

## **CONTRIBUTOS DA PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA PARA A COMPREENSÃO DAS RELAÇÕES QUE SE ESTABELECEM ENTRE FORMAÇÃO, VIDA E TRABALHO DE PROFESSORES**

Bruno Miranda Freitas – UECE  
Idalina Maria Sampaio da Silva Feitosa Dias – SME Barbalha - UNILAB/IFCE  
Maria do Socorro Lopes da Silva – SME Acarape / UECE  
Antônia Andreza Moreira dos Santos Andrade – SME Fortaleza / UNILAB/IFCE  
Francisco Thiago Chaves de Oliveira – UECE  
Elisangela André da Silva Costa – UNILAB

### **RESUMO**

O presente painel objetiva refletir sobre os contributos da pesquisa (auto)biográfica para a compreensão das relações que se estabelecem entre formação, vida e trabalho docente. Para tanto, articula três pesquisas que abordam processos de construção identitária de professores experientes e professores em processo de formação inicial, lançando luzes sobre questões que dizem respeito à diversidade em suas diferentes formas de expressão. A primeira pesquisa, intitulada “Cartas pedagógicas e narrativas de formação docente: o que revelam os escritos de professoras de EJA de Barbalha – Ceará” reflete sobre narrativas docentes e cartas pedagógicas no processo de formação de professores, como ferramentas de mediação crítico-reflexiva da trajetória e ação pedagógica. A segunda pesquisa, denominada “Reflexões a partir de ateliês autobiográficos na formação de professores”, discute, através de ateliês autobiográficos, as possibilidades e desafios da formação e trajetórias de estudantes do curso de Licenciatura em Letras da Unilab-Ce. A terceira pesquisa que tem como título “A construção da identidade docente: o que revelam as narrativas?” Busca identificar a partir das Histórias de Vida em Formação, os saberes mobilizados pelo Estágio Curricular Supervisionado e pelo Programa Residência Pedagógica junto a estudantes de um curso de licenciatura em Matemática para a constituição identitária docente. Os resultados apontam para o entendimento da Educação como uma prática social historicamente situada e atravessada por determinantes de ordem cultural e política que afetam a existência dos sujeitos e são por ela afetadas. Esta relação dialética aponta para o potencial crítico-emancipatório da pesquisa (auto)biográfica como instrumento de formação e pesquisa.

**Palavras-chave:** Formação de Professores, Pesquisa (Auto)biográfica, Construção Identitária.

## O PAPEL FORMATIVO DAS NARRATIVAS DOCENTES PRESENTES NAS CARTAS PEDAGÓGICAS

Idalina Maria Sampaio da Silva Feitosa Dias – SME Barbalha - UNILAB/IFCE  
Elisangela André da Silva Costa - UNILAB

### RESUMO

O presente trabalho objetiva refletir sobre narrativas docentes e cartas pedagógicas no processo de formação de professores, como ferramentas de mediação crítico-reflexiva da trajetória e ação pedagógica. Estrutura-se como um recorte de uma experiência de Pesquisa-Formação desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Ensino e Formação Docente – Unilab/Ifce. Teve como sujeitos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos, na rede pública municipal da cidade de Barbalha-CE, lócus da investigação. Foi desenvolvida através de encontros formativos que serviram como aporte para a construção de narrativas, partilha de experiências e ampliação de saberes dos sujeitos participantes. Em um dos encontros formativos que foi desenvolvido no decorrer da pesquisa, trabalhou-se como proposta de produção reflexiva a escrita de cartas pedagógicas e, concomitante, o movimento de discussão e análise dos ricos conteúdos contidos nessas cartas. Nelas foram partilhadas trajetórias e práticas pedagógicas vivenciadas pelas professoras no decorrer do percurso formativo e docente. O conjunto de informações de estudo em questão foi pautado a partir de autores como: Delory-Momberger (2008); Freire (1987); Minayo (2001); Monteiro (2008); Nóvoa (2000); Santomé (2013); Sousa (2011); Tardif (2014), entre outros. Por fim, o estudo revelou a consolidação de um processo dinâmico com uma leitura crítica de fatos das narrativas pessoais e profissionais das professoras participantes, levando-as à reflexão e transformação de suas identidades docentes e uma maior percepção de si próprias como agentes formadores e transformadores de realidades, confirmando assim a efetividade no uso das narrativas docentes e das cartas pedagógicas como ferramentas reflexivas e formativas.

**Palavras-chave:** Formação Docente, Narrativas Docentes, Cartas Pedagógicas.

### INTRODUÇÃO

Ao pautarmos debates sobre educação nos encontramos constantemente com as relações estabelecidas entre práticas pedagógicas e resultados de aprendizagem dos estudantes. A partir dessa têm sido cada vez mais demandados investimentos nos processos de formação que permitam aos professores um maior desenvolvimento de seus saberes e, por consequência, das condições de desenvolvimento de um trabalho de qualidade. Tem sido igualmente importante, a valorização das trajetórias e bagagens formativas, humanas e profissionais destes sujeitos que lidam diariamente com a construção e a transformação de realidades individuais e coletivas.

Autores, como Tardif (2014, p. 11), apontam que o saber docente é repleto de referências pessoais e profissionais dos professores. Por isso, ao estudá-los podemos acessar diferentes aspectos dos processos de ensino e aprendizagem e entender melhor os fenômenos educativos

em sua complexidade, considerando não só os elementos presentes no contexto da sala de aula, mas o trabalho docente em sua complexidade.

Sabemos que através das práticas e ações docentes, desenvolvidas cotidianamente em sala de aula e no ambiente escolar como um todo, o professor forma e transforma sua identidade profissional e pessoal como sujeito educativo. Assim, é necessário darmos a devida importância para suas vivências e experiências sejam fortalecidas num processo formativo contínuo, que estimule movimentos de reflexão e análises do percurso vivenciado, permitindo, dessa maneira, a ressignificação da sua atuação no campo pedagógico.

O presente texto originou-se de uma pesquisa de mestrado, ancorada na abordagem qualitativa e metodologicamente inspirada na pesquisa-formação e desenvolvida no âmbito do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE. Utilizou como estratégias de aproximação com a realidade a produção e partilha de narrativas docentes de professoras de EJA, da rede pública municipal da cidade de Barbalha-CE, lócus da investigação.

A referida pesquisa trouxe como Produto Educacional a construção e aplicação de cinco encontros formativos, junto a seis professoras da Educação de Jovens e Adultos da Escola de Ensino Fundamental Senador Martiniano de Alencar – Barbalha/CE, nos quais foram abordadas ricas temáticas, do interesse das professoras participantes do estudo, onde foi possível trabalhar a partir das narrativas formativas docentes das mesmas, dando destaque aos seus relatos de cunho pessoal e profissional, repletos de experiências e vivências das suas trajetórias educativas. Um dos elementos de mediação da proposta de produção reflexiva foi a escrita de cartas pedagógicas pelas docentes, articulada à discussão e análise dos conteúdos nelas contidos.

Considerando a riqueza de experiências presentes nesse processo, que envolvem trajetórias de formação-vida-trabalho vivenciadas por essas professoras, assim como conquistas e perdas presentes em suas histórias, o presente estudo traz como objetivo principal refletir sobre narrativas docentes e cartas pedagógicas no processo de formação de professores, como ferramentas de mediação crítico-reflexiva da trajetória e ação pedagógica. Para tanto fundamentamos o processo de investigação com autores que, com seus escritos, defendem e orientam os pontos aqui abordados, estando entre eles os seguintes: Delory-Momberger (2008); Freire (1987); Minayo (2001); Monteiro (2008); Nóvoa (2000); Santomé (2013); Sousa (2011); Tardif (2014), dentre outros.

Acreditamos que este trabalho pode contribuir com um movimento de introspecção e reflexão das ações dos sujeitos participantes de forma coletiva e individual, através do manuseio de palavras e expressões nas linhas escritas, relatando fatos e experiências vivenciadas, retrocedendo no tempo, levando-os a refletir e analisar toda a sua trajetória formativa, humana e profissional, podendo assim repensar e transformar as ações e práticas pedagógicas desenvolvidas hoje nas suas salas de aula.

## **METODOLOGIA**

A presente investigação foi orientada pela abordagem qualitativa, que de acordo com Minayo (2001, p.21 e 22), “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.” Desse modo, registramos a importância de valorizarmos as vozes e experiências dos educadores, articulando sujeitos e contextos e compreendendo que temos muito a aprender com os mesmos.

Diante do exposto, metodologicamente optamos pelo desenvolvimento de uma pesquisa-ação-formação, embasada no trabalho com as narrativas dos sujeitos investigados. Segundo Charlier, Daele e Deschryver, (2002, p. 350):

[...] este tipo de pesquisa é caracterizada por um projeto de ação em grupo, onde no encaminhamento de pesquisa são associados professores em formação e seus formadores. A originalidade desta modalidade está na complementaridade dos encaminhamentos postos em prática simultaneamente. A pesquisa ajuda a regular a formação e ela mesma a suporta.

