



VIDA-FORMAÇÃO EM TECITURAS AUTOBIOGRÁFICAS: NARRATIVAS FORMATIVAS DE PROFESSORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL

LIFE-FORMATION IN AUTOBIOGRAPHICAL WEAVINGS: FORMATIVE NARRATIVES OF ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS

Ana Paula Moraes Santos Souza¹

Cicera Sineide Dantas Rodrigues²

Resumo: As narrativas de história de vida-formação de professoras do Ensino Fundamental é o tema central desta pesquisa. Desse modo, o estudo tem como objetivo principal compreender os percursos formativos das professoras entrevistadas, por meio de suas histórias de vida-formação. As categorias analisadas foram as narrativas autobiográficas e história de vida, formação inicial e continuada de professoras(es) e identidade docente. A pesquisa é de natureza qualitativa descritiva, com fundamentos na pesquisa de abordagem (auto)biográfica. A produção de dados foi realizada pelo uso da Entrevista Narrativa. Os dados produzidos pelas entrevistas foram interpretados mediante a Análise Textual Discursiva (ATD). As análises mostraram a temporalidade que emerge das narrativas das professoras, as histórias de vida guardadas na memória dizem sobre a identidade que elas foram assumindo em diferentes momentos de vida-formação. A investigação também pôs em tela a importância de tornar-se professora cotidianamente e as projeções anunciadas nas falas de cada uma.

Palavras-chave: Narrativas; Formação docente; Temporalidade.

Abstract: The life-formation narratives of elementary school teachers are the central theme of this research. Thus, the main objective of the study is to understand the formative paths of the interviewed teachers through their life-formation stories. The categories analyzed include autobiographical narratives and life stories, initial and continuing teacher education, and teacher identity. This is a qualitative descriptive study grounded in the (auto)biographical research approach. Data were produced through the use of narrative interviews. The interview data were interpreted using Discursive Textual Analysis (DTA). The analyses revealed the temporality that emerges from the teachers' narratives; the life stories kept in memory reflect the identities they have assumed at different moments of their life-formation trajectories. The research also highlighted the significance of the continuous process of becoming a teacher and the projections articulated in each participant's discourse.

Keywords: Narratives; Teacher education; Temporality.

1 Considerações iniciais

História de vida e formação de professores são áreas importantes para se pensar a trajetória pessoal e profissional docente. Essa relação pode ser estabelecida por meio da evocação da memória e das tecituras de narrativas, para que possibilitem ao profissional docente a elaboração de um processo de reflexão, pois a memória não se reduz à reprodução da história que aconteceu no passado, mas remete-se a um trabalho com o

¹ Doutoranda em Educação e Ensino pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora da Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC/CE), Tarrafas, Ceará, Brasil, ana.moraes@urca.br

² Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora Adjunta da Universidade Regional do Cariri (URCA), Crato, Ceará, Brasil, sineide.rodrigues@urca.br



passado, um trabalho seletivo, ordenado e coerente na visão de quem narra, culminando em uma produção reflexiva e (auto)transformadora.

Na perspectiva de construir uma análise dos percursos formativos docentes, baseando-nos em elementos que se associam aos contextos de vida-formação, por meio de experiências que são individuais, mas que também têm uma dimensão coletiva, apresentamos, neste trabalho, a análise sobre os percursos formativos atrelados à história de vida de 3 (três) professoras dos Anos Finais do Ensino Fundamental, de uma escola pública municipal do estado do Ceará³.

Partimos do pressuposto de que o processo de formação docente não acontece somente no espaço acadêmico-universitário, mas se organiza, também, através de processos múltiplos e diversos de construção da identidade, o que envolve questões pessoais e constituições sociais intrínsecas, nas relações que a/o docente estabelece com o meio no qual ela/e está inserida/o. Dessa forma, as experiências fundadoras da identidade docente imbricam a história pessoal e a história coletiva do/a professor/a.

Por meio dessas bases introdutórias, é possível observar a importância das/os professoras/es refletirem sobre a sua história formativa, pois é necessário considerar sua própria formação antes de pensar a formação do outro.

Nesse sentido, a história de vida e a formação das professoras entrevistadas nesta pesquisa estão imbricadas, arquitetando o processo formativo docente. Consideramos, portanto, de relevância acadêmica refletir sobre a seguinte questão de pesquisa: O que professoras dos Anos Finais do Ensino Fundamental contam dos seus percursos formativos, em suas narrativas de histórias de vida-formação? Desdobram-se desta questão central as questões orientadoras deste estudo, assim configuradas: Quais as principais lembranças, referências e influências as professoras destacam como significativas em suas trajetórias formativas? Como as entrevistadas enxergam o processo de aprendizagem da docência? Que projeções de si são tecidas nas narrativas das professoras?

O objetivo principal procedente da questão de pesquisa foi compreender os percursos formativos das professoras entrevistadas, por meio de suas histórias de vida-formação. Nesse sentido, delimitamos como objetivos específicos: conhecer as aprendizagens e experiências formadoras pretéritas que impulsionaram as professoras em

³ Este trabalho é um recorte da dissertação de Mestrado Profissional em Educação (MPEDU/URCA), realizada em 2023, a qual tem como título “Trajetórias de vida-formação: narrativas tecidas por professoras da escola Emília Ferreira, em Tarrafas – CE”.



seus primeiros anos de socialização; analisar a percepção das professoras a respeito de sua identidade docente – o ser e estar professoras; refletir sobre as projeções e perspectivas futuras das professoras.

A seguir discutimos os principais fundamentos teóricos que sustentaram a pesquisa em tela.

2 Formação de professores e (auto)biografia: a inseparabilidade entre o eu pessoal e o eu profissional

Para o desenvolvimento da pesquisa, apoiamo-nos em referências que se debruçam sobre as categorias das narrativas autobiográficas, histórias de vida e formação de professores. É importante ressaltarmos que a formação de professores com um viés (auto)biográfico apresenta concepções contrárias aos modelos tradicionais de formação docente, modelos que reduzem os professores apenas a profissionais técnico-rationais, com desprezo pela ideia de que a docência é exercida por pessoas, em toda sua complexidade.

Dessa forma, as pesquisas (auto)biográficas permitem o desvelar da subjetividade profissional e possibilitam produzir conhecimentos sobre os professores, compreendidos não apenas como profissionais, mas também como pessoas. O pessoal e o profissional são fios entrelaçados que nos permitem afirmar:

Eis-nos de novo face à pessoa e ao profissional, ao ser e ao ensinar. Aqui estamos, nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal (Nóvoa *et al.* 2007, p. 17).

Como Nóvoa defende acima, não é possível separar o eu profissional do eu pessoal, pois todas as dimensões que formam os/as professores/as, estão entrelaçadas e impregnadas umas nas outras, assim a sua maneira de ensinar se constitui pela sua maneira de ser, sendo possibilitado o protagonismo em nosso processo formativo, conforme é acentuado nas pesquisas que se fundamentam na abordagem (auto)biográfica e histórias de vida de professores.

Nesse sentido, refletiremos a seguir sobre a narrativa autobiográfica como fonte importante deste campo, especialmente, por seu potencial (auto)formativo na constituição da identidade docente.



2.1 Narrativas autobiográficas como dispositivos formativos

As narrativas autobiográficas são dispositivos formativos relevantes de preservação e compartilhamento das histórias de vida, pois o ato de lembrar é exercitado por meio das produções de memória realizadas pelas narrativas, sejam essas escritas e/ou orais. A abordagem (auto)biográfica se constrói com base no respeito aos processos das pessoas que se formam, uma vez que ela não procura por comprovações, mas por interpretações e construções de sentidos dos percursos que são narrados.

Dessa forma, a pesquisa (auto)biográfica tem conquistado cada vez mais a aceitabilidade como fonte de pesquisa científica qualitativa na construção do conhecimento sobre o homem/mulher por meio de escritas/narrativas subjetivas. O trabalho com as narrativas autobiográficas opõe-se aos métodos positivistas, sem esvaziar, porém, a pesquisa de rigor e métodos.

Pineau (2006) apresenta a gênese da corrente pesquisa-ação-formação existencial, que integra as pesquisas com foco nas histórias de vida. O autor discorre sobre três períodos históricos para esse novo tipo de pesquisa: os anos de 1980 – período de eclosão; anos de 1990 – período de fundação; anos 2000 – período de desenvolvimento da metodologia. Segundo Pineau (2006), a abordagem (auto)biográfica surgiu como forma de explorar o processo de (auto)formação na vida comum e cotidiana, ao se considerar os escritos públicos como indicadores de acesso à historicidade. Ainda segundo o autor, “essas práticas projetaram não apenas os ‘objetos sociais’ que ousaram tomar a palavra como sujeitos. [...] esses sujeitos falavam deles e queriam escrever suas vidas para buscar sentido nisso” (Pineau, 2006, p. 333).

