei no Mestrado em Letras, com Bolsa Integral CNPq. Concluí no início de 2009. Em 2009, entrei no Doutorado em Letras, também com Bolsa Integral CNPq. Em 2010, trabalhei como Pesquisadora Visitante na Concordia University, em Montreal, no Canadá. Voltei para o Brasil em 2011 e concluí o meu Doutorado em 2013, já com dois filhos no currículo (o primeiro nascido em 2011 e o segundo, em 2013). (Wonderful Woman, memorial de formação, 2021).

A participante revelou que a escola técnica foi a base para o início de sua profissão docente e que, a princípio, ministrou aulas particulares em várias disciplinas de exatas, como “matemática, física, química, além de língua portuguesa”. Aí percebemos indícios iniciais para lacunas na identidade docente e posteriormente para o desenvolvimento da prática do professor que busca compreender as dimensões o ofício que esta profissão requer.

Esta afirmativa sucedeu-se a partir de informações postas no memorial de formação e da entrevista realizada, ocasião em que os próprios professores reconhecem que não sabiam qual a sua identidade docente ou ainda não tinham conhecimento a respeito do assunto, até

participarem da pesquisa e, conseqüentemente, da oficina. Observamos também que, na entrevista, os docentes buscavam palavras para o diálogo referente ao tema.

Com relação ao participante Winner, ele relatou sobre sua formação:

EU QUERO DIVIDIR EM TÓPICOS. PRIMEIRO VOU NARRAR A INSERÇÃO NA EDUCAÇÃO FORMAL.

Meu percurso neste processo se dá aos 6 anos, quando coloquei os pés pela primeira vez naquele lugar desconhecido chamado escola. Não tem como esquecer de minha mãe deixando-me em um local que nunca vira antes. Foi um momento de “desespero” quando me deparei com outras crianças que não eram meus irmãos, e com uma mulher que não era minha mãe. As lágrimas nos meus olhos evidenciaram o medo do incógnito que, em algumas horas seriam substituídos por sorrisos e felicidades. Fiz o primário, como era conhecido, correspondente do 1º ao 4º ano, em uma escola chamada São Pedro, na cidade de Maués. Uma escola católica, portanto, de ensino tradicional. Este período foi marcado única e exclusivamente pelo processo de desenvolvimento da escrita e de decorar o que era solicitado pela professora, no entanto, posso afirmar que houve também muita aprendizagem, pois foi neste período que alicersei as bases para o conhecimento formal, me encantando com cada informação recebida dia após dia.

Um fator muito importante neste momento foi o incentivo à leitura que tive por parte de minha professora, quero ressaltar, a mesma (professora) durante quatro anos, e minha mãe, que era uma “incansável” incentivadora do meu processo educacional.

Assim, a leitura me proporcionou desde criança perceber o mundo ao meu redor, questionar, criticar, expressar-me com clareza, viajar para outros lugares e épocas e defender o meio ambiente. Posso dizer que a leitura transformou minha vida nesse período. Ampliou horizontes, conheci épocas e lugares, alicersei compromissos com o planeta e o respeito com a diversidade, tudo através da leitura, e posso dizer que vivenciei isso quando estudei o primário.

AGORA VOU NARRAR AO QUE INTITULEI DE “O DESCONHECIDO”

Passada esta etapa, um outro desconhecido estava por vir, desta vez o ginásio, 5º ao 8º ano, na mesma escola, porém, com diferentes professores e disciplinas. Uma rotina e realidade diferente, porém, interessante e desafiadora. Dessa vez, o momento de adaptação foi um tanto quanto doloroso. Entrava e saía professor a cada toque do sino da diretora. A cada apresentação de um conhecimento no (diferentes disciplinas), minhas expectativas e curiosidade aumentavam, por querer saber mais.

Este momento na minha formação foi que realmente passei a perceber, através das leituras e da aprendizagem formal, que vivia em uma sociedade impregnada de ideologias e ações que pouco favoreciam pessoas como eu que vinha de uma família muito pobre. Destaco as aulas de História, que me despertavam muita curiosidade. A professora nos conduzia em viagens que ora nos trazia aprendizagem, reflexão, revolta por todo o processo e pouco avanço para uma sociedade igual e justa. Posso afirmar que a mediação de minha professora de História foi um divisor de água na minha vida, pois o conhecimento apresentado e a maneira de como se davam essas aulas me fizeram ponderar sobre o valor cultural, social e étnico, como valores essenciais à vida humana. Sempre fui um aluno muito aplicado, minha mãe era muito rígida em minha educação, então minhas notas eram sempre boas em todas as disciplinas e meu comportamento exemplar.

O ginásio realmente foi marcado em um passeio nas diferentes disciplinas, por assim dizer, e, entender que o conhecimento é variado e infinito. Eu honestamente me realizava na escola, cada professor, cada aprendizagem, cada leitura ou cálculo resolvido, me davam verdadeira satisfação todos os dias que ia para a escola. Era um lugar de prazer diário, que me proporcionava felicidade e satisfação pessoal desde muito cedo em minha vida.

No Ensino Médio, não tive dificuldades de adaptação, uma vez que o ginásio me proporcionou a experiência de como seriam os anos seguintes. Nesta etapa da minha vida, posso dizer que meu processo de aprendizagem foi bastante estimulador; meus professores eram comprometidos e me incentivaram a continuar meus estudos através

de uma faculdade. Lembro-me que nesta época de minha formação, não era muito comum ver os alunos da minha cidade dando continuidade a seus estudos, a não ser os filhos das famílias que tinham mais condições.

Aproveitei esta etapa com muito empenho e dedicação, conciliando com o curso de inglês que fazia paralelo a esta formação média e, assim, concluí com expectativas de não parar, apesar das dificuldades econômicas de meus pais (Winner, memorial de formação, 2021).

Notamos na narrativa do participante Winner algumas particularidades interessantes no que tange às bases de sua formação para posterior exercício da docência, principalmente no que se refere à toda experiência vivenciada na escola, que trouxe experiências significativas para sua vida.

Isso nos lembra os argumentos de Nóvoa (2022) quando ele traça considerações acerca da “Metamorfose da Escola”, em seu livro intitulado: *Escolas e Professores: Proteger, Transformar, Valorizar*. Nesse livro, especificamente no capítulo 1, ele reflete sobre a necessidade de a escola ser um espaço que oriente os interesses do aluno, valorizando o papel do profissional.

A narrativa do participante Winner evidencia suas percepções sobre o quanto a escola poderia transformar sua vida, um ponto importante para sua prática docente.

Em relação à participante Believer, que se trata de mim enquanto pesquisadora de minha formação, trago as seguintes recordações:

Todo meu percurso de formação foi na escola pública. Iniciei em 1987, em uma escola chamada Colônia dos Pescadores. Na verdade, até hoje funciona a Cooperativa dos Pescadores do município de Maués, mas é também escola da modalidade de Educação Infantil.

Não foi fácil o primeiro dia, lembro-me que chorei muito, mas mal eu sabia que a escola seria o “espaço” que eu iria me apaixonar por toda minha vida. Nos anos seguintes, estudei na Escola São Pedro, onde pude concluir o Ensino Fundamental. Posso dizer que foram os anos que mais reforçaram a escolha de minha profissão, pois eu era encantada com tudo que aprendia na escola e sempre tinha sede que mais aprendizagem. Continuei meu percurso cursando magistério na Escola Maria da Graça Nogueira, pois meu ideal profissional era me tornar professora. Nesse curso, tive a experiência das bases para minha profissão. Foi maravilhoso. Tive professoras dedicadas e que demonstravam sentimentos durante as aulas. E, para não parar de estudar, cursei o Ensino Médio também.

Me graduei em Pedagogia e Letras Língua e Literatura Inglesa, ambas pela Universidade Federal do Amazonas/UFAM. Posso dizer que as leituras, professores e experiências que tive no curso de Pedagogia se tornaram uma chama latente em meu coração para que pudesse perseguir e alcançar o objetivo de me tornar professora. Cursei Pós-Graduação em Metodologia do Ensino Superior, onde pude aprender ainda mais acerca da profissão docente. Assim que construí meu percurso de formação. (Believer, memorial de formação, 2021).

As palavras extraídas da narrativa acima são importantes para notarmos que a participante traz fortes referências no que diz respeito à escolha da profissão, pois ela deixa

claro o seu desejo de se tornar professora. A figura do professor significou forte influência sobre ela, enquanto aluna.

Larocca (1999) acrescenta que a mediação proporcionada pela escola e pelo professor pode favorecer ou desfavorecer o desenvolvimento da criança: “[...] a escola pode promover o desenvolvimento da criança ou atrapalhar esse desenvolvimento [...] o professor pode ser o dinamizador, aquele que propulsiona este desenvolvimento, ou não, não é? (S. 8, s: 1)” (LAROCCA, 1999, p. 49).

É interessante notarmos as influências que os professores de LI trazem no seu percurso formativo. Wonderful Woman sofre influências de uma educação técnica; Winner traz questões das contribuições transformadoras da escola para sua vida, e Believer já aponta para influência direta da prática de seus professores para escola de sua profissão.

Com isso, podemos dizer que a compreensão da constituição docente no processo formativo desses professores requer que eles olhem para suas histórias de vida formativa e observem como as influências se manifestaram para sua escolha docente, pois o autobiografar-se por meio do memorial de formação fez e faz com que seja possível que esses participantes percebam lugares, pessoas e situações educativas/ e ou formativas enquanto sujeitos históricos que, a partir da biografia educativa, compreendam os elementos significativos para o sujeito em formação.

Assim, o trabalho com o memorial de formação com os profissionais de LI deu-se também no sentido de que esses profissionais “[...] encontrem lugar em seu sistema de representação [...]” (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 363) como um processo social que envolve o outro, a fim de promover a conscientização própria do humano, do devir, isto é do inacabamento, do ser inconcluso que é, que, em um exercício constante de compreender-se, encontra sua identidade docente, assim como compreende sua constituição.

Face ao exposto, estabelecemos o diálogo sobre a segunda categoria de análise: **docência**. Para tanto, buscamos compreender elementos da história de vida e de formação, relacionados nas narrativas dos professores de LI no que tange às motivações para se tornar professor.

O memorial explicitou as motivações para ser professor. Vejamos o que Wonderful Woman disse:

A vontade de subverter a ordem das coisas. Ficava com sono na aula, detestava os monólogos da maioria dos meus professores. Quis ser professora para dar voz aos meus alunos e aprender na interação e na construção coletiva. Nem sempre consigo ser aquela professora que eu gostaria de ter tido, até por ter sido calada pelas docentes ao longo da vida; talvez por isso tenha sede de falar, como elas tinham. Mas minha

motivação é esta: ser uma professora que dá voz aos seus alunos como gostaria que tivessem me dado.

A principal delas foi o fato de eu ter aprendido a gostar muito de Inglês e de me fazer entender e me comunicar nesse idioma, depois eu também aprendi a gostar de ensinar esta disciplina e depois também essa atividade me possibilitou melhorar minha condição de vida.

Percebemos na narrativa da professora que sua motivação parte do fato de ela ter sido silenciada por suas professoras, prática comum do ensino tradicional. Ela fala também em dar voz a seus alunos sem perceber que podem falar por eles, já que são alunos da Educação Profissional e Tecnológica, que busca o desenvolvimento integral do educando (RAMOS, 2014). Portanto, percebemos a reprodução das lacunas do seu processo formativo sem se dar conta de que ao dar voz, eu silêncio também o outro. A percepção em compreender o ser professor, ou melhor dizendo, as dimensões que implicam a profissão docente, requer que se possa repensar as ações que estabeleço dentro desse campo de atuação.

Assim, notamos que as ações ocorridas no processo formativo da participante Wonderful Woman, são marcantes na forma como construiu sua subjetividade. Tardiff (2007, p.20) destaca “o impacto de experiências anteriores no âmbito da formação inicial do professor”. A lembrança reflexiva dos anos iniciais de escolarização, são de suma importância para compreendermos crenças, valores, certezas, incertezas e representações que orientam suas ações.

Outra motivação da participante denominada Wonderful Woman foi o afeto em aprender outro idioma e, por desenvolver a habilidade de comunicar-se em inglês, conseqüentemente desenvolveu a vontade de ensinar, assim como percebeu que poderia melhorar sua condição financeira, algo que ficou explícito também na narrativa do participante Winner, quando disse:

A principal motivação para mim foi o fato de eu ter aprendido a gostar muito de Inglês e de me fazer entender e me comunicar nesse idioma, depois eu também aprendi a gostar de ensinar esta disciplina e, também, essa atividade me possibilitou melhorar minha condição de vida, já que, assim como a maioria do povo brasileiro, vim de família muito pobre. Tive a oportunidade e digo que foi com muitas dificuldades, estudar inglês particular. Foi muito difícil para meu pai conseguir dinheiro para pagar meu curso, mas, graças a Deus, ele pagou. Logo que terminei e, concomitante a isso, o Ensino Médio também, quis logo um trabalho para conseguir dinheiro para ajudar em casa. Então, posso dizer que ver que poderia conseguir um emprego, ganhar dinheiro ainda mais dando aula de um idioma que gostava e aprendi resume minhas motivações.