A importância do trabalho com as narrativas dos professores no contexto das pesquisas se reafirma na medida em que os sujeitos passam a se apropriar criticamente de suas trajetórias, problematizando o modo como dão sentido à própria existência. Para Delory-Momberger (2008, p. 37): “[...] é a narrativa que faz de nós o próprio personagem de nossa vida; é ela, enfim, que dá uma história a nossa vida: não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida.”

A opção por trabalhar nesta pesquisa com as narrativas produzidas e compartilhadas pelas professoras a partir de cartas reside no fato de que as mesmas têm muitas e ricas histórias para contar, repletas de ensinamentos e aprendizagens, através dos saberes docentes advindos das suas experiências educativas.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A partir do momento que o professor adentra a sala de aula no universo da modalidade de Educação de Jovens e Adultos e se depara com as especificidades do contexto dos educandos na sua grande maioria, o mesmo encontra dificuldades para trabalhar conforme o perfil diferenciado destes educandos. É possível perceber através de estudos que vários dos cursos de graduação formam o professor para lidar com o educando em situação de ensino regular, segundo nos advertem Gadotti e Romão (2011, p. 145):

Os professores que trabalham na EJA, em sua quase totalidade, não estão preparados com o campo específico de sua atuação. Em geral, são professores leigos ou pertencentes ao próprio corpo docente do regular. Nota-se que, na formação de professores, em nível médio e superior, não se tem observado preocupação com o campo específico da educação de jovens e adultos.

Dito isto, acreditamos que é preciso pensar a formação docente (continuada) como um processo permanente de construção de conhecimentos e saberes, ampliando as habilidades e a existência de uma prática docente qualificada e de afirmação da identidade profissional, com um sentido real do ensinar e aprender. Pensando assim, Libâneo (2008, p. 227), apresenta a formação continuada da seguinte forma: “A formação continuada é o prolongamento da formação inicial visando ao aperfeiçoamento profissional, teórico e prático no próprio contexto de trabalho e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional”.

A luta pela Educação como direito e a valorização das especificidades dos educandos fazem, na relação pedagógica, um encontro entre o sujeito-educando e o sujeito-educador, permitindo que os educadores também se formem junto aos educandos, com a troca de saberes e experiências. Deixando clara a ideia freiriana de que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.” (Freire, 1987, p. 44).

Quando a formação acontece como um processo contínuo, propicia atualizações e aprofundamentos das temáticas educacionais e, conseqüentemente, leva ao desenvolvimento da constante ação reflexiva sobre a prática educativa, promovendo um processo de autoavaliação que oriente a construção contínua de conhecimentos profissionais. É por isso que, como afirma Paulo Freire (1996, p. 17-18):

[...] A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.



Desse modo, percebemos que é extremamente importante e necessário, refletir e articular estudos sobre os processos e as práticas experienciadas pelos educadores. Diante dessa compreensão, Costa (2014, p. 163), esclarece que:

A reflexão sobre a prática tem a possibilidade de promover uma ampliação na compreensão do professor acerca de seu próprio trabalho, saindo da ideia relacionada à simples transmissão de conteúdo para a possibilidade de construção de conhecimentos de forma crítica, com a possibilidade de promover a emancipação humana e a luta pelos direitos sociais. No entanto, é necessário chamar atenção para os limites dessa perspectiva de formação e de desenvolvimento do trabalho, uma vez que os contextos sociais e institucionais nem sempre favorecem a realização de experiências dessa natureza.

Através das trajetórias formativas, bem como as partilhas das experiências vividas entre pares e as (con)vivências, em diferentes espaços-momentos formativos os professores passam a ter subsídios que embasam a sua ação docente, permitindo ainda a si próprio, conhecer e compreender como se dá a construção e o desenvolvimento da sua identidade profissional.

As narrativas docentes sobre suas trajetórias pessoais e profissionais podem vir a ser ricos instrumentos formativos, a partir do momento em que os professores são levados à percepção e reflexão de si próprios e suas ações no âmbito educativo. Pensando assim, Nóvoa (2000, p. 18), coloca que existe um movimento por buscar uma nova epistemologia de formação, com uma abordagem (auto)biográfica embasada nas histórias de vida e formação: “a utilização das abordagens (auto)biográficas é fruto da insatisfação das ciências sociais em relação ao tipo de saber produzido e da necessidade de uma renovação nos modos de conhecimento científico.”

Afinal de contas, como já dizia Paulo Freire (1987, p. 68): “[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.” A partir desta afirmação podemos pontuar que os educadores em processo de formação contínua constroem e reconstróem sua identidade docente e aprimoram suas práticas e ações educativas em meio aos seus pares, através da partilha dos seus saberes docentes de experiência.

Dessa forma podemos compreender a formação docente “como um movimento constante e contínuo de construção e reconstrução da aprendizagem pessoal e profissional, envolvendo saberes, experiências e práticas.” Souza (2011, p. 219), influenciando na construção da identidade docente através das reflexões de autoconhecimento e autoconsciência no processo formativo como um todo.

Para tanto, ao pensarmos em estratégias pertinentes a serem trabalhadas em momentos formativos com docentes, as cartas pedagógicas se apresentam como instrumentos que

possibilitam o registro de narrativas de fatos, conceitos, experiências e vivências, de forma ordenada, subjetiva e aproximada entre os sujeitos. Segundo esta linha de pensamento Vieira (2018, p. 75), nos traz as seguintes palavras sobre cartas pedagógicas:

[...] referir-se às cartas pedagógicas implica referir-se ao diálogo, um diálogo que assume o caráter do rigor, na medida em que registra de modo ordenado a reflexão e o pensamento; um diálogo que exercita a amorosidade, pois só escrevemos cartas para quem, de alguma forma, nos afeta, nos toca emotivamente, cria vínculos de compromisso.

As cartas pedagógicas se colocam como meios pelos quais os docentes podem trocar informações, ampliando os diálogos e a construção dos saberes coletivos, através de um processo de partilha de narrativas que não se perderão no tempo e espaço, mas, ao contrário, serão fortalecidos os laços nas semelhanças das vivências de cada sujeito como um ser em constante formação.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Participaram da pesquisa seis<sup>1</sup> diferentes sujeitos, que, por questões de natureza ética tiveram seus nomes substituídos por codinomes que expressavam características pessoais das mesmas: FORÇA, LUTA, GARRA, ESPERANÇA, PERSEVERANÇA E BELEZA. Passamos a partilhar, trechos das cartas escritas por cinco desses sujeitos, destacando elementos importantes que interligam vida-formação-trabalho das docentes que atuam na EJA.

Começamos abordando o encontro das professoras com a EJA enquanto modalidade de ensino. A professora GARRA partilha conosco a sua experiência, apontando:

Comecei na EJA, no ano de 2006, quando houve um processo, aqui no município, para diminuir a distorção idade-série. Os alunos que estavam com essa diferença de idade certa para a série, foram direcionados para sala de Educação de Jovens e Adultos. Devido ao número alto, foram abertas salas nos turnos vespertino e noturno. E assim, fui convidada a assumir essa modalidade, um pouco assustada no começo, mas tentando superar o desafio a mim confiado. E já se vão 17 anos sendo professora da EJA. (GARRA).

Esta mesma professora nos apresentou neste trecho de sua carta dois pontos importantes: a organização e formação das turmas de EJA, pelo município de sua atuação profissional, visando a resolução da problemática da distorção idade-série. De acordo com Castelli Júnior, Di Pierro e Giroto (2019, p. 467): “Esse fenômeno, verificado em todo o país,

---

<sup>1</sup> A participante Luta, apesar de ter participado da pesquisa na íntegra, não produziu carta.

é designado, nos círculos e na literatura especializados, como ‘juvenilização da EJA’, e suscita controvérsia a respeito da conveniência de mudança legislativa para elevação da idade mínima para cursar a modalidade”.

A complexidade presente nesse processo de inclusão excludente dos estudantes nas turmas de EJA requer dos educadores o cuidado com os estudantes e com a dura realidade de seus contextos de existência. O cuidado surge como uma marca presente na atuação profissional das professoras pesquisadas, a exemplo da professora PERSEVERANÇA, que enxerga o sentimento dos educandos com relação à sua baixa confiança em si, no que se refere ao seu aprendizado.

Sempre observei que os alunos da EJA são mais céticos em relação aos estudos e ao aprender, são mais tímidos e envergonhados, têm medo do novo e não têm esperança de concluir os estudos. Diante de toda essa realidade, sempre procuro deixá-los bem à vontade descontraídos e incentivando os mesmos a não terem medo do novo, vivenciando um de cada vez. Uso várias metodologias para explicar o conteúdo porque aprender não é como uma receita de bolo, cada aluno tem suas especificidades e níveis diferentes (PERSEVERANÇA).