Na área da educação, as primeiras experiências de uso da pesquisa (auto)biográfica tiveram como pioneiros internacionais, conforme Pineau (2006), ele próprio (Universidade de Montreal, Canadá); Nóvoa (Universidade de Lisboa, Portugal); Josso e Dominicé (Universidade de Genebra, Suíça). Como importantes referências nacionais estão Abrahão (Universidade Federal de Pelotas, UFPel); Souza (Universidade Federal da Bahia, UFBA); Vicentini (Universidade de São Paulo, USP); Passeggi (Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN).

Embora a década de 1980 seja considerada uma época de eclosão das pesquisas (auto)biográficas, as quais têm a história de vida integrando esse complexo campo, enquanto abordagem, método e técnica de análise qualitativa, a história de vida tem sua



origem nos estudos do grupo de sociólogos da Escola de Chicago⁴ – movimento formado a partir da década de 1920.

Os pesquisadores fomentaram essa importante discussão em um momento de grande crise do funcionalismo e do positivismo. Sua maior representatividade está no estímulo ao desenvolvimento de pesquisas voltadas à solução de problemas sociais, como um embate às ideias positivistas que defendem uma única forma de conhecimento verdadeiro, o conhecimento científico verificado por meio de métodos comprováveis e mensuráveis. Souza (2006, p. 68) destaca como esse movimento provocativo originou-se no Brasil:

No Brasil a utilização da história de vida inscreve-se sobre as influências da História Oral e sua introdução instaura-se nos anos 60 com o programa de História Oral do CPDOC/FGV (Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil - Fundação Getúlio Vargas), com o propósito de colher depoimentos da elite política nacional, demarcando produções/expansão nos anos 90, inclusive com a criação e influência exercida pela ABHO (Associação Brasileira de História Oral – 1994) frente à realização de seminários e a divulgação de pesquisas da área.

Dessa forma, o interesse pelas pesquisas (auto)biográficas e de histórias de vida no meio científico é a expressão de um movimento social e epistemológico que trouxe a perspectiva dos sujeitos face às estruturas e aos sistemas, da qualidade face à quantidade, da vivência face à instrução (Nóvoa, 2000). Em uma perspectiva (auto)biográfica essa ação representa tomar o sujeito como centralidade, ao considerar sua forma de ver e experienciar os acontecimentos que o constituíram e o constituem como autor de sua própria história de vida-formação.

Para Josso (2007, p. 413), “as narrações ao longo da vida revelam formas e sentidos múltiplos de existencialidade singular-plural, criativa e inventiva do poder, do agir e do viver junto”. Assim, entende-se que todo projeto de formação está imbricado nas palavras de seu narrador, uma vez que existencialidade e identidade estão associadas, logo, elaborar uma narrativa de vida “[...] é entrar em cena um sujeito que se torna autor ao pensar na sua existencialidade” (Josso, 2012, p. 5). Além disso, a narrativa de si nessa constituição identitária é bastante valiosa, pois:

⁴ A Escola de Chicago foi um movimento acadêmico-científico de caráter pragmatista que abrangeu, em grande parte, disciplinas das áreas de Ciências Humanas e Sociais no decorrer do século XX, cujas influências são percebidas ainda hoje. O movimento constituiu-se a partir da década de 1920 no Departamento de Sociologia da Universidade de Chicago e se irradiou para outras áreas do conhecimento como, por exemplo, Arquitetura, Economia e Biblioteconomia. Sua principal característica é o fomento de pesquisas voltadas à solução de problemas sociais, pautada no pragmatismo de John Dewey e no marxismo da Escola de Frankfurt (Vieira; Karpinsk, 2020, p. 2).



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 (Josso, 2007, p. 420).

É possível perceber a força que as narrativas têm e sua importância para a compreensão de questões que circulam no dia a dia do ser singular-plural, que, muitas vezes, pelo acúmulo de tarefas profissionais, não encontra tempo para essas reflexões potentes e formadoras. Muitas/os professoras/es nem imaginam o valor que suas histórias de vida têm para a compreensão de categorias agregadas ao seu trabalho e a si mesmo enquanto sujeitas/os.

Diante disso, é possível entender as histórias de vida como experiências, como materialização de conhecimentos de si e de sua existência, pois à medida que histórias são narradas, projetos de si vão se formando, pois, perspectivas futuras são planejadas a partir de experiências do passado e do presente.

Nesse movimento, percebe-se o emergir das *Experiências Formadoras*⁵ (Josso, 2004). Essas experiências dão lugar a um trabalho de compreensão em que as pessoas narram sobre o que é considerado importante, o que carregam como marcas positivas e negativas, mostrando traços identitários, atravessados por questões individuais e sociais. Assim, essas experiências são formadoras por estabelecerem marcos importantes para o sujeito, todavia, não são todas as experiências que são formadoras, “pois a formação só pode ser entendida como tal se implicar o sujeito numa reflexão. Portanto, a dimensão da reflexão assume papel fundante” (Santos, 2010, p. 88).

Com base na reflexão proposta, é possível diferenciar vivência de experiência, a partir da ideia que nem tudo o que é vivido caracteriza-se como experiência; essa é resultado direto das vivências significativas pelas quais o indivíduo é atravessado.

No tópico seguinte, contemplamos a temática da pesquisa (auto)biográfica como caminho investigativo-formativo na constituição da identidade docente.

⁵ Experiências formadoras podem ser compreendidas como “uma articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação” (Josso, 2004, p. 48).



2.1.1 Abordagem (auto)biográfica e Identidade docente: a constituição do ser professor/a

As pesquisas em educação de abordagem (auto)biográfica têm discutido, entre outros assuntos, questões associadas à identidade docente. Por meio dessas investigações pode-se identificar outros elementos fundantes do ser, estar e tornar-se professor.

Josso (2007) entende que o trabalho com a identidade, expressão da existencialidade, por meio das histórias de vida, possibilita evidenciar as dimensões plurais e de mobilidade das identidades ao longo da vida. Nessa perspectiva, a concepção de identidade é compreendida “como processo 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. 416).

Nessa perspectiva, entendemos que os indivíduos são aprendentes e estão permanentemente constituindo sua identidade, pois carregam características que os tornam únicos, ao passo que são afetados socialmente pelas relações que estabelecem com/no mundo. Nóvoa (2000, p. 16), corrobora com tal reflexão ao afirmar que:

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

No percurso formativo de elaboração de saberes, de perceber-se em sua subjetividade, o professor assume uma identidade docente que vai se transformando, visto que sua identidade não é estática, pois sofre alterações ao longo da vida.

Pimenta (2012), ao refletir sobre a constituição da identidade do professor, pergunta: “que professor se faz necessário para as necessidades formativas em uma escola que colabore para os processos emancipatórios da população?”. A própria autora responde à sua indagação e afirma que “uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições” (Pimenta, 2012, p. 20). Reafirma-se, portanto, a indispensabilidade da subjetividade e do contexto social para a formação identitária e o trabalho do professor.

Imbernón (2009), ao escrever sobre identidade docente, diz que a identidade pessoal está atrelada à identidade coletiva. Essa interação é essencial para a formação da autoimagem, para a construção das experiências e fortalecimento do sentimento de



pertencimento. Sendo assim, ao passo que se tem as singularidades de cada docente, há uma gama de características que é comum ao grupo, à categoria profissional, as quais vão formar a identidade docente coletiva.

É relevante registrar que a identidade é resultante de várias determinações e sua constituição ocorre por fatores históricos, sociais e materiais, assim como por fatores subjetivos. A profissão de professor/a, assim como as outras, surge e é reelaborada em dado contexto, para atender às necessidades sociais que vão surgindo.

Dessa forma, Marcelo (2009) se reporta à identidade profissional como a maneira como os professores definem a si mesmos e aos outros, como uma construção do *eu* profissional, que vai ganhando novos contornos ao longo da vida pessoal e profissional. Essas transformações podem ser influenciadas pelo ambiente de trabalho, pelas políticas educacionais vigentes, por questões de ordem social e pessoal. Dessa forma, “as identidades profissionais configuram um complexo emaranhado de histórias, conhecimentos, processos e rituais” (Marcelo, 2009, p. 7).