Muitas pessoas que decidem se tornar professor estão preocupadas com o ensino do componente curricular ou com o salário, como evidenciado na fala dos dois participantes. Essas

narrativas são significativas para pensarmos em algumas problematizações, como: as bases da formação dos professores e as mazelas ocasionadas pela condição econômica e social. A escolha do magistério como profissão, ainda que não tenha prestígio social, muitos a escolhem porque, para estudantes de baixa renda, da parte pobre da sociedade, filhos de trabalhadores e trabalhadoras, é o único caminho, pois são cursos baratos e o meio em que muitos se apegam para conseguir uma profissão e seu sustento (DINIZ PEREIRA, 2000).

Tanto as bases da formação, como a precariedade econômica e social, justificam as motivações narradas, pois, quando não há dignidade no processo formativo e na vida do sujeito, o resultado é consequências que ficam à margem de compreensões epistemológicas, evidenciando a necessidade e a relevância de estudos que contemplam concepções substanciadas, provocando, assim, a busca para melhoria e qualidade na formação e na vida do sujeito.

Considerar a escrita de si para ponderar sobre relações estabelecidas nas experiências formativas nos insere e nos integra aos conceitos de experiências formadoras e de recordações, referências que Marie-Christine Josso (2004) propôs para o estudo da flexibilidade. As recordações se constituem um marco na vida e assentam-se como parâmetros para a vida à frente. E, falando de recordações, a terceira participante, eu, como protagonista da minha história, narro acerca de minhas motivações para me tornar professora:

Sempre foi meu sonho. Lembro que, desde minha infância, era comum querer brincar de sala de aula. Eu era a professora que escrevia em um quadro velho que tinha na minha casa, brincava de ensinar e corrigir cadernos. Era um desejo latente e que, desde quando me recordo que criei consciência das coisas, era o que eu queria me tornar, “Professora”. Acredito que tive forte influência da minha mãe, que cursou o magistério. Ela não chegou a exercer a função, mas acompanhava as tarefas escolares como alguém atento às contribuições que a educação pudesse trazer para minha vida e a vida dos meus irmãos. Ela sempre estava presente na escola, conversando com as professoras e professores. Queria as melhores notas. A escola era um lugar de amor e realização pra mim. Eu, definitivamente, quis ser professora inspirada em meus professores, pois, era evidente que muitos deles amavam o que faziam, ser professor.

O ato de rememorar as motivações para ser professora foi o ponto de partida para pensar no sentido da escolha da profissão. A questão de relembrar as motivações que me levaram escolher como profissão o ofício da docência remete-nos às contribuições de Souza (2006, p. 45) quando discorre que a abordagem (auto)biográfica propõe a condição de “[...] instaurar-se como um movimento de investigação-formação ao focar o processo de conhecimento e de formação que se vincula ao exercício de consciência, por parte do sujeito, das itinerâncias e aprendizagens ao longo da vida”.

A terceira categoria de análise para buscarmos compreensões sobre a constituição do ser professor por meio de narrativas autobiográficas foi **experiências de vida**.

Consideramos aqui as experiências de vida que revelam as referências que são trazidas para a formação e, posteriormente, para a profissionalização docente. A respeito de acontecimentos da infância/adolescência que foram significativos no/para seu processo de formação, Wonderful Woman disse:

Olha, foi fundamental não ter pais que pegassem no meu pé. Acho que meu orgulho de ser quem sou reside no fato de que me construí das minhas próprias vontades. Não segui conselhos ou exemplos, não deixei que me ditassem a vida ou a carreira. Fui combativa e argumentativa em todas as etapas, até mesmo durante a minha atuação no Exército. Liberdade é o que me guia e conduz.

Wonderful Woman apresenta evidências da tendência humana natural de emancipação e liberdade no seu processo de formação. A despeito disso, Manacorda contribui com a seguinte reflexão:

Frente à realidade da alienação humana, na qual todo homem, alienado por outro, está alienado a uma esfera restrita, está a exigência da omnilateralidade, de um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação. (MANACORDA, 2010, p. 94)

Docentes que buscam sua identidade e seu lugar de fala no processo formativo, ou mesmo os que tendem a compreender a constituição de sua constituição docente, despertam a ideia de autonomia, sobretudo a autonomia intelectual. Torna-se, pois, de essencial relevância o apropriar-se da ideia do ser livre para que o professor possa, quando deparado com questões existenciais, compreender-se como pessoa e profissional que enxerga, em suas experiências de vida, vestígios do rumo profissional que deu à sua vida, ou seja, o docente domina o barco, por assim dizer, quando busca se compreender como professor por meio dos saberes fundamentais de sua identidade e de sua constituição. Nesse sentido, Freire, em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, aponta:

[...] a prática de velejar coloca a necessidade de saberes fundantes como o do domínio do barco, das partes que o compõem e da função de cada uma delas, como o conhecimento dos ventos, de sua força, de sua direção, os ventos e as velas, a posição das velas, o papel do motor e da combinação entre motor e velas. Na prática de velejar, se confirmam, se modificam ou se ampliam esses saberes. (FREIRE, 2010, p. 22)

Freire fala da importância de o professor compreender-se na sua profissão, ilustrando, de acordo com a citação acima, aqueles que querem velejar. A pessoa deve saber fundamentalmente como se domina o barco, assim como ter conhecimento do vento, da posição

da vela, da combinação entre motor e vela e de todos os fatores necessários para a prática de velejar. Esta analogia aplica-se igualmente para os que buscam compreender a constituição de si no ser professor. Não é uma tarefa simples, pois requer ter a necessidade de apropriar-se de saberes epistemológicos, ou seja, a busca ávida de estudar, refletir, compreender e, por fim, agir de acordo com o que está envolvido as dimensões do professor.

Acerca das experiências de vida, o participante Winner disse:

As dificuldades vivenciadas tanto na infância quanto na adolescência foram, certamente, uma mola propulsora para que eu buscasse, através da educação, mudar tanto a minha realidade de vida, como também com isso ajudar na melhoria de vida da minha família e, com a ajuda de Deus e de alguns anjos materializados em seres humanos isso, se tornou uma realidade.

Winner deixa evidente que as dificuldades vivenciadas na sua infância e adolescência, realidade comum entre muitos brasileiros, foi a “mola propulsora” para que ele buscasse na educação a oportunidade de mudar a sua vida. Aqui abrimos um recorte para a função que a escola pública tem na vida de muitos brasileiros que alcançam cidadania, emancipação, liberdade, autonomia, entre outros fatores que dignificam o sujeito. A escola, no mais pleno sentido da palavra, dá esperanças àqueles que não tem quaisquer tipos de oportunidade. Paulo Freire nos dá esperanças nas suas palavras:

É preciso ter esperanças, mas ter esperança do verbo esperar, porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperança é se levantar, esperar é ir atrás, esperar é construir, esperar é não desistir! Esperança é levar adiante, esperar é juntar-se com outros para fazer de outro modo. (FREIRE, 1992, s. p.)

A defesa da escola pública deve ser prioridade nas ações dos que visam compreender sua constituição docente. A educação, de fato, é a única oportunidade na vida de milhões de pessoas que estão à margem de uma sociedade preconceituosa, homofóbica e desumana, como evidenciamos nos últimos anos neste país. Como afirma Vale (2002, p. 120), é oportunizar “à construção de espaços sociais geradores de possibilidades, impulsionando a presença, mais uma vez, dos trabalhadores na cena política do Brasil”.

Compreender a constituição docente é inserir nas ações práticas de defesa a escola pública e, assim, dar esperanças a inúmeras pessoas de mudarem suas vidas e de suas famílias, conforme explícito nos anseios do participante Winner.

Na realidade, o sonho da educação democrática para todos está traçado no livro de Freire (2016), *Pedagogia da Autonomia*. Em seu escrito, fica explícito que o professor precisa e deve ser um agente proativo, um fundador de mundos e de sonhos, mediador de esperanças, pastor

de projetos, como bem descreve Rubem Alves, que sintetiza o perfil idealizado do educador por Paulo Freire.

Não sei como preparar o educador. Talvez porque isto não seja necessário, nem possível...É necessário acordá-lo [...] basta que os chamemos do sono, por um ato de amor e coragem. E, talvez, acordados, repetirão o milagre da instauração de novos mundos (ALVES, 1995, p. 33).

Sim, a escola pública é o espaço onde muitos são ajudados a sonhar e a ter esperanças, porque é na escola que está aquele que pode transformar a vida e o mundo de um sujeito. Aí está a magnitude de se compreender a constituição docente.

Ainda outro fator interessante acerca da categoria experiências de vida que a participante Believer traz é a participação familiar no processo da constituição docente:

Éramos muito pobres na minha infância e adolescência, mas meus pais sempre se esforçaram muito para nos manter na escola. Éramos cinco irmãos. Meu pai e minha mãe trabalhavam duro. Pessoas honestas, corretas e bondosas. Bondade acima de tudo. Recordo-me de, às vezes, não termos as três refeições para comer. Lembro-me também de minha mãe, que muitas vezes não comia pra dar pra gente. Mas ela cobrava as notas mais altas. Ela sempre fez a gente decorar tudo. A gente nem pensasse em tirar notas baixas. Papai revezava com a mamãe nas reuniões da escola. Na entrega dos boletins, os dois sempre ficavam orgulhosos com as notas. Minha família, sem dúvida, foi o principal fator para minhas ações enquanto professora.

Nóvoa (2013, p. 114) destaca que “ninguém se forma no vazio”. As influências ocorrem também nas experiências advindas da e na base familiar. Atravessa a vida. A trajetória de vida é, assim, a trajetória da formação, de modo que é um processo de formação (NÓVOA, 2013).

Os estudos que aprofundam o protagonismo do professor priorizam o sujeito docente no centro do seu processo formativo e de sua história de vida. Assim, as histórias de vidas são fontes que geram ponderações da própria existencialidade, melhor dizendo, das origens que embasam a formação. Nas palavras de Josso, essa formação,

[...] responde que é pelas expressões da nossa existencialidade, pela análise das histórias de vida escritas, uma vez que estas revelam a pluralidade na singularidade de uma pessoa, revela a construção da identidade enquanto processo de identificação e diferenciação na definição de si. (JOSSO, 2007, p. 420),

Notamos que as experiências de vida que a docente Believer rememora como fator principal para as bases da constituição docente são as bases familiares, assim, a “definição de si”, de acordo com as reflexões acima, foi fonte reveladora para definição de seu “processo identitário” e, posteriormente, de sua vivência plural, ou seja, sua profissionalização docente.

É importante trazermos aqui, mesmo que em algumas palavras, o valor da família no processo de formação do sujeito. É sabido que a estrutura das famílias é diversa, no entanto, fundamental para a vida formativa do ser, visto que é na família que se adquire as primeiras experiências educativas e aprende a se harmonizar nos diferentes ambientes, independente das normas que lhe são impostas, através da família, da escola ou qualquer que seja a realidade vivida na sociedade. Prado (1981, p. 13) argumenta que “A família influencia positivamente quando transmite afetividade, apoio e solidariedade e negativamente quando impõe normas através de leis, dos usos e dos costumes. É no seio familiar, que se aprende a socializar, dividir, compartilhar e conviver em grupo”.

Para a participante Believer, o apoio da família no processo de formação a influenciou positivamente no seu processo educacional, tanto que trouxe, em sua narrativa, que muito de suas práticas e ações docentes ancoram-se em princípios familiares.

3.5.2 Formação/(auto)formação emergente do ato de contar sobre si

No decorrer da pesquisa, foi possível observar que a maioria dos participantes desconhecia a potencialidade formativa do contar e recontar as experiências na medida em que nos levam a olharmos para nós mesmos e para nossa história de vida, em processos dialógicos de compreensão, construção e desconstrução de significados. Porém, quando convidados a refletirem sobre seu processo formativo, sobre sua prática, ou ainda sobre a experiência vivenciada na participação deste estudo, mostraram-se surpreendidos com as novas descobertas:

Eu ainda não tinha praticado a ação de pensar em mim e na minha formação docente. Sempre pensei nos meus alunos, nas minhas aulas, na minha contribuição para a melhoria da sociedade através do meu posicionamento político; pensava em participar das atividades que a instituição me solicitava. Mas, quando me deparei com o questionamento da minha constituição de ser professora, com a possibilidade de pensar sobre isso através da narrativa da minha história de vida, me deparei com muitas questões pessoais e profissionais. À medida que eu elaborei o memorial de formação, e respondi às questões da entrevista, comecei a refletir como a constituição do meu eu professora, da minha identidade que tenho ainda que encontrar. Confesso que havia um equilíbrio na minha cabeça a respeito da minha profissão, desequilibrou totalmente a ponte de eu reconhecer que devo ir em busca de entender minha constituição docente, e eu vou, eu quero fazer isso (Professora Wonderful Woman, memorial de formação, 2021).