A postura de PERSEVERANÇA dialoga com os ensinamentos de Freire (1987, p. 52), quando aponta a importância da confiança que se estabelece entre educadores e educandos, na postura dialógica situada em um modelo de educação problematizadora. Ele nos ensina que: “A confiança implica no testemunho que um sujeito dá aos outros de suas reais e concretas intenções. Não pode existir, se a palavra, descaracterizada, não coincide com os atos”.

Pensando nessa perspectiva de partilha de testemunhos e experiências de vida, trazemos a reflexão da professora BELEZA, que lança luzes sobre o seu encontro com a EJA:

Ingressar na EJA me fez reencontrar com o meu passado. Olho para as minhas alunas com histórias impactantes e digo: nós somos parecidas. Temos histórias vibrantes. Se eu consegui, você consegue! Qualquer um consegue se houver cooperação, incentivo, vontade e fé! Vamos? Eu te ajudo!!! Quero repetir e fazer por eles o que minha avó guerreira fez por mim. O que minha mãe me fez ao me ensinar as primeiras letras. Quero ter a paciência da minha professora de alfabetização. Ela merece o céu todinho! Quero aprender com os docentes de ontem, de hoje e do futuro. Quero continuar nesse caminho da Educação de Jovens e Adultos, pois comigo aconteceu algo parecido na vida quando parei de estudar para trabalhar. Quero retribuir tudo de bom que recebi da escola. (BELEZA).

Se anunciam, na narrativa da docente, as dimensões política, ética e estética de seu trabalho, nos ensinando que o papel do professor vai além da mera transmissão de conteúdos e caminha para a construção de uma sociedade mais justa e incluyente. (Arroyo, 2007).

Os desafios enfrentados pelos educandos também são mencionados pela professora FORÇA em um trecho muito importante na sua carta:



Nesse período desafiador em levar aprendizado aqueles que de alguma forma não conseguiram concluir os estudos na idade certa, percebi que o olhar de cuidado precisava ser redobrado. A real necessidade em ter o diploma faz com que os alunos cheguem à escola, mas as dificuldades impostas a eles agora são maiores, pois carregam consigo a responsabilidade de um emprego (que os deixam fatigados para mais um turno de estudos), da família (que precisam dar assistência e ainda ficaram mais um período fora para estudos), além do desafio em acreditar que são capazes de aprender mesmo não sendo tão jovens. O desafio de todos nós professores dessa modalidade de ensino, além do ensinar, é fazer com que esse aluno permaneça durante todo o período letivo. (FORÇA).

Os elementos destacados nos indicam a compreensão ampla da educação como uma prática social situada historicamente e atravessada por desafios múltiplos que dizem respeito à escolarização, ao trabalho, às relações sociais e às condições econômicas dos sujeitos que, combinadas com outros fatores, apontam para as condições objetivas de existência dos educandos. (Arroyo, 2007).

A reflexão sobre as práticas, a partir dos processos de construção e partilha de cartas, promoveu processos de conhecimento e autoconhecimento em que as trajetórias formativas das professoras revelavam elementos políticos e pedagógicos que ora se constituíam como experiências singulares, ora se constituíam como experiências coletivas. De acordo com a carta escrita pela professora ESPERANÇA: “Através dos encontros a nossa trajetória de vida vai sendo traçada e enriquecida. Está sendo assim ao participarmos dessa pesquisa. Assim também como conhecer pessoas singulares, tratar com elas as temáticas que fazem parte da nossa vida profissional, tem um grande valor”.

Dessa forma, Therrien e Loiola (2001, p. 148), afirmam que:

[...] o trabalho docente revela-se fruto de processo que envolve múltiplos saberes oriundos da formação, da área disciplinar, do currículo, da experiência, da prática social, e da cultura, entre outros. Trata-se de uma atividade regida por uma racionalidade prática que se apoia em valores, em teorias, em experiências e em elementos contextuais para justificar as tomadas de decisões da gestão de sala de aula.

Os espaços de formação docente nem sempre permitem a expressão dos saberes, a partilha de dilemas e elementos específicos do contexto de atuação profissional que caracterizam as especificidades das salas de aula de EJA e dos saberes dos docentes que nelas atuam. Assim, a pesquisa-ação-formação constitui-se como uma oportunidade privilegiada de construção de novos conhecimentos e fortalecimento das práticas já desenvolvidas por estes sujeitos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo buscamos principalmente trazer à reflexão, assim como defender a importância de se trabalhar com os professores, durante processos formativos, com suas narrativas docentes através da escrita de cartas pedagógicas. Essa estratégia investigativo-formativa aborda numa perspectiva crítica e reflexiva as trajetórias de vida e formação dos sujeitos, sem perder de vista as ações e práticas educativas no seu cotidiano profissional no âmbito escolar.

A pesquisa-ação-formação configurou-se como um movimento de autoconhecimento, autoanálise, percepção e reconhecimento, como sujeitos atuantes na formação e transformação de si próprios e dos docentes com quem atuam.

A partir do conteúdo das cartas foi possível perceber que o exercício de autoria das cartas pedagógicas pelos professores em momentos formativos, proposto no estudo em questão, possibilitou um maior diálogo e reconhecimento das práticas exitosas entre os pares, surgindo um sentimento de respeito, reconhecimento e empoderamento entre as professoras participantes da pesquisa.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, M.G. **Educação de jovens-adultos**: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CATELLI Jr., R., Di PIERRO, M. C.; GIROTO, E. D. (2021). **A política paulistana de EJA**: territórios e desigualdades. **Estudos Em Avaliação Educacional**, 30(74), 454-484. <https://doi.org/10.18222/eae.v30i74.5734>.

CHARLIER, B.; DAELE, A.; DESCHRYVER, N. Intégration pédagogique des TIC: recherches et formation. **Revue des sciences de l'éducation**. v. 28, n. 2, 345-365, 2002.

COSTA, E.A.S.. **A educação de jovens e adultos e o direito à educação**: concepções e olhares de educadores e gestores escolares a partir das políticas educacionais do município de Horizonte/Ceará. 2014. 203f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2014.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Natal: Edufrn; São Paulo: Paulus, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**: saberes necessários à prática educativa. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

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

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta (orgs). – São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, J.C.. **Organizações gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. revista e ampliada. Goiânia: MF Livros, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social, Teoria, método e criatividade**. 18.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MONTEIRO, F. M. A. **Narrativas**: estratégias investigo-formativas para a compreensão dos processos de desenvolvimento e aprendizagem profissional da docência. In: SOUZA, E. C.; PASSEGI, M. C. (Org.) Pesquisa (Auto) biográfica: cotidiano, imaginário e memória. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

NÓVOA, A. **Os professores e as histórias da sua vida**. In: NÓVOA, A. (org.). Vidas de professores. 2. ed. Porto, PT: Porto, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Currículo escolar e justiça social**: o cavalo de troia da educação. Tradução Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.

SOUZA, E. C. **Territórios das escritas do eu**: pensar a profissão narrar a vida. Revista eletrônica Educação, Porto Alegre, v.34, n.2, maio/ago. 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**, 17. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VIEIRA, Adriano Hertzog. **Cartas Pedagógicas**. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides;

ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed., rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 75-76.

## REFLEXÕES A PARTIR DE ATELIÊS AUTOBIOGRÁFICOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Maria do Socorro Lopes da Silva – SME Acarape / UECE  
Antônia Andreza Moreira dos Santos Andrade – SME Fortaleza / UNILAB/IFCE

### RESUMO

O propósito deste artigo é discutir, através de ateliês autobiográficos, as possibilidades e desafios da formação e trajetórias de estudantes do curso de Licenciatura em Letras da UNILAB-CE. Com abordagem qualitativa, a pesquisa inspirou-se nos contributos da pesquisa (auto)biográfica e contou com a participação de seis sujeitos, sendo 1 (um) brasileiro e 5 (cinco) africanos. Estes, receberam nomes de resistência, potência, coragem, força, persistência e resignificação, palavras que traduzem os seus desafios, as suas vivências e garantem o sigilo de suas identidades. No decurso dos ateliês autobiográficos, verificou-se a mudança percepção dos sujeitos em relação à sua identidade, partindo da condição de discentes para a de professores. As narrativas produzidas pelos sujeitos destacaram nos processos formativos questões relacionadas à valorização da diversidade étnico-racial, à emancipação humana e à visão crítica a partir das quais foi tecida a compreensão de que as histórias de vida se entrelaçam mesmo com as diferenças de origem, cultura, religião e/ou etnia. As marcas deixadas nas trajetórias da infância refletem no contexto atual nas decisões, nas preferências e escolhas com diferentes apreensões, permitindo inquietações dentro desse processo formativo docente.

**Palavras-chave:** Formação de professores, Ateliê autobiográfico, Histórias de vida.

### INTRODUÇÃO

A formação de professores é considerada como um espaço de cultivo de novos conhecimentos e descobertas, entremeando novas teorias com novas práticas pedagógicas. Segundo Lima (2008, p. 201), “O que dá sentido às atividades práticas dos cursos de formação é esse movimento que acontece a partir das leituras, práticas, saberes e conhecimentos, que se confrontam e se inter cruzam”.