Por meio das discussões postas, há a necessidade de pensar o processo identitário docente acontecendo em efetiva elaboração e reelaboração, se constituindo ao longo do tempo, na tecitura da trajetória de vida, na história profissional e no percurso formativo. Esse trabalho sobre si requer um movimento constante de reflexão do passado e do presente, com uma relação prospectiva com o futuro. Esse movimento da temporalidade traz contribuições à profissão, e corporifica a identidade, tecida na perspectiva do que é ser, tornar-se e estar sendo professor.

Associada a essa ideia e ao colaborar com mais uma definição que é possível atribuir à identidade, Freire (2022a, p. 56-57), escreve: “A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado, necessariamente, inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca”. A compreensão de que a identidade não é algo fixo tem ligação com a ideia de que o ser humano é um ser inacabado e em constante processo de busca.

Em sequência, os caminhos epistemológicos e metodológicos da pesquisa desenvolvida serão apresentados e detalhados para uma melhor compreensão dos passos que foram dados para a construção da investigação efetivada.



3 Caminhos metodológicos da pesquisa com narrativas de professoras do Ensino Fundamental

A investigação em tela enveredou-se pelo caminho da pesquisa qualitativa, tendo em vista o objeto e os objetivos propostos no estudo realizado. Uma vez que se vislumbra, nessa abordagem, intersubjetividades que não podem ser mensuradas em números. Conforme Rodrigues (2016, p. 186), “[...] a intersubjetividade é um conceito que se relaciona à dimensão genérica ou social (socialização) do ser”.

No processo de pesquisa de natureza qualitativa é fundamental a atribuição de sentidos e significados, mediante a interpretação dos fenômenos observados, tomando como colaborador principal o próprio pesquisador que faz a produção de dados no ambiente natural do sujeito pesquisado. Nesta abordagem, o ambiente é a fonte direta dos dados (Prodanov; Freitas, 2013).

Na pesquisa qualitativa não há neutralidade do pesquisador, marca da pesquisa de base positivista. Ao contradizer a neutralidade científica, essa abordagem se orienta “pelo princípio de que não tem como separar o pesquisador de si próprio, da sua ontologia, da sua existência e da sua história de vida” (Rodrigues, 2016, p.17).

Nesse percurso, a pesquisa desenvolvida orientou-se pela abordagem (auto)biográfica, com perspectiva epistemológica e metodológica sobre a aprendizagem da docência pelas participantes entrevistadas, professoras do Ensino Fundamental - Anos Finais, de uma escola municipal do Ceará, a partir de suas experiências e narrativas de vida-formação.

Essa abordagem encontrou-se em harmonia com as propostas deste trabalho, considerando o processo de acolhimento das histórias de vida das participantes e as intersubjetividades que se entrelaçam nessa evocação de memória. Conforme Souza e Meireles (2018, p. 290):

Por meio do método (auto)biográfico e, por conseguinte, de suas perspectivas epistêmico-metodológicas, compreende-se a experiência humana e suas (re) significações como estruturas fundantes do processo de narrar. Nesse sentido, a produção da narrativa torna-se um ato, uma disposição ontológica, pois os sentidos produzidos pelos sujeitos sobre si e sobre seus mundos sociais revelam modos de apreensão e interpretação do vivido.

O trabalho com as narrativas autobiográficas, enquanto fonte investigativo-formativa, vem se desenvolvendo sob um horizonte particular de promover um relacionamento entre a pessoa e o mundo e, por conseguinte, possibilitar a compreensão



da indiscutível relação entre o eu e o outro, entre a especificidade de uma vida e as grandes dimensões da existência humana.

Assim, as histórias de vida inerentes às narrativas, podem ser vislumbradas como dispositivo investigativo-formativo. Nessa perspectiva, consideram como centralidade dos estudos “a totalidade da vida e um leque de possibilidades de elementos formadores, o que propicia ao sujeito compreender o seu processo de formação, identificando, na sua própria história, aquilo que foi realmente formador” (Gianini; Passeggi, 2013, p. 125).

Em relação às participantes desta pesquisa, os parâmetros considerados para a seleção, a saber, foram: ser professoras do Ensino Fundamental - Anos Finais da escola *locus*, ter mais anos de atuação no magistério, estar lotada em sala de aula, ser efetiva, além da voluntariedade para participar.

Esse maior tempo de atuação, não significa, efetivamente, maior experiência, uma vez que não é simples verificar níveis de experiência, mas interpretamos o tempo como um agente motivador dessa construção de saberes. Entendemos que “esse critério de tempo de trabalho pode indicar a aprendizagem e a incorporação da cultura docente e pedagógica” (Rodrigues, 2016, p. 79); e mais: “o tempo de aprendizagem do trabalho confunde-se muitas vezes com o tempo de vida [...]” (Tardif, 2020, p. 57).

Para a produção de dados nesta pesquisa, optamos pela Entrevista Narrativa como fonte investigativa, conforme descrita adiante.

3.1 Entrevista Narrativa como fonte de produção de dados

Como dito, para a escuta das histórias de vida, foi utilizada a Entrevista Narrativa (EN). Esse dispositivo investigativo se apoia no ato de ouvir as narrativas e a prática de contar histórias, de falar sobre seus percursos, experiências, aprendizados. Para Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 91), “[...] através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam as experiências em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida pessoal e social”.

A EN é um tipo de entrevista não estruturada ou aberta, com traços específicos, pois não é sustentada por um esquema de perguntas e respostas. Nesse processo, a intervenção do entrevistador deve ser a mínima possível, como também a escolha do ambiente deve ser favorável para a fala e a escuta, pois a EN é uma técnica para gerar histórias com base na comunicação cotidiana em que o entrevistado se sente à vontade para contar a sua história de forma livre, com o mínimo de direcionamento possível.



Com base em Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 97), expõem-se as fases para a organização e realização das Entrevistas Narrativas: 1) preparação - exploração do campo: formulação de questões exmanentes; 2) iniciação - formulação do tópico inicial para a narração: emprego de auxílios visuais; 3) narrativa central - não interromper: apenas o uso de incentivos não verbais que encorajem a continuar a narração; esperar os sinais para a finalização; 4) fase de perguntas - somente “o que aconteceu então?”; não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes; não discutir contradições; não fazer perguntas no estilo de “por quê?”; ir de perguntas exmanentes para imanentes; 5) fala conclusiva: parar de gravar; são permitidas perguntas no estilo de “por quê?”. Os autores recomendam ainda fazer anotações imediatamente depois da entrevista.

Na etapa da iniciação, pedimos para que as professoras assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Autorização para Gravação de Voz (TAGV). Em seguida, a entrevista teve início a partir do mote “Me conte a sua história de vida”. Cada entrevista durou mais de 1 hora.

Na etapa da narrativa central, a professora falava livremente sobre o que a memória lhe trazia. Neste momento, apenas ouvimos atentamente e encorajamos a docente a prosseguir. Mediante autorização prévia, a entrevistada teve sua voz gravada para posterior transcrição.

Quando finalizada esta narrativa veio a fase das perguntas, com falas do tipo: “e aí, me conta mais sobre tal período”, “me explica melhor determinado acontecimento”. Essa fase é importante para aprofundar algumas questões que emergem com a narrativa e para esclarecer algumas falas aparentemente confusas (fase das perguntas).

Posterior a isso, perguntamos se havia algo mais a falar, e com a autorização da entrevistada, a gravação era encerrada, seguida de agradecimentos pela disponibilidade e, logo após, realizavam-se as anotações para composição do diário de campo (fala conclusiva).

Após este momento, foi feita a transcrição das falas e observadas algumas lacunas a serem preenchidas, ou seja, algumas dúvidas que foram se corporificando à medida que a gravação ia se tornando texto. Assim, outro momento com as professoras (individualmente) foi marcado para que essas dúvidas fossem esclarecidas e os acréscimos feitos. Após esse movimento, as transcrições foram finalizadas e enviadas à pessoa entrevistada para a validação das entrevistas.

As três professoras solicitaram pequenas alterações por terem se confundido em algum momento, por quererem se expressar com mais intensidade ou por esquecimento



de informações que consideravam importantes. As alterações foram realizadas conforme solicitadas. A transcrição de cada uma das entrevistas resultou no *corpus* da pesquisa. Assim, iniciou-se a análise dos dados produzidos.

A Entrevista Narrativa, como instrumento metodológico, foi essencial para o alcance dos objetivos traçados na pesquisa, uma vez que tem como base um questionamento que reflete o interesse sobre o objeto de pesquisa em compreender os saberes, referências e experiências formadoras que atravessam as trajetórias dessas professoras.