Viver essas experiências me fez refletir muito acerca das compressões da minha constituição docente. Quando elaborei meu memorial de formação, eu ia fazendo a viagem e, ao mesmo tempo, fui pensando o quanto eu estava descolado da minha identidade docente. Essa autoformação inicial, assim que vou chamar, me fez reconhecer que eu preciso mudar, que eu devo ir além. Eu estava estagnado no tempo, eu sempre fui professor sem saber o que é ser professor. Tive que me desconstruir para me reconstruir e perceber que tenho que continuar a busca por compreender

minha própria constituição. Como posso ajudar outros se não sei qual a minha identidade? Pode não estar definida, mas posso dizer que encontrei o caminho na autoformação e na narrativa da história da minha vida, e é por aí que eu vou (Professor Winner, memorial de formação, 2021).

O que falar da experiência desse processo? Transformação! Essa é a palavra que vou definir. Posso afirmar que vivi e “senti na pele” o processo de construção/desconstrução/reconstrução, e sei que é e será contínuo. Foi doloroso, é doloroso, mas é satisfatório. Ah, como é. Foi como entrar em uma máquina do tempo e parar em cada época da minha formação observando e refletindo atentamente sobre cada momento vivido em minha história de vida e de formação para que pudesse me encontrar (identidade) como profissional e pessoa. Nunca vai acabar, eu sei, tenho muito ainda que refletir e agir sobre e no meu eu professora, porém, hoje me sinto mais preparada para este processo (Professora Believer, memorial de formação, 2021).

Assim, notamos que o caminhar nas histórias de vida, o revisitar as memórias formativas, a fim de encontrar a identidade docente no processo da (auto)formação, é indeclinável na direção de ir em busca de um sentido para a vida, sobretudo compreender-se professor e as dimensões que abrangem a profissionalização docente, que está em contextos que exige posicionamento e ação, visando o desenvolvimento integral e humano dos sujeitos.

Significa dizer que, para contribuir substancialmente na e para a vida de outros, faz-se necessário o professor compreenda as razões intrínsecas e extrínsecas da sua trajetória de vida formativa, ou seja, a constituição docente, objeto de estudo deste diálogo. Há um trecho da obra *Grande Sertão: Veredas*, de Guimarães Rosa, que diz o seguinte: “Eu queria decifrar as coisas que são importantes. E estou contando não é uma vida de sertanejo, seja se for jagunço, mas a matéria vertente. Queria entender do medo e da coragem, e da gã que empurra a gente para fazer tantos atos, dar corpo ao suceder” (ROSA, 1986, p. 93).

No fundo, o narrador, à certa altura, está contando a história na tentativa de buscar uma razão de ser para o curso dos acontecimentos e um sentido para sua vida, vivida, à época, sem consciência, uma alusão à busca da identidade docente e à compreensão da constituição do ser professor que, ao narrar, torna-se o protagonista que se refaz, se reconstrói e se transforma, percurso e onde as certezas tornam-se incerteza e o que é deixa de ser. Ainda na obra supracitada, Guimarães Rosa diz:

Contar é muito, muito dificultoso. Não pelos anos que se já passaram. Mas pela astúcia que têm certas coisas passadas – de fazer balancê, de se remexerem dos lugares. O que eu falei foi exato? Foi. Mas teria sido? Agora acho que não. São tantas horas de pessoas, tantas coisas em tantos tempos, tudo miúdo recruzado (ROSA, 1986, p. 172).

A tarefa de olhar para si e perceber a necessidade de mudança é muito dificultosa, como menciona o autor. Admitir pelos anos que passaram que é preciso encontrar-se dentro desse universo que é a educação, melhor dizendo, encontrar sua identidade, compreender a

constituição da profissão que escolheu para sua vida, requer humildade e paciência, afinal, ainda como disse Guimarães Rosa, “O que eu falei foi exato? Foi. Mas teria sido? Agora acho que nem não. São tantas horas de pessoas, tantas coisas em tantos tempos”.

Observamos, em um movimento contínuo, o processo de construção/desconstrução/reconstrução dos professores de Língua Inglesa. Porém, este fenômeno emergiu também dos professores das mais variadas áreas do conhecimento que participaram da Oficina Pedagógica aplicada a partir da análise e da pesquisa realizada com os professores de Língua Inglesa. Foram suas contribuições e suas falas que nos permitiram e inspiraram o desenvolvimento e a elaboração do produto educacional.

Tanto quanto os professores de LI, verificamos que esses docentes não tinham conhecimento da abordagem narrativa como possibilidade de pesquisa. Quando citamos a especificidade da pesquisa em Educação, que, como uma nova visão, tornou-se necessária com o intuito de repensarmos nossas convicções e, mais ainda, a narrativa de histórias de vida como perspectiva de compreender a constituição docente, aspirando desconstrução e construção de significados, expressaram seus sentimentos nas narrativas a seguir:

Como eu preciso me conhecer enquanto professor. Tenho mais de 20 anos de docência e não consigo responder por que sou professor. Acho que não tenho uma identidade docente e, para falar a verdade, nem sei o que é isso. Agradeço imensamente a oportunidade de saber que existe a possibilidade de me conhecer melhor e é possível compreender questões de cunho existencialista, a ponto de projetar um projeto de vida para minha profissão (Voluntário 17).

Foi muito importante para mim. Conhecer um pouco a história de vida dos colegas e todos os desafios que os direcionaram para a profissão docente. Nós precisávamos dessa formação. Peço desculpas se um dia magoei alguém ou não compreendi determinado comportamento ou posicionamento. Agora fica mais claro para eu entender e respeitar o posicionamento de um colega, porque agora sei um pouco dos princípios que norteiam a vida de cada colega aqui presente (Voluntário 14);

A partir de agora, vou buscar melhorar cada vez mais na minha profissão, pois acredito que a oficina me encorajou a refletir que devo ir em busca de minha identidade enquanto professor, pois não sei qual a minha identidade nesse processo de construção/desconstrução/reconstrução. Preciso me reconstruir, e a oficina me fortaleceu e me tirou da zona de conforto em que estava. A verdade é que eu estava acomodado demais e foi um tapa na minha cara. Muito obrigado mesmo (Voluntário 04).

A oficina desconstruiu a forma como voltei das férias. Confesso que há muitos anos só cumprio tabela na minha profissão. Está acontecendo tantas coisas ruins que não via mais esperanças, nem na educação. O fato é que eu, enquanto professora, tenho que me achar e entender por que mesmo que eu escolhi essa profissão. A oficina me fez ver que eu não sei por que sou professora. Uma coisa posso dizer, pra eu dar esperanças aos meus alunos, eu primeiro preciso ter esperanças e me encontrar na minha profissão. Muito obrigada pela temática trabalhada. Me sinto renovada (Voluntária 9).

Estou muito tocada com tudo que foi abordado no curso. Quando fui para casa, fiquei pensando que não sei quem sou. Realmente não sei. Preciso me achar e me conhecer. Preciso buscar minha identidade docente e compreender o que está envolvido na

minha constituição de ser professora. Não tenho palavras para expressar o quanto fiquei tocada com tudo. Solicito que a oficina continue nas próximas reuniões pedagógicas, pois até nós mesmo precisamos, algumas vezes, de ajuda para nos reconhecermos enquanto seres humanos (Voluntária 31).

Os trechos aqui destacados revelam que oportunizar momentos na formação que viabilizem a atitude reflexiva do trabalho docente é de suma importância para que os professores possam ter a oportunidade de se perceberem enquanto professores, além de aprenderem sobre os fundamentos epistemológicos que permeiam e ancoram a constituição dessa profissão.

Os professores são procedentes das mais diversas áreas do conhecimento: letras, física, filosofia, engenheiros agrônomos, biologia, matemática, química, administradores..., juntos! O que nos coloca em constantes desafios de possibilitar, em primeira face, se perceberem enquanto professores que não se encerram apenas no ministrar a sua disciplina, cumprir o conteúdo programático, preparar os alunos para o ENEM, SISU, entre outros, ou mesmo direcionar o aluno para o ingresso nas universidades.

O professorar requer dos profissionais da educação que estes compreendam a sua constituição docente, que reflitam a pesquisa formação como esperança de se (auto)formar, de perceber-se na práxis da construção/desconstrução/reconstrução, vislumbrando conhecer e se apropriar de sua identidade profissional, que, ao olhar para sua história de vida, trazem consigo a tessitura de um processo que não é solipsista, tampouco atemporal, mas trata-se de um sujeito multissocial e multifatorial; fato que coaduna com as considerações de Passeggi e Souza em sua teoria sobre a autoformação:

[...] a formação não é monolítica, mas se realiza conforme teoriza Pineau (2004) em diferentes movimentos de aprendizagem: com alguém mais experiente, heteroformação, com os pares, co-formação, com o entorno natural, social, institucional, eco-formação e, essencialmente, no processo laborioso do (re)conhecimento da capacidade de aprender consigo mesmo a aprender: autoformação. (PASSEGGI; SOUZA, 2008, p. 113).

A (auto)formação/formação, de acordo com Ricoeur (2007), ocorre em diferentes movimentos com o mundo, com o outro, com o texto... a busca de evidenciar a si, o eu professor protagonista e ser agente de sua história significa desvela-se como sujeito capaz de conhecer a si próprio, apto para agir de forma consciente, preparado para investigar sua história de vida e encontrar o aprendizado significativo e que transforme-o em sentido para sua existência e para a vida daqueles que desfrutarão de suas contribuições como seus alunos, seus pares e a sociedade.

4 SOBRE O PRODUTO EDUCACIONAL

Com o intuito de atender à necessidade do Mestrado Profissional, oriundo do Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico – PPGET, o Produto Educacional (PE) transformou-se em um contribuidor necessário para a formação de professores. Atende à área de ensino da CAPES que orienta, para os programas profissionais, o desenvolvimento de um produto educacional resultante de uma pesquisa processual de desenvolvimento contínuo. Assim, o PE elaborado não se finda com a conclusão desta pesquisa, mas é aplicável em outros contextos, podendo ainda ser adaptado para realidades diversas e ser utilizado em reuniões pedagógicas, em processos de formação continuada, etc.

4.1 O produto educacional no PPGET

Em consonância com a área de ensino da CAPES, desenvolvemos um guia didático por corresponder a uma das definições elaboradas pelo Grupo de Trabalho de Produção Técnica da CAPES, a saber:

Processo educacional – descrição das etapas empreendidas no processo de ensino e aprendizagem, com intencionalidade clara e com o objetivo de criar oportunidades sistematizadas e significativas entre o sujeito e um conhecimento específico. Oportuniza um mapeamento e uma superação do senso comum, levando o sujeito a compreender que o conhecimento é advindo da produção humana, sendo resultado de investigações que envolvem os domínios e aspectos científicos, tecnológicos, históricos e/ou sociais, não sendo, portanto, neutro (RIZZATTI *et al.*, 2020, p. 5).

Diante do exposto, utilizamos o texto *Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais*: proposições de um grupo de colaboradores, publicado em 2020, pelo grupo de trabalho desta área, para conceituarmos Produto Educacional:

[...] considera-se PRODUTO/PROCESSO EDUCACIONAL (PE) na Área de Ensino, o resultado tangível oriundo de um processo gerado a partir de uma atividade de pesquisa, podendo ser realizado de forma individual (discente ou docente *Stricto Sensu*) ou em grupo (caso do *Lato Sensu*, PIBID, Residência Pedagógica, PIBIC e outros) (RIZZATTI *et al.*, 2020, p. 4).

Posto isto, o Produto Educacional resultante deste estudo, intitulado “Constituição de si e no professorar: reflexões (auto)biográficas e formação de professores” (Fig. 1), constituiu-se como um guia didático para a realização de uma proposta formativa em formato de oficina,

para professores das diversas áreas do conhecimento, docentes que buscam, na (auto)formação, compartilhar suas histórias de vida, vislumbrando compreender sua constituição docente e, assim, transformar seu professorar para melhor contribuir com seus alunos, seus pares e com a sociedade.

O guia destaca a constituição do ser professor, posto que advém da experiência da pesquisadora, que, há muitos anos, buscou compreender a constituição docente a fim de dar sentido para sua vida. Como diz Mia Couto, “quem vive em um labirinto tem sede de caminhos”. Este guia pretende justamente encorajar professores a irem em busca desses caminhos para compreender-se enquanto professor, estando inserido em uma profissão de saberes e dimensões que transcendem o “dar aula de minha disciplina”. A imagem (capa) a seguir apresenta o PE que propõe esta proposta:

Figura 1: Produto educacional



Fonte: Elaborado por Silva e Maciel.

A proposta apresentada destaca a abordagem narrativa com as histórias de vida, revisitando as memórias e refletindo as experiências vividas para que os docentes possam, a partir da participação nessa oficina, exercitarem a busca pela compreensão da constituição docente, utilizando o memorial de formação como instrumento para o emergir desse projeto. O intuito é que cada participante, ao final da oficina, elabore o seu memorial de formação, com a intenção de enxergar, no processo de construção/desconstrução/reconstrução, o meio pelo qual irá lançar luz sobre um projeto para sua vida, o da formação (autoformação).