Nesse cenário, surge a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – Unilab, sob a Lei nº 12.289 (Brasil, 2010), com o objetivo de oportunizar e consolidar formação, disseminar saberes com relevância e que impactam no desenvolvimento de forma social, cultural e econômica no Brasil e nos demais países parceiros, ou seja, na integração e construção de uma nova proposta entre países de falantes da Língua Portuguesa.

A Unilab é um contexto propício para as reflexões acerca da formação de professores. Desde sua criação, configura-se como um espaço marcado pela diversidade em suas mais diferentes expressões e pela luta e resistência aos processos de desumanização e exclusão social.

A missão da instituição, apresentada no Art. 2º da supracitada Lei, anuncia seu compromisso político e ético, com a formação de:

[...] recursos humanos para contribuir com a integração entre o Brasil e os demais países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa - CPLP, especialmente os países africanos, bem como promover o desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico e educacional (Brasil, 2010).

Diante das possibilidades e dos desafios da sua proposta interdisciplinar, que busca a articulação de saberes dos diferentes sujeitos e das diferentes áreas do conhecimento ao longo do processo formativo, a reflexão e o diálogo se fazem necessários, sobretudo para os estudantes dos cursos de licenciatura.

A dialogicidade e a reflexividade permitem a leitura crítica dos contextos de formação e atuação profissional dos futuros docentes, oportunizando a busca permanente de práticas que traduzam os princípios da inclusão, do respeito à diversidade em suas mais distintas expressões e da humanização, que devem se constituir como marcas do processo de construção identitária dos novos docentes formados por esta instituição.

O propósito deste artigo é discutir as possibilidades e desafios a partir de percepções de discentes sobre sua formação e trajetórias através de ateliês autobiográficos. A pesquisa é de natureza qualitativa (Gatti; André, 2013), com a realização de ateliê autobiográfico (Delory-Momberger, 2006).

## **METODOLOGIA**

A pesquisa se assenta na abordagem qualitativa, como assinalam Gatti e André (2013, p. 30) nessa abordagem, [...] é dada especial atenção ao mundo do sujeito e aos significados por ele atribuídos às suas experiências cotidianas, às interações sociais que possibilitam compreender e interpretar a realidade”.

Sendo assim, a pesquisa qualitativa objetiva trabalhar com as representações socioculturais, com as crenças e os valores que não são quantificados e mensurados.

Para adentrarmos nas experiências formativas dos participantes, optamos pela realização de ateliê autobiográfico (Delory-Momberger, 2006). Conforme Souza (2007), a pesquisa autobiográfica busca tematizar a memória, assim como as representações sobre as articulações entre vida, formação e trabalho. Portanto, permite a compreensão de si, em um processo que emerge de um contexto maior de relações sociais.



Os participantes da pesquisa foram seis discentes do curso de Letras, sendo 1 (um) brasileiro e 5 (cinco) africanos, estes receberam nomes de resistência, potência, coragem, força, persistência e ressignificação, palavras que traduzem os seus desafios, as suas vivências e garantem o sigilo de suas identidades.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

A educação brasileira passou por diversas fases de transformação em seu processo histórico, que por sua vez delimitou os caminhos percorridos pelos docentes em seu processo formativo.

Vários dos marcos históricos mais recentes aconteceram entre o final do século XX e início do século XXI. São diversas consequências no cenário educacional sofridas pelas mudanças na economia mundial. Dentre elas, as que incidiram sobre a profissionalização docente. O cenário desenhado em torno dos investimentos da política de capital trouxe em seu bojo uma reorganização na conjuntura educacional que emergiu a qualificação profissional docente para atender as exigências do mercado de trabalho.

Nessa progressiva transformação, assistimos o Estado como promulgador do ensino, mas também, por outro lado, com elementos claros de regulação. Nesse sentido, balizar esses elementos com perspectivas que assegurem os direitos em todas as modalidades de ensino, e de todos os que neles atuam, torna-se um desafio.

Esse contexto foi potencializado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96, em que, em seu leque de possibilidades, traz o direito ao acesso e a permanência do educando na instituição de ensino, com ênfase maior na educação básica (Brasil, 1996a) e pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério - Fundef (Brasil, 1996b), renovado pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb (Brasil, 2007), com a promulgação da Emenda Constitucional nº 108, de 27 de agosto de 2020, que torna o Fundeb permanente (Brasil, 2020). Todas essas leis trazem intrinsecamente a determinação de formação aos docentes.

Para o atendimento a esse aparato de leis, com caracteres normativos neoliberais, houve uma corrida pela qualificação dos profissionais da educação, imperando sobre a figura do professor uma postura de um técnico, com altas habilidades para o desenvolvimento dos

discentes em atendimento a uma política que também incita a competitividade expressada pela regulação de resultados.

Com a necessidade de uma formação em nível superior, houve a expansão dessa modalidade no setor privado, transformando essa possibilidade de realização a muitos profissionais, mas que também provocou alguns cursos limitados em virtude da rapidez com pouco aprofundamento nos aspectos teóricos, práticos e reflexivos. Portanto, centrados apenas no ensino e esquecendo o tripé ensino, pesquisa e extensão, pois estes são bases para o movimento constituído à profissão docente e ao diálogo social.

Importa salientar ainda o nível de exploração financeira associada à lógica de mercado, numa relação empresarial com promessa de melhor preparação, ou seja, conotações tecnicistas, de agilidade, de praticidade e propagandas enaltecendo as colocações em nível de ranqueamento na sociedade.

Conforme Souza et al (2018, p. 27):

[...] o saber advindo do aluno é podado e moldado mediante os interesses de um sistema dominante, capitalista e neoliberal, ávido em formar cidadãos acríticos, completamente alienados, submissos aos mandos e desmandos de um modelo hegemônico e neoliberal, impelindo-os também a reproduzir essa forma dominante de pensamento epistemológico.

Fazendo essa relação, fica claro que esse processo histórico de formação tem sido moldado hegemonicamente e fortalecido com base nas políticas estabelecidas e no participacionismo que envolve os sujeitos sociais.

De acordo com o censo da educação superior (Mec/Inep, 2021), a rede privada de ensino conta com mais de 6,9 milhões de alunos, o que assegura uma participação de quase 77% do sistema de educação superior. Vale destacar ainda o aumento exponencial da Educação à Distância (EAD), pois, em 2021, o crescimento do número de matrículas em cursos à distância na rede privada foi de 51%, ultrapassando o número de matrículas dos cursos presenciais, que ficaram com apenas 49%. Especificamente nos cursos de licenciatura, desde 2018 o número de alunos na modalidade EAD supera o número de alunos na modalidade presencial. Essa característica teve início desde 2014, haja vista que em 2021, 39% da matrícula foi na forma presencial, enquanto 61% na modalidade EAD.

Em uma análise contínua e mais minuciosa em nosso foco de formação de professores, ainda de acordo com o censo de 2021 (Mec; Inep, 2021), os cursos de licenciatura na rede pública ofertados presencialmente atingiram o percentual de 81,2%, enquanto na modalidade EAD foi de 18,8%; já na rede privada 84,3% foi ofertado em EAD, e somente 15,7% de forma

presencial. Portanto, fica expresso que mais de 80% dos alunos das instituições públicas frequentam os cursos presenciais e na rede privada prevalece os cursos à distância.

Os dados evidenciam a clara predominância do setor privado, a agressiva captação de alunos, a curta duração dos cursos e o diploma que não faz referência se o curso foi feito de forma presencial ou à distância. Contribui para esse fenômeno, a lógica da lei da procura e da oferta de mercado, que impulsiona a formação para o mercado de trabalho, e, por assim dizer, a subalternização dos cursos de formação de professores.

Numa perspectiva diferente, consideramos que a formação inicial deve ser o princípio de um fio condutor em permanente colaboração, visto que “professorar não é uma atividade burocrática para qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas.” (Pimenta, 1997, p. 6). Assim, nos espaços de formação, não basta o trabalho com o conteúdo técnico. Faz-se necessário suscitar o aperfeiçoamento intelectual e a disponibilidade de ser um agente que coordena ações que possam possibilitar a transformação do contexto social. Logo, os docentes são desafiados e lançados a pensar a sua formação em decorrência de sua atuação no processo educativo.

Corroboramos com o pensamento freiriano quando enfatiza que [...] a educação a favor da emancipação permanente dos seres humanos, considerados como classe ou como indivíduos, [educação que] se põe como o que fazer histórico em consonância a também histórica natureza humana, inclusive, finita, limitada” (Freire, 1991, p. 72). Então, esse é um projeto de educação e formação com perspectiva de autonomia crítica, trazendo à luz, problematizações das diversas situações decorrentes do contexto que circunda o sujeito.