Essa proposta metodológica acolheu as narrativas sobre os percursos formativos das professoras em uma perspectiva de que suas memórias e projetos se concretizam em situações formadoras e fundadoras da construção de si. Suas narrativas foram percebidas sob o viés da temporalidade – passado, presente e futuro –, o retrospectivo e o prospectivo, conforme orientado por Delory-Momberger (2006).

A evocação e registro dessas memórias trazem uma impulsão fértil sobre questões educacionais e pessoais, visto que o processo de reflexão é tecido pelo próprio sujeito. Como caminho analítico dos dados produzidos nas Entrevistas Narrativas, optamos pela Análise Textual Discursiva, conforme descrito no próximo tópico.

3.2 Análise Textual Discursiva (ATD) como técnica de análise dos dados

A análise das narrativas foi feita mediante a Análise Textual Discursiva (ATD), segundo Moraes e Galiuzzi (2016). A ATD estabelece um processo (auto)organizado para a compreensão dos dados produzidos a partir de três etapas, que compõem um processo cíclico e recursivo. Essas etapas são a “unitarização do *corpus*”, a “categorização” e “a comunicação ou metatexto” (Moraes, 2003). Por meio da ATD é possível interpretar e compreender um fenômeno que se mostra.

Na unitarização do texto, etapa inicial, é realizada a leitura e um exame detalhado do *corpus* da pesquisa, com fins de fragmentação ou desmontagem deste. Deste processo são geradas as unidades de análise ou de significado, que são chamadas de Unidades Empíricas. Cada unidade deve receber um código e um título que represente bem a ideia. A partir das unidades obtidas, procura-se interlocutores teóricos para a construção das Unidades Teóricas. O que se pretende nesta etapa é a desconstrução do *corpus* da pesquisa.



A segunda etapa consiste na categorização que tem como função estabelecer relações entre as unidades empíricas e organizá-las separadamente em categorias. Podem ser denominadas de categorias *a priori* ou emergentes, subcategorias podem surgir das categorias maiores. Nesse sentido,

A **categorização** é um processo de comparação constante entre as unidades definidas no momento inicial da análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes [...] também implica nomear e definir as categorias, cada vez com maior precisão, na medida em que vão sendo construídas. [...] No processo de categorização podem ser construídos diferentes níveis de **categoria**. Em alguns casos elas assumem as denominações de **iniciais**, **intermediárias** e **finais** (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 44, 45, grifo nosso).

Como última etapa do processo analítico, é realizada a comunicação ou a produção do metatexto, este deve ser escrito de forma que possibilite a descrição e a interpretação das categorias finais, construídas a partir da etapa da unitarização e da categorização, em um diálogo reflexivo estabelecido entre o pesquisador, os dados empíricos e as interlocuções teóricas. Sendo assim, “[...]os metatextos são constituídos de descrição e interpretação, representando o conjunto, um modo de teorização sobre os fenômenos investigados. (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 53, 54).

Moraes (2021), ensina que no processo da ATD os pesquisadores são levados a desconstruírem e reconstruírem conceitos, com unitarização, categorização e metatextos, ou seja, produções escritas derivadas de suas análises e sínteses recursivas. Nesse movimento de desconstrução e reconstrução emergem novas compreensões autorais.

Reiteramos que esta pesquisa trabalhou com a história de vida-formação, a partir das narrativas autobiográficas de 3 (três) professoras que atuam nos Anos Finais do Ensino Fundamental em uma escola pública do interior do Ceará.

No decorrer das análises, as professoras são apresentadas com seus nomes verdadeiros, uma vez que suas histórias de vida-formação podem resultar em reconhecimento e valorização de suas histórias de vida-formação. Para isso, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE e de concordância com a divulgação de seus nomes- Antônia, Selma e Valdenir.

Para efeito ilustrativo das etapas da ATD apresentamos no quadro abaixo um exemplo do passo a passo seguido para a análise dos dados, através de um recorte específico do *corpus* investigativo, resultante da entrevista da professora Selma. Desse modo, são apresentados fragmentos que ajudam a entender a composição das 3 etapas da ATD – unitarização, categorização e metatexto - Para a codificação atribuída, leia-se



NPS= Narrativa da Professora Selma; seguida da numeração que corresponde às Unidades de Análise 01, 02, 03, 04.

Quadro 1: exemplo das etapas da ATD, a partir de fragmento de entrevista

Trecho da narrativa da professora Selma/corpus	Unidades de análise codificadas	Categorias iniciais	Categoria Final	Título do Metatexto
“A vida é um aprendizado, todos os dias a gente aprende. Aprende com o colega, com o aluno, aprende em sala de aula. Aprendemos a ser mais humanas. A docência está sempre sendo aprendida. Se eu trabalhar com uma criança de 1º ano eu aprendo, com um jovem de 9º ano, eu aprendo. Na década de 1990 eu só trabalhava com o livro e o caderno, hoje se eu for dar uma aula desse tipo ninguém vai me querer, uma semana depois vão dizer, “ah, a aula da professora Selma é chata”. A gente precisa estar sempre mudando para que a prática não fique ultrapassada”.	NPS01: A vida é um aprendizado, todos os dias a gente aprende.	A aprendizagem docente é permanente.	Aprendizagem docente	O aprender constante da docência: as tecituras permanentes
	NPS02: Aprende com o colega, com o aluno, aprende em sala de aula.	A prática e as relações com os sujeitos da escola como fontes de aprendizagem da docência		
	NPS03: A gente precisa estar sempre mudando para que a prática não fique ultrapassada.	Formação docente continuada		
	NPS04: Na década de 1990 eu só trabalhava com o livro e o caderno, hoje se eu for dar uma aula desse tipo ninguém vai me querer.	Reflexão crítica sobre a prática		

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025)

Como observamos no quadro acima, a primeira coluna corresponde a um trecho literal do corpus da entrevista da professora Selma. A segunda coluna apresenta as unidades de análise, ou seja, fragmentos literais resultantes da desconstrução do *corpus* evidenciado, organizados por codificação de letras e números. A terceira coluna aponta as categorias iniciais emergentes da unitarização, seguida da quarta coluna, contendo a categoria final que traduz as categorias iniciais em um tema central. A categoria final irá guiar a discussão do metatexto ou o novo emergente, a ser tecido e discutido na parte dos resultados da pesquisa, de forma rigorosa, criativa e no diálogo entre o pesquisador, os dados empíricos e a interlocução teórica.

No recorte apresentado no quadro acima temos 4 (quatro) categorias iniciais e 1 (uma) categoria final, que deu origem ao metatexto em destaque na quinta coluna do quadro 1. Os títulos dados a essas categorias e ao metatexto é de responsabilidade do pesquisador, pois ao impregnar-se com o material da pesquisa, desmontá-la e remontá-la alcança autoria para designar e criar títulos, inclusive, pode fazer uso de metáforas.



Na sequência, apresentamos a narrativa da história de vida-formação das professoras entrevistadas, mediante a composição dos metatextos que possibilitaram a discussão dos resultados da pesquisa.

4 Metatextos: fios que se entrelaçam formando tecidos de memórias

Do processo analítico mais amplo, seguindo os passos da ATD, emergiram 3 (três) categorias finais, assim denominadas: Percurso formativo; aprendizagem da docência; e projeções de si. Tais categorias foram basilares para a criação dos metatextos que serviram como mote para a discussão dos resultados investigativos. Tais metatextos foram assim intitulados: 1) Percursos formativos trilhados: memórias de infância e influências para a docência; 2) O aprender constante da docência: as tecituras permanentes (ilustrado no quadro 1); 3) O futuro? Um olhar projetivo com base nas tecituras do passado e do presente.

A validação das categorias finais, que geraram os metatextos, foi construída com base no rigor científico demandado por cada etapa da ATD, conforme exemplificado no quadro 1. A unitarização e a categorização apontaram para categorias finais, traduzidas nos metatextos anunciados anteriormente, e que possibilitaram a compreensão dos percursos formativos das professoras entrevistadas, por meio de suas histórias de vida-formação, objetivo central desta pesquisa. Nos próximos tópicos, socializamos os resultados da pesquisa, com a discussão de cada um dos metatextos expostos.

4.1 Percursos formativos trilhados: memórias de infância e influências para a docência

Acordava ainda no escuro, como se ouvisse o sol chegando atrás das beiradas da noite. E logo sentava-se ao tear. [...] Assim, jogando a lançadeira de um lado para o outro e batendo os grandes pentes do tear para frente e para trás, a moça passava seus dias. [...] Tecer era tudo que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer
(Colasanti, 2004, p. 5 e 7).