Auxiliado pela metodologia do memorial de formação como propositura para a formação de professores, o produto educacional foi elaborado e desenvolvido para colaborar com a ação pedagógica no que tange a disponibilizar um material que sirva de referência para consulta, ou mesmo para ser aplicado através de uma metodologia cuja perspectiva entrelaça-se pelo reconhecimento de si e do outro, oportunizando um olhar analítico sobre a história de vida e de formação a fim de vivenciar o processo da construção/reconstrução/desconstrução e, assim, encontrar e firmar a identidade docente, compreendendo a constituição de si no ser professor.

O guia apresenta orientações para organização de uma oficina pedagógica. Regina *et al.* (2016) ponderam que o preparo de uma oficina pedagógica de qualidade deve prever alguns pontos, como o ambiente físico, para que permita a integração e a intimidade entre os participantes da oficina, a redução de possíveis tensões entre os membros participantes de forma que permita a reflexão e discussão, a liberdade que deve ser concedida a cada participante, a execução das tarefas propostas, a organização dos grupos, a disponibilidade de materiais de apoio necessários e a disponibilidade de técnicas de trabalho grupal e individual.

Vislumbramos, com essa oficina, sensibilizar os participantes quanto à importância da reflexão sistematizada e discutida como caminho para a autoformação, a partir do olhar para si, do narrar histórias e experiências que conferem a singularidade aos sujeitos e, conseqüentemente, às suas práticas, mas, ao mesmo tempo, possibilitando o aprendizado mútuo com a partilha dessas experiências. Concordamos com Neitzel e Carvalho (2011) quando afirmam que, em se tratando de formação continuada, uma proposta de formação deve possibilitar situações que viabilizem a ampliação do referencial teórico do grupo, permitindo que este reflita sobre sua prática pedagógica e desenvolva as dimensões relacionadas à afetividade e à formação humana.

Perante o exposto, segue as exposições referentes ao guia, considerando que ele foi aplicado conforme as considerações que se seguem.

4.2 Organizando uma oficina pedagógica para a formação de professores

Para organizar a oficina pedagógica, seguimos as orientações de Vieira e Volquind (2002), que recomendam que as oficinas pedagógicas devem ser organizadas em três passos: a) contextualização; b) planificação; c) reflexão. Optamos por organizar a proposta formativa segundo a estrutura de uma oficina por considerarmos, como Fonseca e Mendes (2012), que esta estratégia organiza-se em reuniões mais restritas em termos de número de expositores e de

participantes e cumpre nossa intenção de socializar experiências e pesquisas, propiciando debates, reflexões e aprendizado, sendo, portanto, uma estratégia adequada para situações que visem a formação continuada de professores. Para Neitzel e Carvalho (2011), uma proposta de formação deve possibilitar situações que viabilizem a ampliação do referencial teórico do grupo, permitindo que este reflita sobre sua prática pedagógica e desenvolva as dimensões relacionadas à afetividade e à formação humana.

Diante do exposto, a oficina foi organizada em três momentos, conforme a figura 2, a seguir:

Figura 2: Organização da Oficina Pedagógica

ORGANIZAÇÃO DA OFICINA	
TEMPO	MOMENTOS
4h	<p>Momento 1: Contextualização</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Conversar sobre a temática: O que os participantes sabem sobre o tema? ● Dialogar sobre os principais conceitos: pesquisa formação, ipseidade, abordagem narrativa; ● Destacar os objetivos: geral e específico; ● Apresentar os materiais: Slides, textos;
4h	<p>Momento 2: Planificação</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Apresentar a situação problema: o que é a abordagem (auto)biográfica? e quais as possibilidades para a formação de professores? Deixe os participantes definirem a melhor forma de investigar. (Lembre -se: aqui os conceitos de pesquisa a formação, ipseidade, abordagem narrativa já foram trabalhados na contextualização; ● Disponibilizar os textos, links, vídeos que a respeito da abordagem (auto)biográfica, pesquisa formação e memorial de formação, utilizando uma sala virtual no google classroom.
4h	<p>Momento 3: Reflexão</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Os participantes apresentam seus memoriais oralmente e dialogam a respeito da constituição docente.

Fonte: Elaborado por Silva e Maciel.

Pensamos na oficina como uma atividade a ser desenvolvida por professores formadores, gestores, pedagogos, enfim, atores que compõem a comunidade escolar, interessados em contribuir com o processo formativo de professores e com seu desenvolvimento profissional. A oficina pode ser realizada, por exemplo, em reuniões pedagógicas, planejamento, encontros de professores, cursos de extensão, dentre outras possibilidades.

Seguindo as orientações de Vieira e Volquind (2002), descrevemos abaixo como organizar a oficina a partir dos três momentos propostos pelos autores: a) contextualização; b) planificação, e c) reflexão, explicitados na Figura 2.

Descrevemos as sugestões sobre como organizamos estes passos nas próximas páginas.

4.2.1 Primeiro momento: contextualização

Neste momento, deve-se discutir o tema da oficina. Selecionamos os seguintes assuntos: pesquisa formação, ipseidade e abordagem narrativa, que foram os conceitos que tratamos na pesquisa. É importante realizar os seguintes questionamentos em relação aos conceitos: o que sabemos? Que experiências anteriores temos com esse tema? Em seguida, os participantes foram orientados a realizarem a leitura dos textos previamente.

Vale ressaltar que, pelo fato deste produto derivar-se da pesquisa, buscamos realizar as ideias definindo os temas, os objetivos da oficina, o público-alvo, o local, os materiais necessários e as bases teórico-metodológicas que nos orientam.

Após concluídas estas definições, tendo por base as literaturas e análises obtidas na pesquisa, inicia-se a oficina, solicitando aos professores que formem uma roda de conversa. Em seguida, lança-se as bases para o trabalho com o memorial de formação por meio da contação de histórias de vida e formação. Os participantes narram brevemente ao grupo suas memórias acerca da escolha de sua profissão docente.

Ao final desta atividade, busca-se destacar, nas histórias narradas, o que os aproxima e o que é singular de cada participante. A roda de conversa (Fig. 3) é um instrumento que permite a partilha de experiências e reflexões sobre as práticas educativas dos sujeitos, em um processo mediado pela interação com os pares, mediante diálogos internos e, também, com o silêncio observador e reflexivo (MOURA; LIMA, 2014).

Figura 3: Roda de conversa



Fonte: <https://aelca.org.br/2022/09/02/reuniao-pedagogica-6/>

Na contextualização, é relevante que se faça a provocação para o desenvolvimento do diálogo em torno do tema que será considerado na oficina. Como nosso objeto de estudo tratava-se da constituição da docência a partir da pesquisa-formação e da abordagem (auto)biográfica, questionamos os participantes se estes já conheciam, ou tinham ouvido falar sobre essa abordagem; nenhum dos participantes respondeu positivamente a essa indagação. Essa constatação se deu na aplicação do produto, então, como suposição de que possa ocorrer, ou que poucos tenham ouvido algo sobre o tema proposto, orienta-se, nas oficinas que possivelmente serão aplicadas, que o ministrante lance as bases para a temática, pois a oficina gira em torno do entendimento dos conceitos. Diante das constatações, define-se o segundo momento da oficina pedagógica.

4.2.2 Segundo momento: planificação

Neste momento, os participantes devem realizar a investigação da situação-problema, que será mediada pelo ministrante da oficina. O grupo decide qual a melhor maneira de investigar a situação que pode englobar pesquisas bibliográficas, vídeos etc.

Nessa etapa, trouxemos os fundamentos epistemológicos dessa abordagem, além de apresentarmos a narrativa enquanto fenômeno e método de investigação para a compreensão das dimensões sociais, culturais e educativas que incidem na constituição da docência. Para ampliar a discussão e esclarecer os temas apresentados, o produto exhibe *links* de vídeos e de textos que tratam da abordagem (auto)biográfica e da pesquisa-formação. O material (textos, vídeos, slides, *links*) deve ser disponibilizado previamente para os participantes da oficina, o que pode ser feito em uma turma virtual do *Google Classroom*.

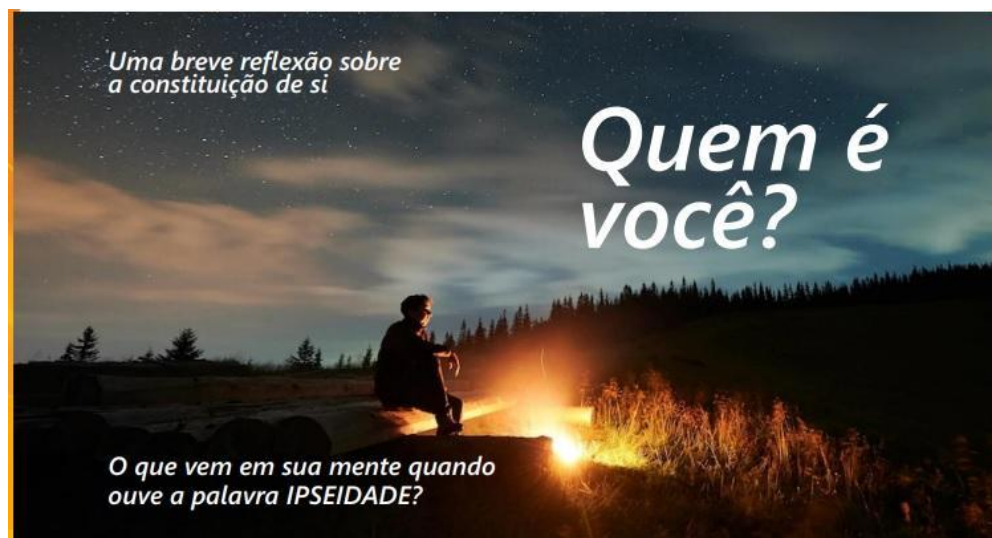
Ademais, o Produto Educacional também apresenta, no contexto da oficina, o memorial de formação como instrumento formativo. Explica-se o conceito do memorial de formação e deixa-se claro que os participantes desenvolverão seus memoriais, que serão compartilhados ao final da oficina, considerando os conceitos e os temas estudados como abordagem narrativa, a saber, pesquisa-formação e ipseidade.

Para o conceito de ipseidade, o PE traz um diálogo significativo alicerçado nas considerações de Paul Ricoeur, reconhecendo que a leitura das obras do referido autor requer

tempo e aprofundamento teórico. Porém, como o intuito do produto é contribuir para a compreensão da constituição de si no ser professor, vislumbrando a descoberta da identidade docente, fez-se necessário uma literatura no guia produzido, que considera este tipo de reflexão, conciliando a ideia trazida por Ricoeur (1990, p. 295), para quem o “conhecimento de si é uma interpretação”, isto é, o olhar para si com as lentes da identidade narrativa demanda entendimento acerca do sentido de ipseidade.

O produto educacional provoca os participantes considerando a seguinte indagação: quem é você?

Figura 4: Quem é você?



Fonte: <https://www.google.com/search?q=imagem+reflexão>

Os próximos passos da oficina visam continuar o diálogo sobre memória de formação, atividade que será construída pelos participantes e compartilhada. Sendo assim, entramos no próximo momento.

4.2.3 Terceiro momento: reflexão

Esta etapa propõe sistematizar os conhecimentos produzidos e pode ser realizada, segundo Fornazari e Obara (2017), de várias maneiras, como através de mapas conceituais, elaboração de textos, desenhos em quadrinhos, produção de um vídeo, escrita de um projeto, dentre outras possibilidades.

Na etapa da reflexão, deve-se ainda criar possibilidades para que sejam construídas as percepções acerca das implicações dos fenômenos para uma transformação social, nesse caso, a prática dos professores a partir da compreensão de sua identidade, de seu processo formativo e dos novos significados das experiências vividas que podem surgir.

Na página 29, o PE apresenta os passos recomendados para maior sistematização dos conhecimentos, o que inclui disponibilizar tempo para leitura, discussão e debates da literatura complementar, cujos *links* e indicação dos textos são disponibilizados aos participantes da oficina.

Concluída esta etapa, é chegado o momento da escrita do memorial de formação com base na abordagem (auto)biográfica, vislumbrando a descoberta da ipseidade e as compreensões da constituição do ser professor. Os procedimentos estão descritos na página 30 do guia, o que requer destinar um período do dia para realização da escrita do memorial.

Construído o memorial, é chegado o momento que chamamos no produto educacional de **“Recordar-Narrar-Reconstruir: refletindo o passado/presente/futuro vislumbrando possibilidades da reconstrução de si”**. O objetivo é que os participantes possam narrar a experiência de desenvolver o memorial de formação refletindo o passado/presente/futuro, vislumbrando possibilidades da reconstrução de si. Deverão vir à tona sentimentos, experiências, angústias, medos, entre outros.

É de suma relevância que o ministrante da oficina esteja atento a tudo que vá emergir neste momento, pois é nesta etapa que é possível observar o momento da construção/desconstrução/reconstrução docente. É justamente no exercício de redescobrir-se e reconhecer-se que o professor terá a capacidade de criar e recriar, construir e reconstruir novas realidades, ressignificando o conhecimento que ora faz parte do seu arcabouço, projetando a construção de novos saberes.