Ante o exposto, reiteramos que esta investigação, além das problematizações através das vivências na UNILAB traduzidas pelos discentes em suas percepções autobiográficas, também anunciam novos conhecimentos com a efetivação de reflexões suscitadas a partir de diálogos, significações e ressignificações.

Neste sentido, o ateliê autobiográfico visa a construção de projeto de vida e são organizados em forma de encontros planejados e acordados com os participantes. É ao longo desse processo que acontece a construção da autobiografia iniciada com um mergulho em si e com projeção ao futuro. A pesquisa é realizada nesta organização temporal de vivências associadas ao diálogo como peça fundamental e à reflexão da relação do ser com o meio social, a partir do diálogo com objetivos bem claros e definidos para uma aproximação do real contexto em que os participantes da pesquisa estão inseridos. É com essa perspectiva que “o diálogo se dá dentro de algum tipo de programa e contexto [...] implica responsabilidade, direcionamento, determinação, disciplina e objetivos” (Freire, 2011, p. 173).

Para essa concretização dialógica de respeito com o outro, nesse procedimento em que é mais enfatizado o processo de escuta, implica dizer que se constrói uma relação de pontos de encontros de origens divergentes, ou seja, sujeitos de diferentes culturas. Contudo, convergem em momentos singulares através das narrativas de vida com variadas compreensões de suas trajetórias formativas e percepções de modos de viver e sentir o mundo à sua volta.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir de um planejamento prévio e a articulação com os participantes, demos início aos encontros de ateliês autobiográficos. Apresentaremos de forma sucinta as narrativas, não seguindo uma ordem cronológica, mas mostrando alguns aspectos significativos e enfatizados pelos discentes.

Após as devidas apresentações, informes e acordos firmados colocamos em prática a proposta. Iniciamos a atividade com a leitura do poema: “Traduzir-se” de Ferreira Gullar. A leitura foi compartilhada, cada participante leu um verso, promovendo a reflexão sobre o poema, a constituição do indivíduo com a participação do outro e das experiências e sobre o modo como todos estão dialeticamente ligados uns aos outros na construção de si mesmos, articulando individualidade e totalidade, como podemos observar em suas falas:

*Através do poema eu falo da minha vida, pois tive perdas que foram espontâneas e momentos também muito bons, quando pensamos que o mundo gira em torno de nós, tem também os momentos de desespero, assim é nossa vida. (Persistência)*

*De acordo com o poema traz a reflexão nos diversos valores de vida que estão em nós mesmos, em cada estrofe vai transmitir vários sentimentos. Então, a gente acha que todo tempo somos fortes e felizes, mas nem sempre acontece assim, um dia a gente fica forte, outro dia a gente fica péssimo, ruim, são vários os sentimentos que o eu lírico vai transmitir neste poema, então são os sentimentos que na verdade sentimos, fraqueza e ao mesmo tempo, é um mestiço de sentimentos, todos os dias, nem sempre a gente acorda bem, nem sempre a gente é forte. (Ressignificação)*

A partir dos primeiros elementos expressos nas falas dos participantes, percebemos as fragilidades e ao mesmo tempo a sensibilidade perante o poema. Nas entrelinhas, demonstram que uma história interior é afluída. As individualidades se misturam à coletividade diante das diversas dificuldades encontradas na vida. Assim, “Pensar em lugar de fala seria romper com o silêncio instituído para quem foi subalternizado, um movimento no sentido de romper com a hierarquia” (Ribeiro, 2017, p. 90).

Em uma outra oportunidade, com o intuito de exteriorizar os melhores momentos e pessoas significativas que fizeram parte da infância dos participantes, acolhemos com a música “Bola de meia, bola de gude”, do grupo 14 Bis. Para o exercício da busca pela memória, fizemos uma viagem aos tempos de infância com apresentação de objetos, como livros e brinquedos, bolas, bonecas de pano e jogos.

A partir dos objetos, cada participante relatou sobre a infância, seguindo as seguintes indagações: Quais os meus sonhos de infância? Quais brinquedos ou brincadeiras fizeram parte da minha infância? Qual a minha primeira grande alegria na minha infância? O que mais marcou a minha infância?

*Vejo a pureza da infância, a capacidade da criança de alcançar o outro, ou seja, pelo toque, palavras ou ingenuidade. Enxergo numa criança próxima, a minha criança interior. Tive uma vivência religiosa, mas não vejo a religião hoje como prioridade (Resistência).*

*Nunca sonhei em ser professora, mas brincava com a profissão e tinha referências (Potência).*

*Eu criava meus próprios brinquedos e pegava a bicicleta emprestada de um amigo, pois minha família não tinha condições de comprar. Em meu país, existe uma hierarquia no bairro, na etnia, como se fosse um posto, um cargo. Quando meu pai morreu, passou tudo para os sobrinhos e não para os filhos (Força).*

Os excertos demonstram que as histórias de vida se entrelaçam mesmo com as diferenças de origem, cultura, religião e/ou etnia. As marcas deixadas nas trajetórias da infância refletem no contexto atual nas decisões, nas preferências e escolhas. Algumas situações difíceis vivenciadas na infância, na vida adulta, para alguns, são elementos fortalecedores, enquanto para outros, deixam marcas de lacunas e obstáculos. Esse exercício permitiu fazer a relação da música, inclusive a pedido dos participantes em ouvir novamente durante os desenhos, fez brotar diversos sentimentos, dentre eles um trecho expresso a seguir:

*A música me passou mais um sentido da criança interior que temos, independente de nossas vivências, então o amor, o carinho, são abstratos, porém são básicas e percebidas mais quando criança, pois pela pureza é muito mais perceptível. Na nossa vivência mundana, vamos perdendo mais o sentido, pois eu venho de uma infância que eu não sabia o que era o toque, o abraço, e quando meus sobrinhos nasceram, muita coisa que eu não vi quando criança eu percebi que tinha neles, pois a criança tem essa pureza e a necessidade de carinho e afeto e é tão puro e espontâneo que é importante refletir sobre isso. Todo o processo de ver eles crescerem e de ver a formação deles e começar a falar, vai mexendo comigo, pois não tenho muitas memórias. Apenas do tempo de escola e de algumas vivências. Porém, mais de algumas coisas ruins. Então, eu sempre tive pressa de crescer e isso me atrapalha muito, pois até hoje eu tenho pressa e ao mesmo tempo quero demorar no processo (Resistência).*



Essas relações estabelecem ligações diretas com a construção da identidade docente que perpassam os mais variados aspectos da vida. Esse processo de formação permite [...] (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida.” (Nóvoa, 1992, p. 25).

Portanto, é nesse espaço formativo que se permite mobilizar saberes e experiências dos discentes carregados de elementos positivos, como também negativos. Assim, sobre os saberes da docência - a experiência, Pimenta (1997, p. 7), acentua que: [...] quando os alunos chegam ao curso de formação inicial, já têm saberes sobre o que é ser professor. Os saberes de sua experiência de alunos, que foram de diferentes professores em toda sua vida escolar”.

Nesse movimento reflexivo, dando seguimento neste espaço formativo enquanto fazíamos a leitura do poema, propusemos a realização de uma dinâmica com a apresentação de uma mandala. Eles deveriam imaginar ou mesmo colocar uma foto de infância no meio de uma mandala.

Com a referida dinâmica, iniciamos o diálogo seguindo os tópicos: Como me sinto olhando para essa foto? Quem fez parte da minha trajetória? Meu foco era...? Quais eram os meus sonhos? O que me levou à docência?

*A nossa história, o nosso passado, reflete muito na nossa construção docente. Os incentivos que recebemos, apesar de que tem coisas que você vai tentar e não vai dar certo e outras você vai conseguir. Seguir os nossos planos e não desistir. Aqui no Brasil existe a facilidade de estudos, mas existem dificuldades, uma delas é sobre o fator linguístico, eu, por exemplo, não entendia quase nada no primeiro semestre, do início ao fim o professor falava e os colegas e eu não entendia nada. Alguns professores eu conseguia entender um pouco, até eu me adaptar (Força).*

*As vivências nos transformam, mesmo não tendo interferido na linguística, no modo de falar. Fico sensível devido ao preconceito da cor (Coragem).*

*Na UNILAB, a partir do vestuário e da própria fala - a própria identidade - a minha religião muçulmana. Com as diferenças eu vou construindo e sofrendo as influências das outras pessoas (Persistência).*

Alguns aspectos mencionados pelos discentes refletem um dos obstáculos encontrados no cotidiano da universidade. Com a mediação das narrativas, percebemos o seu potencial em proporcionar análises. Seguindo esse pensamento, Passegi (2011, p.20), enfoca que o processo de biografização: [...] analisa como os indivíduos integram, estruturam, interpretam os espaços e as temporalidades de seus contextos histórico-culturais para examinar, por esse viés, os processos de subjetivação e de socialização.”