Sob a inspiração de trechos do conto “A moça tecelã”, evidenciado na epígrafe acima, anunciamos através dos metatextos as narrativas das participantes da pesquisa, que assim como essa moça do conto de Colasanti, são construtoras de suas próprias histórias.

Nesse sentido, o primeiro metatexto conduziu às memórias sobre as referências basilares e acessos educacionais importantes na trajetória formativa pretérita das professoras.



Para uma melhor compreensão do tempo e espaço aos quais as narrativas remetem-se, destacamos que a professora Antonia nasceu em 1977, a professora Selma, em 1962 e a professora Valdenir, em 1960. Ambas nasceram em comunidades da zona rural do interior do Ceará. Mesmo entrevistadas individualmente, elas iniciaram suas narrativas com estas informações, acrescentando que vieram de famílias com poucas condições financeiras, recordando-se das muitas dificuldades que passaram na infância.

Depois de apresentarem suas origens, falaram sobre sua relação com a educação. As professoras contaram que antes de entrarem na escola, percorreram caminhos formativos sem intencionalidade pedagógica, que as prepararam para o processo de escolarização. Em suas narrativas, elas destacaram:

[...] antes de ir para a escola eu já tinha uma relação com a leitura, porque meu pai sempre gostou de cordel. Era muito difícil uma noite para ele não ler um cordel para a gente, e eu me interessava porque eu gostava muito das histórias de cordel. E aí, tinha um que ele lia que eu achava mais interessante e eu ficava tentando ler também. É tanto que quando fui para a escola – 6 anos - eu já reconhecia letras, já sabia fazer algumas. [...] tinha a escola do Mobral⁶ e o professor era um padrinho meu e ele trabalhava na casa da minha tia e o meu pai participava e eu sempre ia com ele, eu era bem pequena, tinha aquela carta de ABC, meu pai comprou para mim (Professora Antonia).

Entrei na escola aos 9 (nove) anos de idade, mas considero minha mãe como primeira professora, pois ela já me preparava no conhecimento das letras e das sílabas antes de ir à escola, por meio de lições usando a carta de ABC [...]. (Professora Selma).

Comecei a ser alfabetizada aos 5 (cinco) anos de idade, fui alfabetizada pelo meu pai e isso me dá muito orgulho. [...] Meu pai foi um grande mestre, mestre da vida mesmo. [...] eu fui vendo e lembro que na nossa casa tinha uma mesa cheia de livros. Pai era um homem sábio mesmo (Professora Valdenir).

Conforme pode ser observado nos trechos narrativos, vislumbram-se experiências educacionais importantes na trajetória formativa das professoras, destacando-se as que se relacionam a referências familiares paternas (Antônia e Valdenir) e materna (Selma). Nesse sentido, a Professora Antônia destacou o gosto pela leitura, proporcionada pelo contato com a literatura de cordel⁷, apresentada pelo seu pai. Ela afirma que acompanhava o pai nas aulas do Mobral, que tinha o seu padrinho como professor. Por sua vez, Valdenir também trouxe a memória da aprendizagem obtida na relação com o pai, especialmente,

⁶ O Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização) foi um programa de governo criado no Brasil em 1967 e ativo principalmente nas décadas de 1970 e 1980. Seu objetivo era alfabetizar em massa jovens e adultos de forma rápida e padronizada.

⁷ A literatura de cordel é uma poesia popular impressa em folhetos, tradicionalmente expostos em cordas. No Brasil, consolidou-se no Nordeste, narrando histórias que fazem parte do cotidiano, com rimas e métrica. Apresenta uma linguagem acessível e é frequentemente ilustrada por xilogravuras (técnica de gravura em relevo que utiliza a madeira como matéria prima).



pelo contato com os livros presentes em sua casa, inclusive, a professora narra que seu pai foi o responsável por alfabetizá-la. Já Selma destaca o papel da sua mãe em seu processo de aprendizagem da leitura.

É relevante percebermos a família como a primeira instituição educativa, responsável por transmitir uma herança cultural que pode servir de base para a constituição identitária docente. De acordo com Rodrigues (2009, p. 61) “o sistema de disposições que orienta as escolhas e concepções dos sujeitos tem origem, frequentemente, na ação pedagógica familiar”. Na família incorporamos o *habitus* primário. Para Bourdieu (1994, p. 65) o *habitus* é entendido como “um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações”.

Ainda na relação com a herança cultural familiar, destacamos que tanto a professora Antônia como a professora Selma narraram sobre o contato proporcionado pelos pais ao processo primário de aprendizagem da leitura por meio da Carta de ABC. Esta era um livreto popular utilizado no processo de alfabetização de crianças, jovens e adultos no Brasil. O uso da Carta de ABC em contexto familiar ocorreu por um determinado período, de acordo com estudos sobre o assunto: “era comum se aprender a ler com a Carta do ABC em casa, antes do ingresso na escola formal” (Galvão, 2001, p. 85).

Outro elemento que chama a atenção é que a Professora Selma ingressou na escola já tardiamente, aos 9 anos de idade, o que evidencia a dificuldade de acesso a escola, gerada pela desigualdade educacional no sistema de ensino do interior do Ceará nas décadas de 1960 a 1980.

No período citado o cenário da educação brasileira, no que concerne à obrigatoriedade da oferta e procura do ensino, era bem diferente do que se apresenta na atualidade. A Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica 9394/96 e suas atualizações trouxeram um novo panorama para a educação no país, assegurando acesso e permanência nas instituições de ensino às crianças e jovens com idade entre 4 (quatro) e 17 (dezessete) anos, sendo a Educação Infantil a primeira etapa da Educação Básica, garantindo matrículas obrigatórias de crianças a partir dos 4 (quatro) anos de idade, alteração feita por meio da Lei nº 12.796 de 2013.

Nas décadas em que as professoras iniciaram suas experiências escolares, muitas crianças e jovens estavam fora da escola regular, o número de pessoas não alfabetizadas no país era volumoso e as crianças que chegavam à escola não tinham garantia de



permanência. Sobre suas primeiras experiências de escolarização, as docentes apresentaram as seguintes narrativas:

Minha primeira professora foi minha tia, era em uma casa, na casa da minha avó, não era muito distante, a gente ia lá todos os dias, com a cadeirinha na cabeça. Levava e voltava, porque em casa a cadeira ia fazer falta se não trouxesse. [...] quando a gente teve que estudar a 1ª e 2ª séries, caminhava 2 km e pouco para chegar à escola. [...] depois para cursar a 3ª e 4ª séries precisávamos ir para o sítio mais distante, porque era o lugar mais próximo que tinha uma professora com capacidade para ensinar essas séries, então a gente vinha para lá a pé ou a cavalo, quando não tinha com quem voltar, a gente dormia lá e, assim, fomos continuando (Professora Antonia).

Fui para a escola pela primeira vez aos 9 (nove) anos de idade, fui estudar em uma sala multisseriada, onde tinha uns 30 e poucos alunos. Eu fui para a alfabetização e foi um sofrimento, pois a professora não dava conta de todos os alunos e seriam os mais velhos que, digamos estariam na 4ª série, me ajudavam, que tomavam a lição e me passavam uma nova lição. Era assim na base da decoreba, foi tudo muito difícil. Precisava andar mais de 3km todos os dias para chegar na escola [...]. Depois do almoço pegava o saquinho, botava o caderno e ia para a escola. Me lembro que o caderno tinha as folhas presas por um grampo e quando ele se soltava, minha mãe costurava-o na máquina, porque a vida era difícil [...] eu ia para a escola levando a cadeira na cabeça no início do semestre, final de fevereiro, março e quando era em julho trazia de volta. [...] Eu terminei a 4ª série com 14 anos (Professora Selma).

Quando comecei a estudar a igreja servia de local para escola. Me lembro das crianças chegando com cadeira na cabeça, cada uma levava a sua, eu não levava porque meu pai fazia isso por mim. O espaço para a aula estava sempre bem frequentado. Meu pai usava o método tradicional, ele foi o professor daquela comunidade (Professora Valdenir).

Nos trechos transcritos é evidenciada uma educação e um modelo de escola bastante precários, em que salas de aulas eram adaptadas em casas ou em espaços como igrejas. Os recursos eram escassos, visto que nem cadeira para os estudantes a escola oferecia, tal realidade era replicada para a escassez de material escolar, além das dificuldades geográficas de acesso, com distâncias de 2 a 3km a serem percorridas, pelas crianças, que tinham que levar a cadeira para se sentarem na sala de aula. Além da falta de estrutura da escola e do ensino, a formação docente também era precarizada. Desse modo, evidencia-se questões políticas e sociais deficitárias marcantes em um período recente da nossa história educacional brasileira.