O processo de construção/desconstrução/reconstrução que consideramos nesta oficina é interessante para o conhecimento de si, considerando a partilha com o outro, direcionando, dessa forma, a ampliação da criticidade e da reflexividade, reconfigurando as aprendizagens e os conhecimentos implícitos, tornando possível e real o empoderamento intelectual e,

sobretudo, o aflorar da dimensão ontológica e humana, admitindo reconfigurações reflexivas para que possamos nos potencializar em nossas descobertas.

Cumprida esta etapa, partimos para avaliação da oficina com o intuito de verificar as opiniões, as sugestões dos participantes para a melhoria das atividades propostas, as dificuldades encontradas, e as contribuições da oficina para a construção e reelaboração de saberes. Para tanto, elaboramos um questionário com base nas orientações descritas por Hentges, Moraes e Moreira (2017), que desenvolveram um protótipo para avaliação da pertinência dos produtos educacionais desenvolvidos nos mestrados profissionais, elaborado com base em critérios para avaliação de produtos. Disponibilizamos o questionário produzido em um formulário eletrônico via *Google Forms* aos participantes da pesquisa.

4.3 Procedimento de avaliação do Produto Educacional

O produto educacional resultante desta pesquisa foi desenvolvido com a contribuição de dois grupos de professores. O primeiro grupo incluiu três professores de Língua Inglesa, sendo dois do campus Maués/Am, e um do campus Manaus/Centro. O segundo grupo foi composto de professores das diversas áreas do conhecimento, que participaram da oficina pedagógica realizada no campus Maués durante a Semana Pedagógica que ocorre semestralmente no campus.

As abordagens que compõem este instrumento de formação compreendem questões da identidade e, por esta razão, integram questões do ser individual e plural. Reconhecemos, nas histórias de vidas, por meio da abordagem narrativa, o processo de formação enriquecedor dos participantes. Dessa forma, possibilita, por meio de práticas reflexivas da trajetória formativa, movimentos marcantes para a compreensão da constituição docente a fim de que este profissional da educação se reconstrua para se tornar um profissional/pessoa mais crítico diante das injustiças sociais e que reconfigure seu fazer pedagógico para contribuir com a formação humana integral dos alunos.

A dinâmica da avaliação dos participantes desta pesquisa e da oficina refletiu o processo de construção/desconstrução/reconstrução do ser professor, onde estes enxergaram a

possibilidade de transformar suas vidas pela própria história, além de perceberem a importância da valorização da história de si e do outro, contemplando as conexões da teia da vida e encontrando, em suas subjetividades, a necessidade de identificar e ancorar sua ipseidade, assim como as respostas para as inquietações no que tange à formação.

A avaliação do produto foi realizada segundo o questionário mencionado anteriormente e enviado via e-mail a trinta professores, incluindo os professores de Língua Inglesa, que participaram diretamente da pesquisa, e os professores das diversas áreas do conhecimento que participaram da oficina pedagógica. Obtivemos vinte e sete respostas ao questionário.

Quando perguntamos sobre o título do produto: "Constituição de si no professorar: reflexões (auto)biográficas e formação de professores", 96,3%, ou seja, 26 professores consideram adequado, e 3,7%, um professor, razoavelmente adequado ao que se propõem.

Em relação aos objetivos expostos no produto e à clareza do público ao qual se destina, 100% dos professores responderam que sim.

Quando indagados se o produto elaborado apresenta argumentos claros que justificam sua elaboração/aplicação, de forma que contextualiza a sua idealização, 100% dos respondentes responderam positivamente.

Quanto à clareza no que tange ao público ao qual se propõe, a metodologia de ensino e/ou os recursos tecnológicos utilizados para a aplicação da oficina, novamente obtivemos 100% de respostas positivas.

No que concerne às bases teóricas (pesquisaformação, ipseidade, narrativas e método (auto)biográfico que norteiam a construção do produto, 96,3%, isto é, 26 docentes responderam que sim, estão coerentes com as justificativas usadas para a sua criação, e 3,7%, um docente, respondeu "em parte".

No que diz respeito se há elementos, no produto, que demonstram que sua utilização oferece possibilidades efetivas de contribuição para trabalho docente e a formação do professor, 96,3%, ou seja, 26 professores responderam que sim e 3,7%, ou 1 professor, respondeu "em parte".

Ao questionarmos: qual a sua opinião sobre a organização/ estrutura do produto (sequência das seções, organização do material), obtivemos as seguintes respostas (Fig. 5):

Figura 5: Print da tabela de respostas dos participantes da oficina pedagógica

1	7. Qual a sua opinião sobre a organização/ estrutura do produto (sequência das seções, organização do material)?
2	O produto está bem estruturado e condizente com o que se propõe
3	Muito bem organizado
4	Trabalho muito bem estruturado, de fácil leitura e compreensão.
5	Boa.
6	Considero boa.
7	Ótima
8	Que é uma proposta válida e que deve ser levada adiante noutros momentos e locais, noutros campi do Amazonas e de outros estados.
9	Sim, atende
10	A organização é muito bem elaborada já que apresenta uma sequência nem elaborada do material
11	Bem organizado e deixa claro o passo a passo para a condução da oficina.
12	Excelente
13	Muito bem organizado e de fácil compreensão.
14	Muito bom o produto material de excelente qualidade .
15	Clara e adequada!
16	Achei muito adequada, com didática fácil e leitura suave.
17	Eu gostei. Material bem didático e prático
18	A estrutura do produto é bem objetiva. Percebi com facilidade a crescente sequência proposta pela autora.
19	Produto bem organizado no que se propõem
20	A cantilina está bem construída
21	Me parece coerente e clara.
22	Apresenta uma sequência bem organizada de ideias, conectadas com os aspectos teóricos que as fundamentam e constituem uma riqueza de conteúdos para a formação docente.
23	Bastante intuitiva.
24	O produto está bem organizado. isto é, segue uma sequência lógica.
25	Está com uma sequência coerente e de fácil compreensão.
26	A organização e estrutura seguem uma sequência lógica, de fácil compreensão. Material de excelente organizar haja vista que que está bem explicado cada momento a ser seguido
27	Está adequado ao que propõe
28	Adequada estrutura, facilita a compreensão.

Fonte: Elaborado pela autora, 2023

Observamos, com as respostas acima, que os participantes, em sua maioria, consideraram adequada a organização e a estrutura do produto educacional proposto.

Ainda a respeito da opinião sobre a estrutura e a organização da oficina pedagógica proposta, os professores teceram alguns comentários, alguns reproduzidos abaixo:

Excelente, pois apresenta uma sequência lógica de como fazer, pois mostra o início, como desenvolver e como finalizar a oficina (Professor 11, Avaliação do produto, 2023).

Bom gosto muito organizado, excelente material. Clara e adequada! (Professor 15, Avaliação do produto, 2023).

Achei uma excelente ideia, pois, muitas vezes, nós, professores, não temos tempo de refletir sobre a relação ser professor e ser humano e, além disso, a oficina serve para que o professor reflita sobre relação entre prática e teoria no processo ensino aprendizagem.

Eu achei coerente, dinâmica. No ambiente escolar, devia-se oportunizar momentos como esses de interação e discussões das vivências de ensinar e aprender (Professor 16, Avaliação do produto, 2023).

O material está muito bem construído. A proposta de um material que ajude os professores a refletirem sobre a prática da docência é de extrema relevância. Muitas vezes, ao longo de seu tempo de serviço, o professor adquire vasta experiência em sala, busca atualização acadêmica sobre as práticas mais recentes. Entretanto, muitas vezes, essas informações ficam "adormecidas". O guia sugerido ajuda o professor a refletir e aplicar todo esse conhecimento que ele possui e que adquiriu ao longo do seu tempo de serviço (Professor 17, Avaliação do produto, 2023).

Precisamos deste tipo de material para as reuniões pedagógicas. Nunca antes tinha pensado que poderíamos ter esse tipo de abordagem nas reuniões pedagógicas tão

tradicionais. Leva os professores a refletirem sobre a docência e direciona para ressignificarmos a nossa prática (Professor 17, Avaliação do produto, 2023).

Quando indagados sobre se as indicações de leituras, vídeos e materiais adicionais são expressas de forma clara e coerente com o que se propõem na oficina, 96,3% dos participantes, ou seja, 26 docentes responderam positivamente, e 3,7% (um docente), “em partes”.

Por fim, disponibilizamos um espaço para sugestões, questionamentos, críticas e contribuições. Acentuamos alguns comentários:

Vamos divulgar este trabalho em nossas instituições (Professor 02, Avaliação do produto, 2023).

Um questionamento: nem todos os docentes do Instituto Federal está na docência por vocação, por essa afirmação, que ficou claro durante a oficina pedagógica, será possível, por meio do seu trabalho, definir metas de aperfeiçoamento para esses profissionais? (Professor 03, Avaliação do produto, 2023).

Excelente produto educacional. Que esteja logo disponível para ser utilizado nas reuniões pedagógicas do Instituto Federal. Parabéns! (Professor 24, Avaliação do produto, 2023)

Refletir sobre a própria história de vida para que seja um estímulo a continuar na arte de "professorar", sem dúvidas, é positivo para o docente que ainda não se encontrou no ofício que exerce. Muito interessante o produto e será utilizado durante meu caminho enquanto docente (Professor 23, Avaliação do produto, 2023).

No geral, o trabalho tem qualidade e pode contribuir no processo formativo de professoras e professores. É importante revisitar o texto no monumento localizado na página 7. No mais, proposições do tipo são fundamentais para a Educação e seus agentes, pois colocam os sujeitos envolvidos em constante reflexão (Professor 25, Avaliação do produto, 2023).

Quero parabenizar o produto deste trabalho incrível de mestrado. Será muito valioso e enriquecedor para a formação docente (Professor 21, Avaliação do produto, 2023).

Achei um excelente trabalho, tenho como sugestão que todos os anos seja feita uma oficina desse tipo, pois os pontos abordados são extremamente importantes para que o grupo docente se sinta acolhido e motivo para continuar fazendo seu papel fundamental para a prosperidade da sociedade (Professor 17, Avaliação do produto, 2023).

Parabenizo a proposta. Espero que mais professores tenham momentos como os propostos na oficina pedagógica. Muito relevante para autorreflexão docente e construção de novos pensamentos pela interação com as experiências vivenciadas e compartilhadas (Professor 18, Avaliação do produto, 2023).

Uma sugestão é que o material seja disponibilizado aos campi do Instituto para que seja aplicado nas formações pedagógicas (Professor 19, Avaliação do produto, 2023).

Parabéns pelo trabalho, certamente contribui com a formação docente, parabéns também pela indicação de leitura complementar e os links com outros materiais eletrônicos (Professor 12, Avaliação do produto, 2023).

É perceptível que há respostas positivas e coerentes com o que pretendíamos com relação ao PE. Também foi possível constatar o quanto envolvidos os participantes estavam com o desenvolvimento da proposta. A resposta ao desenvolvimento do produto educacional e a avaliação dos professores consideraram também sua colaboração, reflexão e ressignificação, contribuindo no processo formativo pela escrita de si. Os professores/participantes julgaram o guia como um instrumento replicável, aplicável e adaptável, reconfigurando, assim, o papel do professor no contexto da escola.

A produção do guia para organização de oficina pedagógica, intitulado: “Constituição de si e no professorar: reflexões (auto)biográficas e formação de professores”, tem como objetivo contribuir efetivamente com a formação/(auto)formação de professores e professoras, reedificando as histórias de vida como o cerne que norteia a formação. Dessa maneira, foi acintosamente construído com base nas informações, acordos (TCLE), reuniões planejadas e estruturadas, narrativas (orais e escritas), partilhas, escutas, além de análises imbuídas na reflexão das literaturas aprofundadas nas respostas, falas, opiniões, considerações e sentimentos individual e coletivos dos participantes dessa formação.

4.4 Análise da avaliação dos professores sobre o PE desta pesquisa

A gênese do Produto Educacional que trata-se de um guia para organização de uma proposta formativa organizada segundo uma oficina pedagógica e intitulada: “Constituição de si e no professorar: reflexões (auto)biográficas e formação de professores”, surge justamente com o intuito de possibilitar aos professores, em seu processo formativo, voltarem sua atenção para si, a fim de desenvolver perspectivas de conhecer-se pelas suas experiências docentes e sua história de vida, vislumbrando o processo de construção/desconstrução/reconstrução na constituição da pessoa professor.

A proposta apresentada alia-se ao desejo de construir um processo de aprendizagem e formação para professores, posto que o processo de aprendizagem e formação se baseia na constituição do ser como uma ação contínua, consubstanciada na alteridade, em que as relações de interdependência do pessoal com o social constroem, desconstroem e reconstroem o ser-professor.

Sanadas as dificuldades do campo teórico, passou-se ao aprofundamento do trabalho com narrativas a partir do memorial de formação. Buscamos compreender como o trabalho com o gênero textual poderia ser imbuído no processo formativo, visando alcançar os objetivos propostos.