Esse contexto de produção das narrativas, com as diferentes apreensões, permite inquietações e questionamentos com diversas posições, seja como alunos, seja como docentes, oportunidades de postular vivências, assim como permite também projetar ações ao futuro exercício profissional, despertando percepções que contribuem para o processo formativo dos discentes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os encontros de ateliês autobiográficos permitiram o crescimento coletivo em torno da temática diversidade étnico-racial, visto que se trata de uma Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Além desse aspecto foram suscitadas reflexões pertinentes ao desenvolvimento do trabalho teórico-prático no exercício docente, tendo como aspecto fundante o respeito, o diálogo e a relação com o outro. Também concederam aos sujeitos a compreensão de si, enquanto sujeito histórico situado no tempo e no espaço, que contempla a diversidade das relações de crescimento que se estabelecem com o “outro”.

No decurso da pesquisa-formação de ateliê autobiográfico, percebemos perfeitamente a mudança de posicionamentos da condição de discentes para professores, em uma perspectiva de desenvolvimento no exercício docente de valorização à diversidade étnico-racial, de emancipação humana e visão crítica, tendo como mote a própria experiência de vida. A partir desse conjunto de referências articulados às suas próprias vivências e aprendizados, perceberam que nessa mediação que constitui a relação com o outro, acontece a troca do ensinar e do aprender em um movimento circular constante de crescimento.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 1996a.

BRASIL. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 1996b.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação -

Fundeb, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n. 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 2007.

BRASIL. Lei no 12.289, de 20 de julho de 2010. Dispõe sobre a criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 2010.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 108, de 27 de agosto de 2020. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB); altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 2020. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/financiamento/fundeb/sobre-o-plano-ou-programa/historico>. Acessado em 22 de jul. 2021.

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

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GATTI; Bernardete Angelina. Didática e Formação de Professores: Provocações. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p 1150-1164. out/dez, 2017. Disponível em <https://www.scielo.br/j/cp/a/h9mXZyNRkNkb5Sy9KkjTrwz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 set. 2021.

LIMA, Ana Carla Ramalho Evangelista. Caminhos da aprendizagem da docência: os dilemas profissionais dos professores iniciantes In: VEIGA, I. P. A.; D'ÁVILLA, C. M. (Orgs). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. 2. ed. Campinas: papyrus, 2008, p. 135-150.

MEC; INEP. Censo da Educação Superior 2021. Brasília, DF. Inep, 2021. Resumo Técnico e Notas Estatísticas do Censo da Educação Superior. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 5 de mar. de 2023.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa. Publicações Dom Quixote. 1992.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A pesquisa (auto)biográfica em educação: princípios epistemológicos, eixos e direcionamentos da investigação científica. In: VASCONCELOS, Fátima; ATEM, Érica (org.). **Alteridade: o outro como problema**. Fortaleza, CE: Expressão Editora, 2011. p. 9-34.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, Presidente Prudente, v.3. n. 3, 1997. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/50>. Acesso em: 28 abr. 2021.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramentos, 2017.

SOUZA, Elizeu Clementino de. A arte de contar e trocar experiências: Reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan/abr. 2007.

SOUZA, Adriano Ramos de; CUNHA, Eduardo Carlos Souza; MÜLLER, Eucinéia Regina; REINHOLTZ, Fernanda Rodrigues Neves. Racionalidade técnica versus reflexividade: um confronto paradigmático na formação docente. **Cadernos da Fucamp**, v.17, n.29, p.25-35/2018.

## A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE: O QUE REVELAM AS NARRATIVAS?

Bruno Miranda Freitas – UECE  
Francisco Thiago Chaves de Oliveira – UECE

### RESUMO

A construção da identidade docente é um longo processo que mistura o sentimento e o discurso de ser professor com a prática pedagógica e reflexiva do dia a dia do professor. O presente trabalho tem como objetivo identificar a partir das Histórias de Vida em Formação, os saberes mobilizados pelo Estágio Curricular Supervisionado e pelo Programa Residência Pedagógica junto aos estudantes para a constituição identitária docente. Para isso, utilizamos os Círculos Reflexivos Biográficos (CRB), que é um dispositivo de pesquisa e formação que propicia aos sujeitos a imersão em sua própria trajetória de vida. O lócus da pesquisa foi o curso de licenciatura em Matemática da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Os sujeitos são licenciandos do referido curso que participaram do Programa Residência Pedagógica (PRP) e que vivenciaram o componente curricular Estágio Supervisionado. Os resultados apontam para a importância da trajetória de vida dos estudantes como elemento que contribui na construção da identidade docente.

**Palavras-chave:** Identidade Docente, Narrativas, UNILAB.

### INTRODUÇÃO

Ao longo da vida profissional e pessoal, o docente vai construindo sua identidade através de suas crenças, valores, significado da profissão para a sua vida e com as suas interações sociais. A partir deste entendimento, compreendemos que essa trajetória e a sua história de vida produziu saberes e sentidos à profissão.

Segundo as autoras Catani, Bueno e Sousa (2000, p. 168), [...] abordar a identidade implica, necessariamente, falar do eu, bem como das formas pelas quais o sujeito rememora suas experiências e entra em contato consigo mesmo”. Para elas, as memórias pessoais trazem muitos significados a partir da relação com o outro. O outro é uma referência da nossa lembrança.

Para Josso (2014), o percurso da formação é algo individual, autopoietico e coletivo, onde o sujeito confronta-se consigo mesmo. Nóvoa (2014), aborda formação no sentido da retrospectiva da vida, não apenas sob a ótica profissional, e Dominicé (2014), discute a formação no âmbito da escolarização e no efeito que ela produz na formação no decurso da vida.



Os apontamentos teóricos dos autores mencionados delineiam a complexidade inerente à identidade docente, o que nos levou a pensar sobre como as histórias de vida dos futuros professores de Matemática são elementos significativos para se conhecer as experiências e os sentidos que configuram esses saberes no decorrer de sua trajetória de formação inicial, em específico, para estudantes que já se debruçaram no componente curricular estágio supervisionado e que participam de programas de formação de professores, como é o caso do Programa Residência Pedagógica – PRP.

Dessa maneira, o nosso estudo tem como objetivo identificar a partir das Histórias de Vida em Formação, os saberes mobilizados pelo Estágio Curricular Supervisionado e pelo Programa Residência Pedagógica junto aos estudantes para a constituição identitária docente.

Temos como lócus da pesquisa o Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB. Os sujeitos da pesquisa foram estudantes participantes do Programa Residência Pedagógica que vivenciaram um processo de biografização desenvolvido no Círculo Reflexivo Biográfico – CRB, dispositivo de pesquisa e de formação desenvolvido por Olinda (2018). As narrativas de si, tecidas coletivamente, possibilitam compreender o processo da construção identitária docente, pois a prática das histórias de vida é multiforme e autopoiética. Os resultados indicam que as histórias de vida, ao resgatar aspectos da sua trajetória formativa, contribuem na construção dos saberes e da identidade profissional docente.

## **METODOLOGIA**

Este trabalho inseriu-se no universo de uma investigação qualitativa (Minayo, 2004), orientando-se pelos fundamentos e procedimentos da Pesquisa (Auto)Biográfica em Educação. Para a realização da pesquisa e a construção dos dados, utilizamos como aporte metodológico o Círculo Reflexivo Biográfico – CRB, que foi idealizado pela professora Ercília Maria Braga de Olinda (2008), a partir dos círculos de cultura de Paulo Freire (2020), do ateliê biográfico de Christine Delory-Momberger (2014) e das experiências de vida e formação de Marie Christine Josso (2010).

Olinda (2018) define o CRB como:

[...] um dispositivo (procedimento, mecanismo) de pesquisa e formação criado por mim, mas desenvolvido de forma coletiva e cooperativa no Grupo de Pesquisa Dialogicidade, Formação Humana e Narrativas (DIAFHNA), visando garantir um

processo de biografização, nas seguintes modalidades: narrativas de formação, narrativas da experiência religiosa. (OLINDA, 2018, p. 70).

O CRB oferece ao participante um espaço para compartilhar seus relatos de experiência e construir sua história de vida. A realização do CRB com os estudantes visa à construção das Histórias de Vida desses jovens licenciandos. Esse processo de biografização tem como objetivo narrar suas vidas, promovendo uma reflexão sobre seus processos formativos, pois [...] a narrativa é uma invenção de si cuja elaboração não se dá de forma linear.” (Olinda, 2018, p. 81). A autora ainda destaca que o CRB é definido em quatro momentos: **Acolhida** (momento para demonstrar a importância dos sujeitos envolvidos, momento de afeto etc.), **Presentificação** (momento de preparação espiritual, cognitivo, corporal e afetivo. Consiste em estar atento a si mesmo e ao outro, exercitando a escuta de si e da alteridade), **Biografização** (A atividade biográfica envolve o uso da oralidade (falar e ler), da escrita e da expressão artística) e **Integração Experiencial** (Ao final de cada encontro, realizamos uma dinâmica grupal para integrar e sintetizar as experiências, além de avaliarmos os pontos altos e baixos de cada atividade). (Olinda, 2018).