A escola era para poucos e o ensino era fundado na concepção tradicional de educação, funcionando na “base do decoreba”, como disse a professora Selma. Nesse sentido, ensinava-se apenas a ler e a escrever mecanicamente. Saber ler e escrever era simplesmente dominar superficialmente os rudimentos da leitura e da escrita, era codificar e decodificar sons sem refletir sobre eles. Nessa perspectiva, “a alfabetização se



reduz ao ato mecânico de ‘depositar’ palavras, sílabas e letras nos alfabetizando” (Freire, 2022a, p. 15).

Ao criticar a perspectiva da a educação bancária, Freire (2022b) entende que o fracasso educacional não é apenas um problema pedagógico e metodológico, mas é uma questão política. Nesse sentido, o autor propõe a construção de uma concepção de educação fundada em princípios éticos, estéticos e políticos, orientada por uma ontologia, metodologia e epistemologia que vislumbre a autonomia e a conscientização dos sujeitos, que reconheça sua experiência existencial e acúmulo de conhecimentos ao longo da vida.

Os fragmentos das narrativas das professoras sobre as suas primeiras experiências de escolarização tornam-se relevantes à medida que revelam aspectos políticos, econômicos, sociais e pedagógicos da difícil realidade escolar que permeavam o período histórico da década de 1960 a 1980.

Vale ressaltar, todavia, que mesmo sob diversas precariedades, o espaço escolar é fonte importante de socialização na trajetória de vida-formação das professoras, constituindo o “*habitus* secundário”, que “não pode ser percebido separado do *habitus* primário ou familiar, princípio de estruturação das experiências escolares”. (Rodrigues, 2009, p. 67). Nessa perspectiva, compreendemos que, sobretudo, nas experiências narradas pelas professoras “o *habitus* transformado pela ação escolar, ela mesma diversificada, está no princípio da estruturação de todas as experiências ulteriores”. (Ortiz, 1983, p. 80).

No tópico a seguir trazemos o segundo metatexto, com a discussão da temporalidade que constitui o momento presente da vida das professoras, em que elas significam sobre os processos de aprendizagem da docência.

4.1.2 O aprender constante da docência: as tecituras permanentes

A docência vai se fazendo dia a dia. Mas, afinal o que se pode compreender por docência? A docência é o trabalho realizado pela(o) professora(o) em exercício no magistério. Para Rios (2002, p. 35), “Ser professor é uma profissão. Mas é no efetivo exercício de sua profissão que o professor recebe a denominação de docente, participação presente - aquele desenvolvendo um processo de ensinar”.

Como dito anteriormente, as participantes desta pesquisa são professoras dos Anos Finais do Ensino Fundamental, com tempo de atuação na docência de 25 anos (Antônia); 43 anos (Selma) e 30 anos (Valdenir). No processo de aprendizagem da



docência, as professoras carregam consigo experiências de formação humana, vividas em diferentes espaços sociais. E “o fenômeno da formação humana é multirreferencial: família, escola, convivência nas ruas e nos espaços públicos, em geral, são unidades que se entrelaçam na existência social” (Rogério, 2006, p. 27).

Ao considerar a existencialidade como fenômeno de constituição identitária das professoras, ressaltamos também a importância de conhecermos os sentidos que elas atribuem a sua própria docência como parte deste processo. Assim, apresentamos a seguir a autorreflexão a respeito de como se veem em relação à docência:

A gente nunca se acha completa. Eu me vejo hoje como uma professora que tenta fazer o possível, mas que ainda tem muito a aprender. Tem muita coisa que a gente busca fazer, mas que a gente não consegue como gostaria, também por falta de apoio – que a gente tem pouco – e muitas vezes por ser tão sobrecarregada, sempre deixa algo a desejar. Então me considero assim, uma profissional que gostaria de fazer mais do que faço (Professora Antonia).

Eu disse que estou ultrapassada, mas tem dias que eu me sinto tão para frente, quando eu dou uma boa aula, que os alunos gostam, eu me sinto bem. Dá para colaborar ainda. [...] A docência ainda me anima, o que me deixa triste é o preconceito por parte de alguns dizendo que tais professoras já estão velhas, já deviam ter se aposentado, ter dado lugar para alguém que seja novo. É isso que, às vezes, dói na gente. Às vezes penso: Eita, quando eu sair da sala de aula eu serei uma velha aposentada, não vou ser mais a professora Selma (Professora Selma).

Mesmo com todas as dificuldades, eu me considero uma boa professora, pois procurei e procuro dar de mim o que eu posso e, principalmente amor, pois apesar das raivas que eles fazem, eu gosto dos meus alunos. Me considero uma professora que muito contribuiu para a educação de Tarrafás. Nunca faltei ao trabalho, nunca deixei um aluno que me procurasse sem ajuda, me dedico o máximo que eu posso. E continuo contribuindo (Professora Valdenir).

As docentes apontam para autopercepções que vislumbram o inacabamento e processo contínuo de aprendizagem da docência. Retratam o desejo de sempre fazerem o melhor pelos alunos, embora reconheçam as condições desafiadoras como a falta de apoio, a sobrecarga de trabalho (Antônia), além do desafio de lidar com o etarismo vigente na profissão, ou seja, o preconceito com a idade da professora (Selma), como se para ser professor houvesse idade certa, desconsiderando-se o capital experiencial e as contribuições de docentes com mais idade. Além disso, é possível observar uma autopercepção positiva da docência, com reconhecimento das contribuições para a educação do município (Valdenir).

Quando as professoras, em meio às suas narrativas de vida-formação, refletem e expressam o tipo de professora que se consideram, elas estão sendo atravessadas por questões inerentes ao processo de autonomia, de perceberem-se como importantes para



suas histórias, como de fato são, com a autopercepção sobre o ser professora baseada na reflexividade narrativa, entendida como,

a capacidade de o sujeito operar com diversas linguagens para se constituir em si mesmo, ao tempo em que dá sentido às suas experiências, às suas aprendizagens e até mesmo reconhecer seus fracassos nessas tentativas. Essa capacidade humana e seu poder de formação é central nos processos constitutivos da subjetividade (Passeggi, 2021, p. 96).

A reflexividade narrativa empreendida no processo de contar sobre si mesma comunica que ao passo que elas ainda têm muito a conquistar, são protagonistas das próprias histórias, capazes de tecer e destecer aprendizagens e saberes, pois entendem que sua história não está finalizada, evidenciando a incompletude de ser gente, uma vez que “é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. [...] Este é um saber fundante da nossa prática educativa, da formação docente, o da nossa inconclusão assumida” (Freire, 2022a, p. 57).

É possível perceber o processo de formação permanente como importante para impulsionar o desenvolvimento nas áreas pessoal, profissional e institucional, estimulando uma docência crítica e reflexiva, embasada no trabalho colaborativo.

Os fragmentos narrativos abaixo ganham destaque na análise, intitulado a categoria que constitui este metatexto, especialmente, no que se refere ao que as docentes destacaram sobre o aprender constante da profissão:

E quando reflito sobre o fato de ainda aprender com o exercício do magistério mesmo depois de 26 anos de experiência, a gente continua sempre aprendendo, pois apesar de não estar em nenhum curso universitário, em nenhuma especialização, como a gente está na prática, continua aprendendo. Eu busco sempre coisas novas através de leituras e de pesquisas. As formações continuadas que o município oferece também nos direcionam para o que a gente está trabalhando. Então, de qualquer forma, a aprendizagem é um processo contínuo (Professora Antonia).

A vida é um aprendizado, todos os dias a gente aprende. Aprende com o colega, com o aluno, aprende em sala de aula. Aprendemos a ser mais humanas. A docência está sempre sendo aprendida. Se eu trabalhar com uma criança de 1º ano, eu aprendo, com um jovem de 9º ano, eu aprendo. Na década de 1990 eu só trabalhava com o livro e o caderno, hoje se eu for dar uma aula desse tipo ninguém vai me querer, uma semana depois vão dizer, “ah, a aula da professora Selma é chata”. A gente precisa estar sempre mudando para que a prática não fique ultrapassada (Professora Selma).⁸

A todo momento a gente está em constante mudança e aprendendo com os colegas, com os alunos. Nós dividimos as experiências. A cada dia a gente está aprendendo mais, principalmente hoje com a tecnologia, e eu tento me adequar aos jovens de hoje e buscar o melhor para eles. Como eu aprendi, principalmente, nesses anos de pandemia. Eu só sabia dar um bom dia e uma boa tarde no *WhatsApp* e aprendi a entrar em programas para gravar os vídeos

⁸ Trecho ilustrado no Quadro 1 para exemplificação dos passos da Análise Textual Discursiva (ATD).



para as aulas. Nesse período eu aprendi muito a usar a tecnologia. Foi um sofrimento, mas aprendi (Professora Valdenir).