Este exercício foi fundamental para efetivar o trabalho com as narrativas que seriam desenvolvidas por meio do memorial de formação, modo prático da oficina pedagógica, entrevistas e questionários advindos do processo de aprendizagem e formação. Bakhtin (2003) postula que, ao narrar, “eu me torno um outro da minha própria história”.

Perspectivada na logicidade do texto como ação, a narrativa possibilita refletir sobre a história de vida, sobre o vivido e sobre as experiências, colocando o passado como forma de reflexão de um presente. Através da narrativa, os sujeitos imaginam e criam ligações entre diferentes fatos de sua vida e essas ligações implicam uma “escuta atenta da sua vida interior” (JOSSO, 2004, p.265). Com este aporte teórico, trabalhamos na estruturação do processo de aprendizagem e formação.

O *feedback* dos participantes em relação ao produto educacional, em que muitos sugeriram que o guia didático para organização de oficina CONSTITUIÇÃO DE SI NO PROFESSORAR: REFLEXÕES (AUTO)BIOGRÁFICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES representa um instrumento formativo aplicável no Instituto Federal e em outras instituições de educação, haja vista conferir ao sujeito o vislumbre meios e componentes que o integram e que o movimentam, demonstrando que o este produto possibilita ao participante extrair um projeto de si profissional.

Registre-se que a proposta formativa sugerida como produto educacional desta pesquisa discute a formação com o propósito desvelar a ipseidade do ser-professor no seu processo de (auto)formação, por meio de narrativas autobiográficas, a fim de possibilitar ressignificações, transformações, construção, desconstrução e reconstrução, primando para a apropriação de ações conscientes e desejantes no aprender, a partir da (auto)formação. O vivenciar destas experiências desencadeou nos participantes um mix de sentimentos e emoções de um público sensibilizado pelos acontecimentos dos últimos anos e até desanimados.

Os participantes sentiram-se à vontade para narrar e se manifestar. Houve interferências, direcionamentos ou mesmo interrupção às suas manifestações, fossem orais, fossem escritas. Todo o trajeto demandou atenção, cuidado e sensibilidade. Assim, foi real e possível sentirmos e percebermos emoções, incertezas, sentimentos, angústias e pensamentos que emergiram do/no processo. Simultaneamente ao ato de narrar sua história, o sujeito/professor gera uma reflexão e infere o entrelaçamento da sua vida pessoal com a profissional, “[...] é ouvir o que o sujeito tem a dizer sobre ele mesmo: o que ele acredita que seja importante sobre sua vida [...]” (SPINDOLA, SANTOS (2003, p.121).

O processo narrativo avançava a cada encontro, em cada reunião e a cada conversa. À medida que as etapas eram consolidadas, novos elementos e dimensões surgiam. À medida que o olhar e o narrar sobre si floresciam, caminhávamos em direção ao passado, em busca de nossas memórias reminiscentes, imbuídas em nossas histórias de vida. No momento da partilha, era possível notar a transcendência dos professores, que, para dar sentido ao ser professor, para encontrar e firmar sua identidade e compreender a constituição do professorar, teve que entrar no tempo passado para ressignificar seu presente e projetar seu futuro.

Foi uma experiência única, de significativo aprendizado e transformação. O quanto fomos encorajados mutuamente! Vimos sentido a um ditado clichê: “ninguém solta a mão de ninguém”. Estamos no mesmo mundo, na mesma profissão, em busca da felicidade e do alcance ao ser que busca incansavelmente dar sentido para a vida.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa não se encerra ao final deste percurso. O caminho ainda tem muito a ser trilhado. Um caminho denso, cheio de desafios. Um caminho de experiências, reflexões, construção/desconstrução/reconstrução, mas, sem sombra de dúvida, nos possibilitou “mergulhar no oceano” de descobertas e autoconhecimento. Conversar com estudiosos que tratam da ipseidade, pesquisaformação, autoformação e narrativas de histórias de vida possibilitou ir em busca da constituição do ser professor.

A cada dia construímos as bases teórico-metodológicas para compreender a “Constituição de Si no Ser Professor” no processo de formação/(auto)formação, e que descortinar sobre este tema! O quanto temos a apreender e depreender da pesquisa que tem como objeto a formação de professores. São estes estudos que propiciaram a oportunidade de entender nossa existencialidade no universo e dar sentido no período de nosso devir.

Nesse percurso, construímos uma trajetória muito séria e responsável. Elaborar este estudo para se tornar um norte contribuidor para professores que, assim como eu, inquietaram-se com o momento que parece o equilíbrio de nossa profissão, significou apropriação no mais pleno sentido da resiliência. Que este diálogo sirva de inspiração para sairmos da zona de conforto e irmos atrás no mais pleno sentido da palavra de compreender que ser professor transcende ministrar aulas de um determinado componente curricular. Que possamos influir, como considera Larrosa (2002), em direção a fazer uso da palavra a fim de dar sentido ao que somos e ao que nos acontece, resgatando, assim, a definição de homem por Sócrates “*zôon lógon échon*”, ou seja, o homem como vivente da palavra, não apenas como privilégio da raça humana.

Diante das considerações feitas da referida pesquisa, percebemos a relevância deste estudo e da problemática apresentada. A pretensão é inspirar professores e professoras a conhecerem e identificarem sua identidade docente e/ou ressignificá-la, buscando compreender as dimensões da constituição de si na formação docente a partir de reflexões (auto)biográficas.

A intenção foi e é de me provocar nos docentes o descortinar de sua vida enquanto professor: o que é ser professor? Qual é a sua identidade docente? Como se dá a constituição do ser professor? O que se compreende da ação de conhecer a si? Seria essa tarefa hermeneuticamente tão complexa e imbricada de significações e ressignificações, mas possível de ser realizada? Foram sobre estas questões que buscamos desenvolver este diálogo. Sensações, sentimentos, emoções, lágrimas, dúvidas, incertezas nortearam esse momento de reflexão e de descoberta da professoralidade com uma ação em formação contínua,

desmistificando o conceito de formação como capacitação temporária determinada por um tempo específico, treinamento etc.

Destaco que foi um momento de expor a experiencição que o desenvolver deste estudo provocou, deixando transparecer que os desdobramentos da pesquisa que tratou diretamente da formação de professores atravessaram vidas, atingindo a existencialidade.

Percebemos, por meio dos excertos dos colaboradores da pesquisa assim, como dos que participaram da oficina pedagógica, que o objetivo geral teve como propósito contribuir com a formação de professores a partir da compreensão da constituição de sua docência, sendo alcançado.

Possibilitou ainda uma reflexão em dimensões epistemológicas dessa natureza, ou seja, deu a conhecer a professores que é possível a pesquisaformação imbuída no refletir da constituição do Ser-professor, por meio de narrativas (auto)biográficas, sendo realmente a centelha de força para continuar defendendo a formação contínua, vislumbrando o caminho da esperança e da felicidade.

Portanto, reafirmo a intenção desta pesquisa que é encorajar outros professores a mergulharem no mar da formação continuada, mesmo que esta realidade não esteja muito clara, pois a pesquisaformação proporciona aprender no processo. Desejamos que sintam, através das reflexões aqui apresentadas, a energia vital que os direcione a despertar para a constituição do Ser Professor.

Retomando o problema da pesquisa: como promover a (auto)formação de professores a partir da compreensão sobre como se constituíram docentes? Constatamos que se deve fazer uso do direito garantido da formação continuada, estabelecido na RESOLUÇÃO N° 23-CONSUP/IFAM, de 30 de julho de 2020, segundo a Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Em adição, é imprescindível indicar, na formação/(auto)formação, que é substancial desenvolver capacidades e habilidade do professor pesquisador, que vê em sua profissão, no seu fazer pedagógico, ou melhor dizendo, na história de vida, elementos essenciais para estudos, análises e reflexões, isto é, significa vestir-se da pesquisaformação, conceito este que traz princípios dialógicos para fazer ciência na educação, tendo a abordagem narrativa como proposta teórico metodológica. No entanto, é necessária a postura do professor reflexivo para esta construção epistêmica.

Além da postura reflexiva, mais importante ainda é o compromisso social e político que o professor pesquisador deve assumir. É dever trabalharmos visando a construção da consciência política. Perceber que todo ser é político e por isso, deve desempenhar postura e compromisso de fazer da escola um lugar de libertação.

Em relação ao objetivo geral: contribuir com a formação de professores a partir da compreensão da constituição de sua docência, inferimos que foi alcançado, visto que oportunizamos compreensões do constituir-se professor: compreensões do processo identitário, isto é, da ipseidade,

termo que designa dimensões da identidade. Estabelecemos um diálogo para a apreensão do professor reflexivo e sobre a transformação de si na perspectiva do ser professor que vê sua história de vida como possibilidade da pesquisaformação, e, por fim, dialogamos sobre as perspectivas para a constituição de si no processo da autoformação.

Buscamos desenvolver uma metodologia para que, de fato, os envolvidos pudessem construir a compreensão da constituição da sua docência.

No que tange aos objetivos específicos: analisar os fatores que influenciam a constituição da docência de professores e incidem em seu trabalho docente; discutir os princípios norteadores da autoformação no campo da pesquisaformação, sustentando as reflexões sobre o processo de formação docente pelo viés das histórias de vida, e elaborar uma proposta formativa para contribuir na (auto)formação de professores a partir de reflexões sobre a constituição de sua docência, consideramos alcançados, haja vista que possibilitamos uma reflexão no âmago das influências para a constituição docente por meio do memorial de formação, ou seja, das histórias de vida e por meio também da oficina pedagógica, o que culminou com o produto educacional.

Portanto, conhece-te a ti mesmo”, seria essa tarefa, hermenêuticamente tão complexa e imbricada de significações e ressignificações, possível de ser realizada? Sim, é possível.

6 REFERÊNCIAS

ABRAHAM, A. **O professor é também uma pessoa**. Barcelona: Editorial Gedisa, 1984.

ABRAHÃO, M. H. M. B. Intencionalidade, reflexividade, experiência e identidade em pesquisa (auto)biográfica: dimensões epistemo-empíricas em narrativas de formação. *In*: BRAGANÇA, I. F. S.; ABRAHÃO, M. H. M. B.; FERREIRA, M. S. (Orgs.). **Perspectivas epistêmico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Curitiba: CRV, 2016. p. 54-78.

ALBERTI, V. **No giro do caleidoscópio**: a questão da identidade na criação literária. Rio de Janeiro: PPGAS Museu Nacional, 1990.

ALARCÃO, I. (Coord.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 2005.

ALVES, R. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 2. ed. São Paulo: Ars Poética, 1995.

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. Estratégias de ensinagem. *In*: ANASTASIOU, L. G. C.; Alves, L. P. (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade: Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 3. ed. Joinville: Univille, 2004. p. 67-100.

BRAGANÇA, I. F. S. Pesquisa formação narrativa (auto)biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas. *In*: ABRAHÃO, M. H. M. B.; CUNHA, J. L.; BOAS, L. V. (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica: diálogos epistêmico-metodológicos**. Curitiba: CRV, 2018, v. 1, p. 65-81.

BAKHTIN, M. O autor e a personagem. *In*: BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 3-20.

BARBOSA, G. S. **Resiliência em professores do ensino fundamental de 5ª a 8ª série: validação e aplicação do “Questionário do índice de resiliência: adultos Reivich-Shatté/Barbosa”**. 2006. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2006.

BENJAMIN, W. O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In*: BENJAMIN, W. **Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. Obras escolhidas, volume I, 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993. p. 197-221.

BONANNO, G. A. **Loss, trauma, and human resilience: have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events?** **American Psychologist** [versão eletrônica], [s. l.], v. 59, n. 1, p. 20-28, 2004.

BLUM, R. W. Risco e resiliência: sumário para o desenvolvimento de um programa. **Adolescência Latino-americana** [versão eletrônica], [s. l.], v. 1, n. 1, p. 16-19, 1997.

CANDAU, V. M.; LELIS, I. A. A Relação Teoria-Prática na Formação do educador. *In*: CANDAU, V. M. (Org.). **Rumo a uma Nova Didática**. 10 ed. Petrópolis: Vozes. 1999. p. 56-72.

CARDOSO, Celso Aparecido. **Formação crítico-reflexiva**: a relação teoria e prática. *Integração: ensino, pesquisa, extensão*, ano VIII, nº 30, agosto de 2002.

CATANI, D. B. As leituras da própria vida e a escrita de experiências de forma. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 14, n. 24, p. 31-40, jul. /dez. 2005.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa**: Experiência e História em Pesquisa Qualitativa. Trad. Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2000.

CLANDININ, D. J. CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa**: expectativas e histórias na pesquisa qualitativa. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CICCHETTI, D. LUTHAR, S. S. (Orgs.) **Resilience and vulnerability**: adaptation in the context of childhood adversities. 2. ed. New York: Cambridge University Press, 2007. p. xix-xxvii.

CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA. **Anais...** Porto Alegre: PUCRS 2004.