Para encerrar o CRB, é realizada a partilha sobre o significado da experiência vivida no CRB. A ideia para a realização dos encontros é que os estudantes tenham um espaço para relatarem suas vivências, reflexões, experiências e tudo o que realmente é formador e contribui para a construção de sua identidade profissional docente.

Metodologicamente, a pesquisa foi conduzida na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Criada e sancionada pela Lei nº 12.289, de 20 de julho de 2010, a UNILAB tem como missão formar pessoas para [...] contribuir com a integração entre o Brasil e os demais países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa - CPLP, especialmente os países africanos, bem como promover o desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico e educacional.” (Brasil, 2010, p. 01).

Nesse contexto, foi instituído o curso presencial de Matemática, na modalidade Licenciatura, pela Resolução nº 006, de 07 de março de 2014, aprovada pelo Conselho Superior Pro Tempore - Consup/Unilab. Uma das características desse curso é a [...] validação das experiências dos estudantes, flexibilizando o currículo e permitindo a estes adaptar/reestruturar sua trajetória acadêmica ao longo do percurso, segundo seus interesses (autonomia de percurso).” (Unilab, 2014).

Os participantes desta pesquisa são estudantes do Curso de Licenciatura em Matemática, que inclui alunos dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOPs), da região do Maciço de Baturité e da Região Metropolitana de Fortaleza. Esses estudantes completaram pelo

menos três dos quatro Estágios Curriculares Supervisionados e participaram do Programa Residência Pedagógica.

Historicamente, esses alunos têm sido expostos a uma formação mais centrada no conteúdo, focada no aprendizado mecânico para resolver problemas matemáticos. A UNILAB, como uma instituição que promove a Integração e a Interculturalidade, contextualiza esse cenário.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

Instituído pela Portaria Capes Nº 38/2018 (Capes, 2018), o Programa Residência Pedagógica inclui atividades como regência em sala de aula e intervenções pedagógicas. Essas atividades são mediadas por um professor na escola, chamado Preceptor (professor da Educação Básica), e por um Docente Orientador na Universidade. Desenvolvido por estudantes regularmente matriculados em cursos de licenciatura, o Programa ocorre em escolas públicas com uma carga horária total de 440 horas, distribuída conforme abaixo: a) 60 horas para integração dos estudantes na escola; b) 220 horas para imersão dos estudantes; c) 100 horas para atividades de regência; e d) 60 horas para atividades de socialização, avaliação e elaboração do relatório final.

Podemos observar que as atividades do Programa são semelhantes ao Estágio Supervisionado, promovendo o contato com o ambiente escolar para fortalecer a relação entre teoria e prática, aprimorar habilidades profissionais e desenvolver conhecimentos fundamentais para o exercício docente. Além disso, o programa visa integrar a formação inicial e continuada de professores que trabalham na Educação Básica e Pública. Nesse contexto, o Programa não apresenta novidades significativas além de oferecer um estágio remunerado.

Ao discutir os Estágios Supervisionados, os teóricos sempre defenderam a integração precoce com o campo de trabalho, alinhando a investigação prática com as discussões teóricas promovidas na Universidade. Segundo Pimenta e Lima (2017, p. 37), essa abordagem é crucial:

[...] ocorrer a produção de conhecimentos sobre a profissão magistério, mediada por movimentos investigativos de reflexão, análise e sistematização que visem à articulação das atividades desenvolvidas pelos estagiários no contexto da Escola de Educação Básica.

O Programa Residência Pedagógica oportuniza aos licenciandos os primeiros contatos com a escola e com professores e possibilita que esses estudantes elaborem intervenções

pedagógicas, compreendam o caminhar docente pela escola e reflitam sobre a sua própria prática pedagógica, supervisionada por docentes do PRP. Esse movimento alicerçado dentro do Estágio e das políticas de formação de professores contribui no processo de construção identitária do futuro professor.

Nesse sentido, recorremos a Imbernón (2010), quando ele afirma que os professores são sujeitos de sua própria formação, construindo e compartilhando seus saberes a partir de suas práticas. A perspectiva lançada por esse autor, além de considerar os professores autores de seu desenvolvimento, considera a formação inicial como ponto de partida para a construção da identidade docente.

O sentido de recordar a trajetória de vida é algo particular e pertencente ao sujeito; este traz consigo experiências e aprendizagens formativas que têm como objetivo constituir a identidade profissional docente.

O (re)encontro dos discentes com sua própria história de vida e com suas próprias vivências e saberes são marcas significativas do processo de formação e construção da própria profissionalidade. As histórias de vida nos fazem refletir quem somos como pessoas e como profissionais. Nóvoa (2000, p. 19), afirma que:

[...] apesar de todas as fragilidades e ambiguidades, é inegável que as histórias de vida têm dado origem a práticas e reflexões extremamente estimulantes [...]. O movimento nasceu no universo pedagógico, numa amálgama de vontades de produzir um outro tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e do cotidiano dos professores.

E essas histórias de vida também fazem parte do processo de construção da identidade docente. A identidade pode ser interpretada de diversas maneiras e possui múltiplos significados, sendo algo subjetivo e complexo para cada ator social, construído ao longo de suas experiências. Ou seja, é algo contínuo, pois a sociedade está em constante mudança. Nesse sentido, podemos afirmar que a identidade profissional do professor está em constante transformação.

É importante considerarmos os aspectos subjetivos da profissão para identificarmos os caminhos que levaram os sujeitos à escolha da profissão. [...] o ingresso na profissão é definido em função de múltiplos fatores, destacando-se, além da influência da família, a dos ex-professores.” (Farias *et al.*, 2011, p. 63).

Pimenta (2005, p. 19), quando discute acerca da construção da identidade docente, afirma:

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. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente em seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos.

É necessário compreender o sentido do trabalho na vida das pessoas, nesse caso, o sentido da docência na vida do professor: como me construo professor? A identidade do professor vai sendo construída a partir de sua formação, desde o ingresso no curso, perpassando pela sua caminhada e vivências dentro da universidade até à escola. Importante salientar que a identidade profissional docente não se encerra no exercício da profissão, mas esta é um processo contínuo, que, conforme a sua prática de ensino, vai se modelando e criando maneiras de ser/estar na docência.

Entendemos que a identidade docente vai sendo reconstruída a partir das experiências de vida, das trajetórias formativas e profissionais e da própria história de vida dos próprios docentes. É a partir da experiência que ocorrem os processos formativos na vida dos atores sociais. Esses indivíduos buscam [...] construir sua própria formação com base num balanço de vida (perspectiva retrospectiva) e não apenas numa ótica de desenvolvimento futuro." (Nóvoa, 2014, p. 152). O autor ressalta, ainda, que a formação pertence exclusivamente à pessoa que se forma, num cenário de socialização atravessado por questões de ordem institucional e profissional, mas também socioculturais e econômicas.

É necessário compreender que a história de vida de cada pessoa afeta e é afetada pelo processo de formação e a experiência, compreendidos como elementos constitutivos do indivíduo. Nóvoa (2014, p.159), ressalta que a ação educativa só tem poder formativo quando interage com a lógica do sujeito aprendente, e que este se forma [...] por meio das experiências, dos contextos e dos acontecimentos que acompanham sua existência".

É a partir da experiência que o sujeito busca sua evolução nos percursos socioculturais; as representações de si mesmo e do ambiente em que está inserido, bem como a subjetividade que caracteriza sua identidade. Falar de nossas experiências formadoras é [...] contar a si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que é 'vivido' na continuidade do nosso ser psicossomático." (Josso, 2010, p. 47).

Podemos definir experiência como nossas vivências particulares. Durante nossa vida, especialmente em nosso percurso formativo, essas vivências fazem parte do nosso contínuo trajeto. Josso (2010), destaca que as vivências atingem o status de experiência a partir do



momento em que refletimos sobre o que aconteceu e o que foi vivido, o que foi percebido e sentido. Ela ainda afirma que as narrativas permitem distinguir entre experiências compartilhadas e individuais, bem como entre experiências seriadas e únicas. Essas experiências englobam as dimensões afetivas e comportamentais do ser humano.

É importante destacar que os saberes advêm das experiências próprias, construídas socioculturalmente. Em outras palavras, nossos conhecimentos são frutos de nossa existência e das vivências em nossa cultura. Essas experiências, quando narradas, transcendem a expressão psicológica para se tornar uma manifestação cultural, pois [...] trata-se de compreender o sentido que os atores sociais dão a seus atos, aos acontecimentos que lhes dizem respeito.” (Pineau; Le Grand, 2012, p. 33).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Produzir sua própria história e situá-la dentro do contexto da formação docente possibilita que o sujeito assuma a centralidade do saber da experiência, compreendendo o movimento do passado, as experiências vividas no presente e os projetos para o futuro.

Ao realizar o CRB com o propósito de buscar compreender a trajetória de vida dos estudantes como aporte para o seu desenvolvimento profissional docente, procuramos realizar a dinâmica dialética com os discentes acerca de sua escolha profissional, evidenciando aquilo que foi formador em sua trajetória e os elementos que fizeram parte da tomada de decisão para a formação docente.

Os trechos das histórias de vida apresentadas a seguir foram narradas pelos estudantes durante os encontros do CRB com o objetivo de responderem uma pergunta: *Quais os caminhos que trouxeram até aqui (a formação em docência)?* As narrativas foram por eles gravadas e transcritas durante a realização do CRB, a fim de os mesmos poderem sintetizá-las no último encontro.

Na UNILAB, tive experiências significativas como o Estágio Supervisionado, projetos de extensão, o Programa Residência Pedagógica, dentre outros. O contato com as escolas por meio do Estágio e do Residência Pedagógica me oportunizaram refletir sobre que professor eu queria ser! As vezes pensamos que ser professor é apenas saber os conteúdos e repassar. É muito mais que isso! Precisamos de um olhar atento para os estudantes. Conhecer a realidade deles. O PRP foi um programa que permitiu vivenciarmos à docência e ver o que nos espera na escola. Assim, eu posso ver antes mesmo de me formar como devo me posicionar e como posso ser um professor que pode mudar minha metodologia (E1).

Conheci muita gente bacana e ao mesmo tempo outras culturas. Tudo isso vai ser importante quando eu retornar ao meu país! Quero ser um professor de Matemática bem dinâmico. Vou tentar contextualizar a Matemática com a vida de meu povo. Acredito que só assim podemos mudar a educação. Essa vivência aqui na UNILAB com meus colegas vai me ajudar nisso. Tudo o que vivo aqui é uma experiência única (E2).

Em 2018 surgiu a oportunidade de ser bolsista do Programa Residência Pedagógica. Essa bolsa possibilita a inserção do futuro professor na escola, e que ele tenha contato e desenvolva projetos, ministre aulas e vivencie na escola por um tempo maior do que os estágios possibilitam. Esse contato diário com o chão da escola, com o diálogo constante com os professores de matemática, as trocas de experiências dentre os futuros professores e de quem já trabalha há anos, a convivência com os alunos, a observação participativa, as aulas ministradas, os projetos de intervenção, o estudo do Projeto Político Pedagógico da escola, dentre outras coisas. Essa bolsa permitiu que a minha identidade docente fosse construída frente aos problemas enfrentados e pela beleza do magistério (E3).

Na UNILAB, tive contato com vários professores e com assuntos que eu nem imaginava que existia. O contato com pessoas de outras nacionalidades também foi interessante. Pude enxergar além do que eu vivia. Assim pude me colocar no lugar do outro. Outra coisa que levo também foi o contato com as escolas públicas. Lá eu pude compreender o que é ser professor e a dinâmica de funcionamento da escola. Acredito que essa parte ajudou muito em meu crescimento como professor (E4).

Como estudante de licenciatura adentrei nas escolas como estagiário e como bolsistas do Programa Residência Pedagógica. Essas duas experiências foram importantes para que eu pudesse compreender o que era ser professor de Matemática. Com a ajuda dos professores do nosso curso, principalmente das disciplinas de estágio e de práticas educativas pude compreender que ser professor de Matemática não é apenas ser aquele cara que sabe todas as fórmulas, sabe fazer aqueles cálculos de integral e pronto. É necessário compreender a escola e seus alunos. E ambas as experiências me ajudaram a concretizar o professor que eu quero ser (E5).

A construção da trajetória dos estudantes permitiu visualizar a importância de suas experiências dentro do espaço formador. A trajetória acadêmica é importante, pois permite a construção da identidade docente. Como afirma Lima (2012, p. 95), [...] os processos de identificação com a profissão docente podem acontecer por meio das atividades realizadas na escola”.

Essa trajetória dentro do Estágio Supervisionado e sendo complementado pelo Programa Residência Pedagógica permite que eles possam se projetar nas discussões sobre a profissão professor, pois essas vivências oportunizam a compreensão das especificidades docentes.

Esse movimento de construção de suas narrativas faz parte da construção da identidade profissional como docente. Para Pimenta e Lima (2017, p. 201):

[...] a identidade pode ser analisada, tanto na perspectiva individual, como na dimensão coletiva. Enquanto a primeira é constituída pela experiência pessoal e as vivências individuais, que expressa o sentimento de originalidade, a segunda se constrói no interior dos grupos, configurando-se socialmente uma identidade coletiva.

O movimento de narrativas realizadas pelos discentes mostrou:

[...] o que foi aprendido em termos de um saber-ser sociocultural; de um saber-fazer; de conhecimentos nos domínios mais diversos, de tomadas de consciência sobre si, sobre as relações com os outros em diversos contextos ou situações; das qualidades ou fragilidades nos planos psicossomático, pragmático (instrumental e relacional) e reflexivo (explicativo e compreensivo). (JOSSO, 2010, p. 94).

A mesma autora ainda atenta para as experiências de cada indivíduo, afirmando que estas estão presentes nos processos de formação e do conhecimento sobre a vida.

Delory-Momberger (2014), afirma que no processo de narrativa os sujeitos buscam compreender a si mesmo e ao outro em seus processos identitários. Ela pontua que [...] a narrativa produz um objeto que é ao mesmo tempo um ato pelo qual seu autor age sobre si mesmo e sobre os outros, na medida em que a relação que ele faz da sua vida o constitui identitariamente para si mesmo e para os outros.” (Delory-Momberger, 2014, p. 265). A mesma autora destaca que:

[...] o narrador constrói a história de sua vida descrevendo os acontecimentos, as pessoas, os comportamentos em funções, em papéis, em estruturas que os incluem na comunidade do saber compartilhado de um segmento social, de uma categoria profissional, de uma pertença cultural. (Delory-Momberger, 2014, p. 266).

Neste sentido, as vivências destes estudantes dentro do âmbito escolar, no Programa Residência Pedagógica e nos Estágios permitem o movimento de construção identitária da profissão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas narrativas, é possível perceber que os estudantes se percebem como professores, reconhecendo seus papéis, mobilizados para a mudança do meio social que estão inseridos ou vão se inserir.

Pelo conceito de identidade que defendemos, é necessário lembrar que o exercício da docência é ativo e influenciado pela sociedade, e que, neste exercício, os professores (re)constróem o grupo social que participam. No que se refere ao trabalho com as histórias de vida, é algo que se faz importante dentro da formação inicial e contínua de professores, pois visa a refletir sobre os aspectos formativos da trajetória em construção e, por assim dizer, da constituição identitária do sujeito.

Sobre a identidade docente destes licenciandos, vale destacar que esta é algo que se constrói consecutivamente. Mas o seu início acontece a partir de suas primeiras vivências e experiências na condição de estudante na Educação Básica. A formação inicial vai contribuir

nesta construção. E mais ainda o Estágio Supervisionado e o Programa Residência Pedagógica como espaços que privilegiam a reflexão, o diálogo com a escola e a pesquisa.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). **Portaria GAB nº 38**, de 28 de fevereiro de 2018. Institui o Programa de Residência Pedagógica. 2018.

BRASIL. **Lei Nº 12.289**, de 20 de julho de 2010. Dispõe sobre a criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2010.

CATANI, Denice Barbara; BUENO, Belmira; SOUSA, Cyntia. O amor dos começos: por uma história das relações com a escola. **Cadernos de Pesquisa**, n. 111, p. 151-171, dez. 2000.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **As histórias de vida**: da invenção de si ao projeto de formação. Natal: EDUFRN, 2014.

DOMINICÉ, Pierre. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal-rn: Edufrn, 2014. Cap. 8. p. 133-141.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; SALES, Josete de Oliveira Castelo Branco; BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho; FRANÇA, Maria do Socorro Lima Marques. **Didática e Docência**: aprendendo a profissão. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 30 ed. 2020.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre, ARTMED, 2010.

JOSSO, Marie-christine. Da formação do sujeito...Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal-RN: Edufrn, 2014. Cap. 2. p. 57-76.

JOSSO, Marie-christine. **Experiências de vida e formação**. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2010.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília: Liber Livro, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2004

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

NÓVOA, António. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014. p. 143-175.

OLINDA, Ercília Maria Braga de. **Uma santa na penumbra: razões entrecruzadas para o isolamento da beata Maria de Araújo na História e nas práticas pedagógicas do ensino fundamental**. Fortaleza: Programa de Pós-Graduação em Educação/UFC. Tese para promoção para professora titular, 2018.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 2005. p. 15-34.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e Docência. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PINEAU, Gaston; LE GRAND, Jean-Louis. **As histórias de vida**. Natal-RN: Edufrn, 2012.

UNILAB. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática**. Redenção: Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, 2014.

UNILAB. **Resolução 06/2014/CONSUNI**. Aprova Ad Referendum, o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Graduação em Matemática, Licenciatura, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), 2014.