As narrativas dessas mulheres suscitam a ideia de Freire (2022a, p. 92) de que: “Me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente”. É dessa maneira que as docentes podem ser percebidas antes de tudo, como gente que aprende com outras gentes, como enfatizado no trecho da narrativa de Valdenir quando diz “Nós dividimos as experiências”.

As professoras revelam ainda a compreensão de que a docência se aprende também na prática, nos estudos pessoais, na formação continuada, na interação com os sujeitos da escola e nos desafios atuais postos pelas novas tecnologias, como bem disse a professora Valdenir ao remeter-se às aprendizagens tecnológicas, resultantes do período da pandemia.

As reflexões das docentes nos remetem a ideia de que a experiência do trabalho é fundamento do saber e de recomposição da aprendizagem da docência, conforme posto por Tardif (2020). O autor nos convida a pensar uma reconfiguração da formação de professores pautada no reconhecimento dos saberes produzidos pelos próprios professores no cotidiano da escola, superando assim a visão docente fundada na perspectiva disciplinar, aplicacionista, sustentada por uma racionalidade técnica-instrumental.

Sobre este ponto, Tardif (2020, p. 55) nos provoca a pensar sobre a seguinte pergunta: “Será preciso uma outra reforma do ensino para finalmente vemos os responsáveis pelas faculdades de educação e os formadores universitários dirigirem-se à escola dos professores de profissão para aprenderem como ensinar e o que é o ensino?”. É uma questão importante que nos coloca diante da necessidade de valorização das experiências dos professores em sua totalidade teórico-prática, além da compreensão de que a docência é uma prática social que envolve diferentes sujeitos que dividem suas experiências e aprendem permanentemente, para além dos conteúdos estabelecidos sistematicamente na escola.

Diante do diálogo estabelecido entre as unidades empíricas e teóricas, vimos que as professoras são singulares, mas possuem uma pluralidade afetiva e política em suas ações quando demonstram preocupações com a qualidade do ensino que é ofertado ao aluno, seu foco de trabalho, entendido assim por Tardif (2020, p. 128):

Os professores não buscam somente realizar objetivos; eles atuam, também, sobre um *objeto*. O objeto do trabalho dos professores são seres humanos individualizados e socializados ao mesmo tempo. As relações que eles



estabelecem com seu objeto de trabalho são, portanto, relações humanas, relações individuais e sociais ao mesmo tempo.

Nessa construção coletiva, de partilhas de experiências e práticas pessoais e profissionais, as professoras teceram seus saberes, e refletiram sobre a docência e sobre sua prática profissional no seio da existencialidade singular-plural. É substancial enfatizar a necessidade de analisar os anseios vindouros e projeções narradas pelas professoras. Esses recortes constituem o metatexto apresentado a seguir.

4.1.3 E o futuro? Um olhar projetivo com base nas tecituras do passado e do presente

A temporalidade é um elemento importante no campo das narrativas autobiográficas e história de vida, já que o que somos no presente é resultado das experiências passadas e das projeções que almejamos realizar no futuro. Compreende-se que as narrativas das professoras revelam a forma de ocupação do espaço que conquistaram. E, por meio desse empoderamento, as professoras lançam olhares para o futuro, como uma linha cronológica das narrativas produzidas. O primeiro recorte apresentado, retrata as sobre as projeções das professoras Antonia e Selma, a partir da autorreflexão que teceram:

Ah, eu gostaria de ser aquela professora que superasse todas as expectativas dos alunos [...]. Então, eu gostaria de ser dessa forma, que todos os alunos ficassem à vontade comigo, que conseguissem aprender o suficiente, que eu realmente conseguisse desenvolver nesses alunos uma aprendizagem satisfatória. [...]. A gente sabe que, muitas vezes, por falta de recursos, por falta de tempo (Professora Antonia).

Quando analiso as dificuldades presentes no exercício do magistério penso em como seria bom ser uma professora com recursos para trabalhar. Material é difícil: papel, fita gomada, cópias, até mesmo a televisão, só tem uma para toda a escola, se for usar tem que marcar com antecedência, porque todo mundo precisa, todos querem inovar, ministrar uma aula diferente. [...]. Assim, eu gostaria de ser uma professora que alcançasse mais as necessidades dos meus alunos e, às vezes, essas necessidades não são sanadas, por falta de recursos (Professora Selma).

Ao analisar os recortes narrativos, compreendemos que a professora Antônia revela o desejo de ter uma relação de maior proximidade com seus alunos e, dessa forma, melhor auxiliá-los no processo de aprendizagem. Assim, ela demonstra a vontade de compreendê-los em sua individualidade, de ter recursos para proporcionar-lhes melhores aulas e ir construindo uma relação de confiança mais sólida. Sobre esta relação refletimos que “no fundo, o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdade, entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia” (Freire, 2022a, p. 92). Assim, reinventar-se nesta relação é necessário.



Na narrativa da professora Selma, é perceptível que, enquanto professora, ela afirma que ainda é preciso lutar por questões que já deveriam estar resolvidas, como recursos básicos para subsidiar o trabalho pedagógico.

Ao acolhermos esses relatos de luta dessas mulheres por condições dignas para desenvolverem o trabalho docente, dialogamos com Freire (2022a, p. 65) ao afirmar que “a luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte”.

No bojo desse entrecruzar de anseios, a professora Valdenir, em sua narrativa diz que preza em ter um bom relacionamento com todos os alunos e que sempre está à disposição para ajudá-los. Sobre isto, acrescentou: “Procuro manter o respeito aos meus alunos e ser sempre amiga de todos”. Percebe-se a relação de afeto, diálogo e respeito cultivada pela professora para com seus alunos, e em uma projeção futura há o desejo de mantê-la. Evidencia-se assim que o ensinar e aprender se fortalecem no querer bem aos educandos (Freire, 2022a).

Quanta autenticidade há neste saber, o de querer bem aos alunos. Essa busca não é um processo simples, visto que alguns fatores desfavoráveis se impõem no exercício da docência. Mas esse processo de procura é também de alegria e boniteza, todavia, “a alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e alegria” (Freire, 2022a, p. 139).

Na continuação da entrevista, as professoras embebidas em suas histórias de vida e planejando passos futuros, falaram de sonhos que acalentam e que são resultados de toda uma vida de trabalho na educação. Nos recortes seguintes elas falam de projetos para a vida profissional e pessoal.

Projetos para o pessoal, uma coisa que gosto, já comecei e parei- é aprender tocar violão, pois gosto de participar das atividades da igreja, daí seria algo a mais para acrescentar no serviço. Quando chegar a aposentadoria, penso em colocar um negócio ligado a culinária para não ficar totalmente parada (Professora Antônia).

Olha, eu sonho com a aposentadoria, mas ficar paradinha não está nos meus planos não. Como professora sim, eu estou encerrando, daqui a dois anos. Se você for fazer doutorado, não vai mais me entrevistar, acredito que já tenha saído. Quando me aposentar eu quero morar em Juazeiro. Eu ainda penso em trabalhar com minha filha no comércio, porque eu tenho muito medo de ficar em casa e me apagar, pois eu me sinto jovem. Meus sonhos não acabam. Eu acho que se meus sonhos acabassem, hoje eu seria uma pessoa morta, apagada. Eu ainda tenho sonhos de viajar, de passear (Professora Selma).



Para meu futuro, espero que dê certo a minha aposentadoria com um salário aproximado ao que ganho atualmente. Eu já trabalhei muito e enquanto eu estiver atuando vou fazer o meu melhor para que dê tudo certo. Embora eu esteja com 58 anos, não estou na docência só pelo dinheiro, mas para cooperar com a aprendizagem dos alunos e me esforço para aprender sempre mais (Professora Valdenir).