CONNELLY, M.; CLANDININ, J. Relatos de experiência e investigação narrativa. *In*: LARROSA, J. **Déjame que te cuente**. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

CONTRERAS, J. El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Espanha, v. 27, n. 3, p. 125-136, 2013.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CRESWELL, J. W. **Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa**: Escolhendo entre Cinco Abordagens. São Paulo: Penso, 2010.

CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA. 2., 2006, Salvador. **Anais...** Salvador: EDUNEB, 2006.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. São Paulo: Paulus, 2006.

DELORY-MOMBERGER, C. **A condição biográfica**: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada. Tradução de Carlos Eduardo Galvão Braga, Maria da Conceição Passeggi e Nelson Patriota. Natal-RN: EDUFRN, 2012.

DELORY-MOMBERGER, C. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. Tradução: Anne-Marie Milon Oliveira. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 7, n. 51, set./ dez., 2012, p. 523-536. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/02.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2021.

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

DELORY-MOMBERGER, C. Histoires de vie, processus de formation et théorie de l'apprentissage. In: SIMONET-TENANT, F. **Le propre de l'écriture de soi**. Paris: Téraèdre, 2012.

DEMO, P. Direito de aprender. **InterSciencePlace**, [s. l.], v. 1, n. 1, 2014.

DEWEY, J. **Experiência e educação**: tradução de Anísio Teixeira. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1976.

DEWEY, J. **A arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DONATO, S. P. Representações Sociais do Ser Professor no Contexto Atual – Desafios, Incertezas e Possibilidades. Congresso Anual de Educação– EDUCERE. PUCPR, 9., Paraná, 2009. **Anais...** Paraná: PUCPR, 2009. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2967_1481.pdf. Acesso em: 20 set. 2021.

DOMINICÉ, P. A epistemologia da formação ou como pensar a formação. **Currículo e processos formativos**: experiências, saberes e culturas. EDUFBA: Salvador, 2012.

FERRAROTTI, F. **Sobre a ciência da incerteza**: o método biográfico na investigação em ciências sociais. Mangualde: Edições Pedagogo, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

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

FLACH, F. **Resiliência**: a arte de ser flexível. São Paulo: Saraiva, 1991.

FORNAZARI, V. B. R.; OBARA, A. T. 2017. O uso de oficinas pedagógicas como estratégia de ensino e aprendizagem: a bacia hidrográfica como tema de estudo. **Investigações em Ensino de Ciências**, [s. l.], v. 22, n. 2, p. 166–185, ago. 2017. DOI: <https://doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2017v22n2p166>.

GARCIA, C. M. A formação de professores: algumas notas sobre sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os Professores e a sua Formação**. 3 ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional, 1997. p. 93-114.

GARCIA, C. M. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GROTBERG, E. H. Introdução: Novas tendências em resiliência. *In*: MELILLO, A.; OJEDA, E. N. S. e colaboradores. **Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GUSMÃO, N. M. M. Antropologia e Educação: origens de um diálogo. *In*: GUSMÃO, N. M. M. (Org.). **Antropologia e Educação: interfaces do ensino e da pesquisa**. **Cadernos Cedex**, Cedex/Unicamp, n. 43, ano 18, p. 8-25, dez. 1996.

GUSMÃO, N. M. M. de. Antropologia, cultura e educação. **Anthropológicas**, [s. l.], v. 27, n. 1, p. 45-71. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaanthropologicas/article/viewFile/24036/19498>. Acesso em: 15 set. 2021.

GOUVEA, M. S. *et al.* **Hermenêutica Interpretativa em Stricto Sensu**. *In*: Jus Arena, 2012. Disponível em: <https://jusarena.wordpress.com/2012/04/14/hermeneutica-interpretativa-em-stricto-sensu/#more-658>. Acesso em: 16 out. 2020.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JOSSO, M. C. **Experiência de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, M. C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. 63, 2007.

JOSSO, M. C. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

KOTLIARENCO, M. A.; LECANNELIER, F. Resiliencia y corage: el apego como mecanismo protector. MELILLO, A.; OJEDA, E. N. S.; RODRÍGUEZ, D. (Orgs.). **Resiliencia y subjetividad: los ciclos de la vida**. Buenos Aires: Paidós, 2004. p. 123-135.

KUHN, T. S. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. Tradução de Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva, 1998 [1962].

LAROCCA, P. **A psicologia na formação docente**. Campinas: Editora Alínea, 1999.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 19, n. 2, jan./ abr. 2002. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444/1898>. Acesso em: 10 ago. 2020.

LASKY, S. A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. **Teaching and Teacher Education**, [s. l.], v. 21, p. 899-916, 2005.

LONGAREZI, A. M.; ARAUJO, E. S.; FERREIRA, S. A psicologia histórico-cultural na formação do profissional docente. **Revista Série Estudos**, Campo Grande, n. 23, p. 65- 78, jan./jun. 2007.

LUTHAR, S. S. Preface. *In*: LUTHAR, S. S. (Org.). **Resilience and vulnerability: adaptation in the context of childhood adversities**. 2. ed. New York: Cambridge University Press, 2007. p. xxix-xxxii.

LABES, E. M. **Questionário: do planejamento à aplicação da pesquisa**. Chapecó: Grifos, 1998.

MANACORDA, M. A. **Marx e a Pedagogia Moderna**. Campinas: Alínea, 2010.

MASTEN, A. S. Ordinary Magic: resilience process in development. **American Psychologist [versão eletrônica]**, [s. l.], v. 56, n. 3, p. 227-238, 2001.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MATURANA, H.; VARELA, F. **De máquinas y seres vivos – autopoiesis: la organización de lo vivo**. Santiago: Editorial Universitaria, 1994.

MELILLO, A. **Resiliência**. Revista Psicoanálisis: ayer y hoy, 2004.

MELILLO, A.; ESTAMATI, M.; CUESTAS, A. Alguns fundamentos psicológicos do conceito de resiliência. *In*: MELILLO, A.; OJEDA, E. N. S e col. **Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 59-72. (Original publicado em 2001).

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2010.

MICHAUX, H. **Poteaux d'angle**. Paris: Gallimard, 1981.

MOITA, M. C. Percurso de formação e de transformação. *In*: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 2000.

MOTTA, T. da C.; BRAGANÇA, I. F. de S. Pesquisaformação: uma opção teórico-metodológica de abordagem narrativa (auto)biográfica. Artes de dizerfazer os saberes da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa (auto)biográfica**, [s. l.], 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/6191>. Acesso em: 20 jun. 2021.

NEITZEL, A. A.; CARVALHO, C. **Estética e arte na formação do professor de educação básica**. Revista Lusófona de Educação, Lisboa, v. 17, n. 17, p. 103-121, jan./abr. 2011.

NÓVOA, A. *et al.* Vidas de professores. **American Sociological Review**, [s. l.], v. 49, n. 1, p. 100-116, 1995.

NÓVOA, A. **Os professores e as histórias da sua vida**. *In*: NÓVOA, A. (Org). Vidas de Professores. 2 ed. Portugal; Porto Editora, 2007.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educação, 2009. Cap. 2, p. 25-46.

NÓVOA, A. **Os professores e as Histórias da sua vida**. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 2013.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua Formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

PASSEGGI, M. da C.; SOUZA, E. C. de (Org.). **(Auto)biografia: a formação: formação, territórios e saberes**. Natal: EDUFRN, 2008.

PASSEGGI, M. da C.; SOUZA, E. C. de; VICENTINI, P. P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 01, p. 369-386, abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v27n1/v27n1a17.pdf> Acesso em: 12 jan. 2021.

PASSEGGI, M. da C. Narrativa, experiência y reflexión autobiográfica: por una epistemología del Sur en educación. In: ARANGO, G. J. M. (Comp.). **Narrativas de experiencia en educación y pedagogia de la memoria**. Buenos Aires: Editorial FFyL/UBA, 2015. p. 69-87.

PEREIRA, A. M. S. **Resiliência, personalidade, stress e estratégias de coping**. In: TAVARES, J. (Org.) **Resiliência e Educação**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 77-94.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 17-52.

PINEAU (G), 1983, **Produire sa vie: autoformation et autobiographie**, p. 9

PINEAU, G. **Temporalidades na formação**. São Paulo: Triom, 2004.

PESCE, R. P.; ASSIS, S. G.; AVANCI, J. Q.; SANTOS, N. C.; MALAQUIAS, J. V. E.; CARVALHAES, R. Adaptação transcultural, confiabilidade e validade da escala de resiliência. **Cadernos de Saúde Pública [versão eletrônica]**, v. 21, n. 2, p. 436-448, 2005.

OLIVEIRA, P. S. **Introdução à sociologia da educação**. São Paulo: Ática, 1993.

PRADO, D. **O que é família?** São Paulo: Brasiliense, 1981. (Coleção Primeiros Passos).

POLKINGHORNE, D. E. Narrative configuration in qualitative analysis. **Qualitative Studies in Education**, [s. l.], v. 8, n. 1, p. 5-23, 1995.

PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. A. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação. In: PRADO, G. G., V. T; SOLIGO, R. (Org.). **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2005. v. 1, p. 45-60.

RICOEUR, P. Le problème du double-sens. In: RICOEUR, P. **Le conflit des interprétations: Essais d'herméneutique I**. Paris: Éditions du Seuil, 1969.

RICOEUR, P. **Interpretações e Ideologias**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1990.

RICOEUR, P. **Teoria da interpretação**: o discurso e o excesso de significação. Lisboa: Edições 70, 2000.

RICOEUR, P. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2007.

RICOEUR, P. **O mal**: Um desafio à filosofia e à teologia. Trad. Maria da Piedade Eça de Almeida. Brasil-São Paulo: Papyrus, 1988.

ROSA, J. G. **Grande Sertão**: Veredas. 20 ed. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1986.

SANTOS, B. de S. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SILVA, J. Q. G. O memorial no espaço da formação acadêmica: (re)construção do vivido e da identidade. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 601-624, jul./dez. 2010. Disponível em: http://www2.pucminas.br/imagedb/mestrado_doutorado/publicacoes/PUA_ARQ_ARQUI20121016140628.pdf. Acesso em: 13 maio 2022.

SIMAS, V. F. **A professora-pesquisadora -iniciante e seus outros**: caminhos partilhados na invenção de ser professora. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

SIMAS, V. F.; PRADO, G. do V. T.; DOMINGO, J. Tornar-se professora: o saber da experiência na pesquisa narrativa. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 4, n. 12, p. 991-1004, set./dez. 2019. Disponível em <http://dx.doi.org/10.31892/rbpab2525-426x.2019.v4.n12.p991-1004>. Acesso em: 16 jun. 2021.

SILVA, J. Q. G. O memorial no espaço da formação acadêmica: (re)construção do vivido e da identidade. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28 n. 2, p. 601-624, jul./dez. 2010. Disponível em: http://www2.pucminas.br/imagedb/mestrado_doutorado/publicações/PUA_ARQ_ARQUI20121016140628.pdf. Acesso em: 16 jun. 2021.

SOUZA, E. C. de; MEIRELES, M. M. de. Fotobiografia e entrevista narrativa: modos de Narrar a vida e a cultura escolar. *In*: MARTINS, R.; TOURINHO, I.; SOUZA, E. C. (Orgs.). **Pesquisa Narrativa**: interfaces entre histórias de vida. Arte e educação. Santa Maria: EDUFMS, 2017. p. 125-141.

SOUZA, E. C. de. Pesquisa narrativa e escrita auto(biográfica): interfaces metodológicas e formativas. *In*: SOUZA, E. C. de; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 135-148.

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

SHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2010.

TROMBETA, L. H. A. P.; GUZZO, R. S. L. **Enfrentando o cotidiano adverso**: estudo sobre resiliência em adolescentes. Campinas: Editora Alínea, 2002.

TUDAGE, M. M.; FREDRICKSON, B. L.; BARRET, T. B. Psychological resilience and positive emotional granularity: examining the benefits of positive emotions on coping and health. **Journal of personality [versão eletrônica]**, [s. l.], v. 72, n. 6, p. 1161-1190, 2004.

UNGAR, M. *et al.* Distinguishing differences in pathways to resilience among Canadian youth. **Canadian Journal of Community Mental Health [versão eletrônica]**, [s. l.], v. 27, n. 1, p. 1-13 2008.

VALE, A. M. **Diálogo e Conflito**: a presença do pensamento de Paulo Freire na formação do sindicalismo docente. São Paulo: Cortez, 2002.

VANISTENDAEL, S.; LECOMTE, J. Resiliencia y sentido da vida. *In*: MELILLO, A.; OJEDA, E. N. S.; RODRÍGUEZ, D. (Orgs.). **Resiliencia y subjetividad**: los ciclos de la vida. Buenos Aires: Paidós, 2004. p. 91-101.

WALLER, M. A. Resilience in ecosystemic context: evolution of the concept. **American Journal of Orthopsychiatric [versão eletrônica]**, [s. l.], v. 71, n. 3, p. 290-297, 2001.

ZAMBRANO, M. **Notas de un método**. Madri: Editorial Tecnos, 2011.