Elemento comum nos fragmentos das narrativas acima é o gosto pelo trabalho e a abertura para o aprender que emana nos depoimentos dessas mulheres. Sendo assim, todas sonham com a aposentadoria, pois é um direito fundamental que todas/os trabalhadoras/es têm, mas observa-se, principalmente, nos relatos das professoras Antonia e Selma que não querem ficar sem trabalhar e já cultivam projetos pessoais para quando o tempo da aposentadoria chegar. Valdenir também almeja uma aposentadoria digna, condizente com sua contribuição ao longo de toda a vida. Enfatiza ainda que está firme no exercício da docência, se empenhando a aprender a cada dia.

Os trechos narrativos ajudam a visualizar ainda os sonhos pessoais das professoras de aprenderem e viverem novas experiências que lhes serão possibilitadas ao se aposentarem, evidenciando que nesta etapa da vida terão mais tempo para cuidarem de si. Assim, indicam o desejo de aprender a “tocar violão”, para acrescentar nos serviços que já participa na igreja (professora Antônia), o desejo de “viajar”, “passear” (Selma).

De modo geral, consideramos que estes desejos pessoais deveriam ser materializados não apenas no tempo da aposentadoria, mas no decorrer do exercício da profissão. A falta de valorização, as precárias condições de trabalho e a sobrecarga de atividades, muitas vezes, não permitem que os docentes concretizem esses projetos pessoais enquanto trabalham, o que demonstra a nítida separação entre corpo, mente e espírito, concepção que ainda persevera no modelo técnico-instrumental de docência.

É nessa direção que bell hooks (2017) defende a autoatualização como um dos princípios da pedagogia holística ou engajada, que enfatiza o autocuidado docente. De acordo com a autora, “os professores devem ter o compromisso ativo com um processo de autoatualização que promova seu próprio bem-estar. Só assim poderão ensinar de modo a fortalecer e capacitar os alunos” (hooks, 2017, p. 28).

A reflexividade permitida pelas narrativas das professoras entrevistadas conduziu-nos por fios biográficos tecidos na temporalidade das experiências formadoras pretéritas, nas concepções de aprendizagem da docência, bem como nas tecituras de fragmentos de sonhos almeçados pelas entrevistadas.

A temporalidade fundante da biografização se mobiliza mediante “[...] uma dinâmica prospectiva que liga o passado, presente e o futuro [...]” (Delory-Momberger,



2006, p. 359) e é relevante ao passo que a construção e percepção de si “deve ser concebida como processo [...] de definição de si mesmo, através da nossa identidade evolutiva [...]” (Josso, 2007, p. 416).

A atividade de escuta e análise do corpus da pesquisa possibilitou a compreensão da potencialidade investigativo-formativa da pesquisa (auto)biográfica na formação de professores, nos fazendo entender que:

Narrar é preciso! Para não enclausurar, sacralizar, o passado. Para alargar o presente. E sobretudo nos constituirmos em devir. Essas são marcas de reflexividade narrativa fundantes de nossa condição biográfica, a de seres narradores, que encadeiam, temporalmente, acontecimentos presentes, passados e futuros num enredo com começo, meio e fim, ou “sem pé nem cabeça”, mas enredo [...] (Passeggi, 2021, p. 104).

Sendo assim, consideramos que os objetivos da pesquisa e a análise dos dados tecidos por meio dos fragmentos das histórias de vida das entrevistadas reforçam a rigorosidade e a sensibilidade de analisar o percurso de vida-formação de professoras dos anos finais do Ensino Fundamental, urdido sob o viés da temporalidade, identidade, existencialidade e projeções de si.

5 Considerações finais

O estudo realizado permitiu a elaboração de reflexões importantes para o problema de pesquisa traçado - O que professoras que atuam nos Anos Finais do Ensino Fundamental contam dos seus percursos formativos, em suas narrativas de histórias de vida-formação?

As discussões encetadas promoveram a aproximação com o objetivo geral do estudo, desdobrado da pergunta anterior, e que visou compreender os percursos formativos das professoras entrevistadas, por meio de suas histórias de vida-formação.

Nas narrativas das docentes ecoaram saberes, referências familiares, com destaque para a importância da presença dos pais nesta trajetória formativa pretérita, além de experiências que elas tiveram no tempo em que ingressaram na escola como alunas, revelando as dificuldades de estrutura, a falta de recursos básicos, de acesso e a precária formação docente no sistema educacional cearense nas décadas de 1960 a 1980.

A aprendizagem da docência foi concebida como algo que se tece permanentemente, ao considerar a inconclusão humana e profissional, logo é entendida como um processo que se aprende na prática, na interação com os pares, com os alunos e com os demais sujeitos integrantes do cotidiano escolar.



O estudo oportunizou ainda o entendimento de que o processo de aprendizagem da docência é anterior a formação inicial e ao exercício da docência, sendo atravessado por experiências sociais retrospectivas e prospectivas da própria história de vida, experiências que ganham sentidos no instante da narração e contribuem para a reflexão consciente da tecitura identitária das professoras.

A constituição da identidade das professoras se faz também nos sonhos pessoais que expressam em suas narrativas, marcados para quando se aposentarem. O tempo definido para a concretização destes sonhos é um fator que revela a necessidade de cuidado com o bem-estar do profissional da docência que tem, geralmente, seu tempo de sonhar roubado pelas muitas demandas da rotina profissional, a desvalorização social e as precárias condições da profissão.

Neste trabalho, buscou-se mostrar que durante toda a vida as professoras vivenciaram múltiplas experiências que as atravessam e formam sua identidade docente, tecida na temporalidade do passado, ressignificada no presente e que as projetam em um devir, que arquiteta um tempo possível e consciente do amanhã.

Referências

BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, R. (org.). **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23 de novembro de 1996.

BRASIL. **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 5 abr. 2013.

COLASANTI, M. **A moça tecelã**. São Paulo: Global, 2004.

DELORY-MOMBERGER, C. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 359-371, maio/ago. 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 73. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022a.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 12. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2022b.

GALVÃO, A. M. de O. Processos de inserção de analfabetos e semi alfabetizados no mundo da cultura escrita (1930-1950). **Revista Brasileira de Educação**, [S.I.], n. 16, p. 81-94, jan./abr. 2001.



GIANINI, E.; PASSEGGI, M. da C. A constituição de si como docentes surdos de libras: herdeiros do oralismo, filhos do bilinguismo. In: PASSEGGI, M. da C.; VICENTINI, P. P., SOUZA, E. C. de (orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica: narrativas de si e formação**. Curitiba, PR: CRV, 2013.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2. ed. São Paulo, 2017.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

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. **Educação Porto Alegre/RS**, [S.I.], v. 3, n 63, p. 413-438, set./dez. 2007.

JOSSO, M. C. O corpo biográfico: corpo falado e corpo que fala. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 19-31, jan./abr. 2012.

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

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. Sísifo. **Revista de Ciência e Educação**, [S.I.], n. 08, p.7-22, jan./abr. 2009.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, [S.I.], v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**. 3. ed. rev. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.

MORAES, R. Avalanches reconstrutivas: movimentos dialéticos hermenêuticos de transformação no envolvimento com a análise textual discursiva. In: GALIAZZI, M. do C.; RAMOS, M. G.; MORAES, R. (org.). **Aprendentes do aprender: um exercício de análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2021. p. 87-101.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Portugal: Dom Quixote, 2007.

ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1983.

PASSEGGI, M.C. Reflexividade narrativa e poder (auto)transformador. **Revista práxis educacional**, [S.I.], v.17, n.44, p. 93-113, jan./mar., 2021.

PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PINEAU, G. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa- ação-formação existencial. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 329-343, maio/ago. 2006.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.



RODRIGUES, C. S. D. **Tessituras da racionalidade pedagógica na docência universitária:** narrativas de professores formadores. Tese (Doutorado). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

RODRIGUES, C. S. D. **Disposições norteadoras de concepções acerca da teoria e da prática:** um estudo das falas de docentes e discentes do Curso de Pedagogia da URCA. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

ROGÉRIO, P. **Pessoal do Ceará:** formação de um campo e de um habitus musical na década de 1970. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará, 2006.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar:** por uma docência da melhor qualidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, E. dos. **Professores-estudantes e suas trajetórias:** a construção de si como sujeitos da formação. 2010. 203 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Ceará, 2010.

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

SOUZA, E. C. de; MEIRELES, M. M. de. Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, [S.I.], v. 15, n. 39, 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

VIEIRA, K. R.; KARPINSKI, C. A influência da Escola de Chicago na produção científica nacional em Ciência da Informação. **Transinformação [online]**, [S.I.], v. 32, e190037, 2020.

Recebido em: 15 de janeiro de 2025.

Aceito em: 16 de junho de 2025.