APÊNDICE A



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
AMAZONAS – IFAM
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E INOVAÇÃO
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO TECNOLÓGICO



CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Maués (AM), ___ de ___ de ____.

Convidamos o (a) Sr.(a) _____ a participar da pesquisa intitulada provisoriamente CONSTITUIÇÃO DE SI E FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES AUTOBIOGRÁFICAS DE PROFESSORES realizada para compor a dissertação em desenvolvimento no PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO TECNOLÓGICO do INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS – IFAM, pela mestranda/pesquisadora IARA BATISTA DA SILVA, sob a orientação da pesquisadora Prof. Dra. CINARA CALVI ANIC.

A pesquisa tem como objetivo depreender, por meio de narrativas (auto)biográficas, a constituição do ser professor autor/autora do processo formativo de professores de língua inglesa, conhecer práticas de professores de Língua Inglesa a partir de suas narrativas; conhecer as concepções destes professores sobre identidade docente, contribuir para a construção de uma proposta de formação continuada para estes professores, levando-se em conta as narrativas dos professores de Língua Inglesa.

A pesquisa se justifica porque seus resultados contribuirão para a produção de conhecimentos técnico-científicos sobre a prática do professor de Língua Inglesa para a constituição do ser professor que no seu processo de formação é capaz de conhecer a si e firmar sua identidade docente, a partir do desenvolvimento de pesquisa no/sobre ensino técnico e tecnológico.

Se o(a) senhor(a) participar da pesquisa e autorizar o uso das informações, elas poderão ser analisadas à luz do fenômeno que está sendo investigado e o trabalho poderá vir a ser publicado. É importante frisar que: sua identidade não será divulgada; o(a) senhor(a) não terá nenhum momento sem penalização; não obterá quaisquer recompensas com sua participação; os benefícios diretos estão relacionados à construção de uma proposta de formação continuada em vistas do processo da constituição de si no ser professor ao senhor(a) e outros profissionais de Língua Inglesa.

Para outras informações, é possível entrar em contato com os responsáveis pela pesquisa ou com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM por meio da Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico – PPGET, sito a Avenida Sete de Setembro, 1975 – Centro – CEP: 69020-120 – Manaus – Amazonas, Telefone: (92) 3621-6732 – E-mail: sec.ppget.ifamcmc@ifam.edu.br.

Agradecemos antecipadamente.
Cordialmente.

Cinara Calvi Anic
Pesquisadora – Orientadora
E-mail: cinara.anic@ifam.edu.br
Fone: _____

Iara Batista da Silva
Mestranda em Ensino Tecnológico
E-mail: iara.silva@ifam.edu.br
Fone: _____

ASSINATURA DO PARTICIPANTE

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM
Coordenação do Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico – MPET
Av. Sete de Setembro, 1975 – Centro. Bloco do CDI – CEP: 69020-120 – Manaus – Amazonas
Telefone: (92) 3621- 6732- E-mail: sec.mpet.ifam@gmail.com

APÊNDICE B



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
AMAZONAS – IFAM
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E INOVAÇÃO
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO TECNOLÓGICO**



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a),

Esta pesquisa é sobre a CONSTITUIÇÃO DE SI E FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES AUTOBIOGRÁFICAS DE PROFESSORES e está sendo desenvolvida pela mestrandia/pesquisadora IARA BATISTA DA SILVA, portador do RG nº _____ e do CPF nº _____; de e-mail: iara.silva@ifam.edu.br aluna do Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico - PPGET do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, com sede na Avenida Sete de Setembro, 1975 — Centro, Bloco do CDI; CEP: 69020-120 - Manaus - Amazonas; Telefone: (92) 3621-6732; e-mail: sec.ppget.cmc@ifam.edu.br. A pesquisa está sob a orientação do pesquisador Prof. Dra. CINARA CALVI ANIC, portador (a) do RG _____ do CPF nº _____ e-mail: cinara.anic@ifam.edu.br telefone: (92) _____

Os objetivos da pesquisa são depreender, por meio de narrativas (auto)biográficas, a constituição do ser professor autor/autora do processo formativo de professores de língua inglesa, conhecer práticas de professores de Língua Inglesa a partir de suas narrativas; conhecer as concepções destes professores sobre identidade docente, contribuir para a construção de uma proposta de formação continuada para estes professores, levando-se em conta as narrativas dos professores de Língua Inglesa.

Informamos, com base nas diretrizes contidas no item V, da RESOLUÇÃO-CNS nº 466/2012, que "Toda pesquisa com seres humanos envolve risco" e que os possíveis riscos resultantes de sua participação nesta pesquisa, os quais acreditamos serem mínimos em relação aos benefícios advindos dela, são de caráter psicológico e estão relacionados a incômodos, constrangimentos e desconfortos por conta dos assuntos abordados na entrevista e rodas de conversa gravadas em áudio, bem como nos possíveis workshops e/ou minicursos; ainda, informamos que, como medidas a serem tomadas para prevenir e/ou minimizar tais riscos buscaremos orientação e apoio da equipe multidisciplinar do IFAM - Campus Maués, a qual conta com psicólogo e assistente social.

Salientamos assegurar o ressarcimento de gastos que porventura ocorram a (o) senhor (a) em decorrência direta desta pesquisa por meio de depósito em sua conta-corrente; ainda, o direito a indenizações e cobertura material para reparação a dano causado diretamente pela pesquisa.

Os benefícios previstos nesta pesquisa para os participantes são a oportunidade de refletir sobre sua prática como professores de Língua Inglesa e a contribuição para se construir uma proposta de formação continuada para professores de Língua Inglesa a fim de constituírem sua identidade docente, levando-se em conta as narrativas dos professores participantes, a partir do desenvolvimento de pesquisa no/sobre ensino técnico e tecnológico.

Frente ao exposto, convidamos o (a) senhor (a) a participar desta pesquisa por meio de entrevista e participação em rodas de conversa, e possíveis workshops e minicursos, como também sua autorização para divulgação dos resultados da pesquisa na dissertação de mestrado, em comunicações, artigos, livros, discussões públicas, podcast, entre outros em nível nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto.

Esclarecemos que sua participação no processo é voluntária e, portanto, o (a) senhor (a) não é obrigado (a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo mestrando/pesquisador. Caso decida não participar da pesquisa, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano.

Estaremos a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário, em qualquer etapa da pesquisa, bastando, para isso, manifestar-se por meio dos telefones ou dos endereços eletrônicos de um dos membros da pesquisa informados neste documento.

Ressaltamos que esta pesquisa busca aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa CEP, com sede na Escola de Enfermagem de Manaus - EEM/UFAM, sito na Rua Terezina, 495 — Adrianópolis, CEP: 69057-070 - Manaus — AM, Fone: (92) 3305-1181, Ramal 2004 e e-mail; cep () ufam.edu.br ou do Comitê de ética do IFAM sito a Avenida Sete de Setembro, 1975 — Centro, Bloco do CDI; CEP: 69020-120 - Manaus - Amazonas; Telefone: (92) 3621-6732.

Consentimento do participante

Considerando, que fui informado (a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes desta pesquisa, declaro o meu consentimento em participar dela, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos tais como dissertação de mestrado, em comunicações, artigos, livros, discussões públicas, podcast, entre outros em nível nacional e/ou internacional. Estou ciente que receberei uma das duas vias deste documento.

Maués, ____ de _____ de 2021.

Assinatura de Consentimento do Participante da Pesquisa

RG n° _____
CPF n° _____

Iara Batista da Silva
Pesquisadora/Mestranda em Ensino Tecnológico

Cinara Calvi Anic
Pesquisadora – Orientadora

APÊNDICE C



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
AMAZONAS – IFAM
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E INOVAÇÃO
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO TECNOLÓGICO**



FICHA DE ENTREVISTA INICIAL

I. Dados do projeto

Nome:
Pesquisadora/Mestranda:
Orientador:
Instituição:

II. Dados do Contato

Data do contato:
Forma do Contato:
Data da entrevista:
Local da entrevista:
Entrevistador:

III. Identificação do participante/Entrevistado/Pseudônimo _____

Nome:
Endereço:
Gênero:
Formação escolar:
Idade: () 20 a 30 anos; () 31 a 40 anos; () 41 a 50 anos; () 51 a 60 anos; () 60anos

IV. Área de Atuação:

Tempo de atuação professor de Língua Inglesa: ____ anos.
Exerce/exerceu Cargo de Direção ou Função Gratificada? Sim () Não ()

V. Escolaridade e Área de Formação/atuação

Ensino Fundamental () Médio () Graduação ()

Graduação em: _____ ano de conclusão _____, na instituição _____.

Pós-Graduação, a nível de Especialização? Sim () Não ()

Especialização, em: _____, ano de conclusão _____ na Instituição _____.

Pós-Graduação, a nível de Mestrado, em: _____, ano de conclusão _____, na instituição _____.

Participação em cursos ou atividades de formação continuada? Sim () Não ()

Em caso afirmativo, qual? _____,

Instituição? _____.

Maués/AM, _____ de _____ de _____

Assinatura do entrevistado/participante

APÊNDICE D



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
AMAZONAS – IFAM
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E INOVAÇÃO
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO TECNOLÓGICO



ROTEIRO GERAL PARA ENTREVISTA - RGE

Instrumento para levantamento de informações para a pesquisa intitulada provisoriamente como **CONSTITUIÇÃO DE SI E FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES AUTOBIOGRÁFICAS DE PROFESSORES**, sob a orientação do pesquisador Prof. Dr. Nilton Paulo Ponciano.

Solicito a gentileza de que **comente sobre os temas abaixo**. Asseguro mais uma vez, que, caso haja divulgação de alguma informação constante neste instrumento, sua identidade será preservada.

Agradeço sua colaboração,
Prof. Iara Batista da Silva.

1. **A história pessoal (suas motivações) para ser professor.**
2. **O seu percurso acadêmico para ser professor do Instituto Federal.**
3. **O significado de ser professor para você.**
4. **O seu entendimento de autoformação.**
5. **O seu entendimento sobre pesquisa formação.**
6. **A visão de si sobre a constituição do ser professor.**
7. **Seu entendimento sobre autobiografia.**
8. **O seu entendimento sobre narrar a história do processo formativo.**
9. **A lembrança marcante do seu processo formativo.**
10. **Seu entendimento sobre a constituição do ser professor.**
11. **A lembrança de um professor que marcou seu processo de formação.**
12. **A relevância do processo formativo para a constituição da identidade docente**
13. **Uma prática ou experiência vivida enquanto discente que tentou reproduzir na docência.**
14. **Fique à vontade para comentários adicionais caso queira**

APÊNDICE E

25/01/2023 07:29

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Avaliação do produto educacional: Constituição de si no professorar: reflexões (auto)biográficas e formação de professores

Caro Colega,

Após a construção, com sua colaboração e sugestões, deste produto educacional, pedimos a gentileza de avaliá-lo, a fim de aprimorarmos nosso material e contribuirmos de forma mais efetiva com a autoformação de professores a partir do conhecimento de si. Não há resposta certas ou erradas, pois estamos interessado em sua opinião. Por isso, em cada questão de múltipla escolha, há a opção "outro", para que você possa inserir seus comentários caso julgue pertinente.

A avaliação deste produto é também parte da pesquisa que lhe deu origem.

Agradecemos sua colaboração em esta etapa!

*Obrigatório

1. 1. Quanto ao título do produto: "Constituição de si no professorar: reflexões (auto)biográficas e formação de professores: *

Marcar apenas uma oval.

- Adequado ao que se propõe
- Razoavelmente adequado ao que propõem
- Inadequado ao que se propõem
- Outro:

25/01/2023 07:29

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

2. 2. O produto educacional deixa claro quais são seus objetivos e o público a que se destina? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Em parte
- Outro

3. 3. O produto apresenta argumentos claros que justificam sua elaboração/aplicação, de forma que contextualiza a sua idealização? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Em parte
- Outro

4. 4. O produto explicita o público ao qual se propõe, a metodologia de ensino e/ou os recursos tecnológicos utilizados para a aplicação da oficina? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Em parte
- Outro

25/01/2023 07:29

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

5. 5. As bases teóricas (pesquisa formação, ipseidade, narrativas e método (auto)biográfico que norteiam a construção do produto estão coerentes com as justificativas usadas para a sua criação? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Em parte
- Outro

6. 6. Há elementos, no produto, que demonstram que sua utilização oferece possibilidades efetivas de contribuição para trabalho docente e a formação do professor? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Em parte
- Outro

7. 7. Qual a sua opinião sobre a organização/ estrutura do produto (sequência das seções, organização do material)? *

25/01/2023 07:29

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

8. 8. Qual a sua opinião sobre a estrutura e organização da oficina pedagógica proposta? *

9. 9. As indicações de leituras, vídeos, são expressas de forma clara e coerente com o que se propõem na oficina? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Em parte
- Outro

10. 10. Queremos ouvi-lo! Fique à vontade, nesse espaço, para fazer suas sugestões, questionamentos, críticas...suas contribuições são muito bem vindas! *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários