



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

BRUNO MIRANDA FREITAS

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE A PARTIR DAS
HISTÓRIAS DE VIDA DE LICENCIANDOS EM MATEMÁTICA PARTICIPANTES
DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA UNILAB**

FORTALEZA
2020

BRUNO MIRANDA FREITAS

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE A PARTIR DAS
HISTÓRIAS DE VIDA DE LICENCIANDOS EM MATEMÁTICA PARTICIPANTES
DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA UNILAB

Dissertação de Mestrado apresentado ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Faculdade de Educação da
Universidade Federal do Ceará, como
requisito à obtenção do título de Mestre
em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Currículo e
Ensino
Eixo Temático: Aprendiz, Docência e
Escola

Orientador: Prof. Dr. Paulo Meireles Barguil

FORTALEZA

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

F936c Freitas, Bruno Miranda.

A construção da identidade profissional docente a partir das histórias de vida de licenciandos em Matemática participantes do Programa Residência Pedagógica da UNILAB / Bruno Miranda Freitas. – 2020.

188 f.: il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2020.

Orientação: Prof. Dr. Paulo Meireles Barguil.

1. Histórias de Vida. 2. Identidade Profissional Docente. 3. Programa Residência Pedagógica. 4. Licenciatura em Matemática. 5. Título.

CDD 370

BRUNO MIRANDA FREITAS

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE A PARTIR DAS
HISTÓRIAS DE VIDA DE LICENCIANDOS EM MATEMÁTICA PARTICIPANTES
DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA UNILAB

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Faculdade de Educação da
Universidade Federal do Ceará, como
requisito à obtenção do título de Mestre
em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Meireles Barguil

Aprovada em: 16 / 10 / 2020

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Paulo Meireles Barguil (Orientador)
Universidade Federal do Ceará – UFC

Profa. Dra. Ercília Maria Braga de Olinda
Universidade Federal do Ceará – UFC

Profa. Dra. Elisangela André da Silva Costa
Universidade da Integração Internacional da
Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB

[...] Que meu amor, não será passageiro
Te amarei de janeiro a janeiro
Até o mundo acabar [...]
(Roberta Campos)

Dedico às pessoas que fazem parte do meu dia a dia, construindo grandes histórias de amor e afeto: aos meus avós e pais de criação Francimeire e Eduardo, à minha mãe Joelma e a meu tio Luis.

A uma amiga e professora chamada Evelângia que foi minha primeira formadora nos caminhos profissionais da docência.

PRESENCAS QUE MERECEM AGRADECIMENTOS...

Na caminhada rumo ao título de mestre, tive o apoio de amigos e amigas que me ajudaram de alguma forma. Estas pessoas viram o meu melhor e, em algumas vezes, o meu pior, quando o estresse e o sentimento de que não estava dando certo tomaram conta de mim. Vocês me ofereceram conforto e ombro amigo para que eu pudesse desabar. A todos a minha GRATIDÃO! Eu nada seria sem vocês...

Primeiramente agradeço a Deus, Senhor e Autor da vida, por seus desígnios e bençãos em meu caminhar, e a Virgem Maria, Mãe de Deus, a quem eu tenho devoção e sou grato por sua intercessão em minha vida.

Gratidão a meu orientador, professor Paulo Barguil por ter me aceitado como seu filho acadêmico, por todos os ensinamentos, pelos seus conselhos, pela sua amizade, pelas suas orientações e contribuições para a concretização deste trabalho dissertativo e pelos risos garantidos em nossas discussões teóricas dentro das disciplinas que me ajudaram a moldar a minha identidade como um professor-pesquisador. Por tudo isso, minha enorme gratidão por ter trilhado comigo este caminho de aprendizagem.

Gratidão à banca examinadora: a professora Elisangela Costa, minha mãe acadêmica, que sempre torceu pelo meu caminhar. Por toda sua amizade que ultrapassam a hierarquia de professora e ex-orientando. Por todo seu carinho, afeto e conselhos; a professora Ercília Olinda, que me acolheu desde o primeiro dia na disciplina de Pesquisa (Auto)Biográfica em Educação, me ajudando a compreender a temática e por todas as vivências proporcionadas. A vocês duas, pessoas iluminadas, a gratidão pelas contribuições neste trabalho.

Gratidão a Bruno Castro, meu maior incentivador, por sua vida em minha vida, em todo o meu caminho rumo ao título de mestre. Por toda paciência e carinho para comigo e por sempre me mostrar o valor das pequenas coisas.

Gratidão à minha família, que vibrou comigo na aprovação do Mestrado, especialmente a minha tia Socorro e os meus primos Peterson, Fredson, Késsia, Moésio e Mônica. Por todo amor e apoio incondicional. Por todos os risos e resenhas em fins de semanas, feriados e férias.

Gratidão à minha prima Vaniza e seu esposo Rogério, pelo acolhimento em sua residência para que eu pudesse realizar meus estudos. Por terem me aceitado como um terceiro membro de suas vidas familiares. Pelas caronas nos fins de

semanas de Fortaleza a Capistrano e vice-versa, e pelas resenhas de noite diante do futebol, do jornal ou dos filmes.

Gratidão ao primo/sobrinho Gustavo, por sempre me ajudar quando eu precisava, por compartilhar comigo sempre sua amizade que ultrapassa os laços familiares e por nossas músicas que adocicam a vida.

Gratidão ao amigo Wanderson, amigo para além dos muros da Universidade. Por todos os seus sábios conselhos, pelo acolhimento, pelos incentivos e por todos os almoços regados a risos. Aqui expresso todo meu sentimento de amizade a você!

Gratidão aos membros do Eixo de Ensino de Ciências, Nunes, Rayane e Thaís, cuja amizade foi construída desde o primeiro almoço no RU no Seminário de Introdução ao Mestrado. Por todo o companheirismo e amizade nos corredores da FAGED.

Gratidão ao amigo Nilo, uma pessoa cuja parceria e amizade começou desde o primeiro semestre. Por todo seu carinho e doçura para comigo. E por nunca deixar meu coração de menino fraquejar diante das adversidades.

Gratidão às irmãs de orientação, Sandra, Débora e Tauane, por toda amizade e pelo acolhimento no time de orientandos do professor Paulo. A vocês todo o meu carinho e estima pelas grandes mulheres que são.

Gratidão aos amigos afrontosos do PPGE: Talita, Wellington, Cristiane e Gilvamberto, pelos jantares na casa da dona do Maranhão, pela nossa cumplicidade construída ao longo desse tempo.

Gratidão à amiga Larissa (Lalá), carinhosamente chamada por mim de madrinha, pessoa de grande humildade e conhecimento, que muito me ajudou e continua ajudando.

Gratidão aos funcionários da FAGED, especialmente à vigilante Rafaela que a amizade se constitui durante esse tempo, sempre ajudando e torcendo por nossa vitória.

Gratidão aos secretários do PPGE, especialmente ao Sérgio, que sempre me auxiliou quando precisava.

Gratidão aos amigos Veridiana, Glauciara, Angerlane, Roberto, Amanda e Erivalda, amigos da Graduação que até hoje temos laços, especialmente ao meu amigo-irmão Everlan, que me acolheu em sua residência na cidade de Redenção para a realização de minha pesquisa. A vocês que sempre torceram por mim, quero dizer que os amo!

Gratidão as amigas Luana Mateus e Socorro Lopes, que sempre me incentivaram desde o início até aqui. Por nossas conversas e sorrisos, pelos conselhos sempre uteis e por nossos sonhos compartilhados.

Gratidão a Marcos Calixto, cuja amizade nos fez irmãos de consideração, por todo seu apoio, incentivo e conselhos desde a época da Graduação até aqui.

Gratidão ao amigo Cazimiro, que, mesmo distante geograficamente, sempre estava me apoiando e me mandando suas vibrações positivas para a concretização dos meus estudos.

Gratidão ao amigo Macêdo, que conheci já no processo de escrita. Por me fazer acreditar em mim mesmo quando estava desmotivado e no ápice de minhas crises de ansiedade. Pela sua amizade, seu carinho e por sempre estar torcendo por mim.

Gratidão aos colegas da turma 2018.2 do PPGE, Rômulo, Raoni, Luisianne, Rosângela, Narcélio, pelas nossas conversas e cafés nos intervalos das aulas e pela amizade e sonhos partilhados.

Gratidão aos amigos docentes Mayara Martins, Regiane Silva, Paula Matos, Felipe Costa (Wyvannir), Betinha Gonçalves, Marta Sampaio e Bruno Felipe, por suas presenças alegres e festivas em minha vida. Amigos docentes e reflexivos que sempre lutam e sonham por uma Educação de qualidade.

Gratidão aos professores Sinara Mota, Socorro Lucena e Elcimar Martins, que sempre me incentivaram e estiveram presentes em momentos importantes de minha formação.

Gratidão aos professores do PPGE, especialmente Lucianne Goldberg, Ari de Andrade, Luiz Botelho e Arimatea Bezerra, pelo conhecimento partilhado e construído, pelos diálogos promovidos e pelas reflexões que me enriqueceram a minha jornada no Programa.

Gratidão a todos os meus professores da Educação Básica e Educação Superior, em especial, a minha primeira professora Maria Luísa, a quem até hoje chamo de Tia, cujos laços de amizade e de familiaridade são presentes até hoje em minha vida.

Gratidão ao Grupo de Pesquisa Laboratório de Educação Matemática – LEDUM, e aos meus irmãos de orientação, Brena, Kênia e Renato, por todos os sorrisos, afetos e conhecimentos construídos ao longo desses dois anos

Gratidão aos estudantes que participaram do CRB, que, mesmo estando em seu período de férias das atividades acadêmicas, aceitaram participar desta etapa de minha pesquisa, contribuindo com suas narrativas e me ajudando a crescer enquanto pesquisador.

Gratidão ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, pela concessão de Bolsa de Estudo que subsidiou minha pesquisa e minha permanência em Fortaleza para a realização do Curso de Mestrado.

E não me diga que, se sou professor de biologia, não posso me alongar em considerações outras, que devo apenas ensinar biologia, como se o fenômeno vital pudesse ser compreendido fora da trama histórico-social, cultural e política. Como se a vida, a pura vida, pudesse ser vivida de maneira igual em todas as suas dimensões na favela, no cortiço ou numa zona feliz dos “Jardins” de São Paulo. Se sou professor de biologia, obviamente, devo ensinar biologia, mas ao fazê-lo, não posso seccioná-la daquela trama. (Paulo Freire, 1992, p. 78-79).

RESUMO

A formação inicial de professores no país é majoritariamente pautada na dimensão técnica e bacharelesca sem a devida discussão e aproximação sobre a realidade escolar, além de não considerar adequadamente os aspectos subjetivos dos estudantes e na sua trajetória formativa. Diante desse cenário, questionamos: Como as Histórias de vida constroem os saberes e a identidade docente? Qual é o lugar das histórias de vida na formação inicial de professores? Este trabalho inseriu-se no universo de uma investigação qualitativa (MINAYO, 2004), orientando-se pelos fundamentos e procedimentos da Pesquisa (Auto)Biográfica em Educação. O seu objetivo geral é: Compreender a construção da identidade profissional de estudantes do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB a partir das histórias de vida e das aprendizagens experienciais e/ou formadoras realizadas ao longo da trajetória existencial e formativa. Os objetivos específicos são: (i) identificar como as memórias formativas contribuíram na construção da identidade profissional sistematizando as histórias de vida dos estudantes como objeto estruturante constituinte da formação inicial; (ii) refletir sobre os limites e as possibilidades dos Estágios Supervisionados e do PRP na contribuição da Identidade Profissional Docente; e (iii) identificar a partir das Histórias de Vida em Formação, os saberes mobilizados pelo Estágio Curricular Supervisionado e pelo PRP junto aos estudantes para a constituição identitária docente. Os aportes teóricos foram constituídos por Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Gauthier (1998), Pimenta (2005), Josso (2010), Pineau e Le Grand (2012), Delory-Momberger (2014), Ferrarotti (2014) Dominicé (2014a, 2014b, 2014c), Nóvoa (2014), Barguil (2016), Pimenta e Lima (2017) e Olinda (2018), dentre outros. 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 oito 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 autopoietica. Como estratégias de aproximação, utilizamos a observação participante (GHEDIN; FRANCO, 2011) e a análise documental. Os estudantes relataram, no CRB: lembranças da escola e de seus professores, a relação com a disciplina de Matemática na Educação Básica e os saberes constituídos nas suas vivências no âmbito do Estágio Supervisionado e do Programa Residência Pedagógica. 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.

Palavras-Chave: Histórias de Vida em Formação. Identidade Profissional Docente. Programa Residência Pedagógica. Licenciatura em Matemática. UNILAB.

ABSTRACT

The initial training of teachers in the country is mostly based on the technical and baccalaureate dimension without proper discussion and approximation about the school reality, in addition to not adequately considering the subjective aspects of the students and in their formative trajectory. Faced with this scenario, we ask: How do Life Stories build knowledge and teaching identity? What is the place of life stories in initial teacher education? This work was inserted in the universe of a qualitative investigation (MINAYO, 2004), being guided by the foundations and procedures of the (Auto) Biographical Research in Education. Its general objective is: To understand the construction of the professional identity of students of the Mathematics Degree course at the University of International Integration of Afro-Brazilian Lusophony - UNILAB from the life stories and the experiential and / or training learning carried out throughout the course. existential and formative trajectory. The specific objectives are: (i) to identify how the formative memories contributed to the construction of professional identity by systematizing the students' life stories as a structuring object that constitutes the initial training; (ii) reflect on the limits and possibilities of Supervised Internships and PRP in the contribution of the Teaching Professional Identity; and (iii) identify from the Life Stories in Training, the knowledge mobilized by the Supervised Curricular Internship and by the PRP with the students for the constitution of teaching identity. Theoretical contributions were made up of Tardif, Lessard and Lahaye (1991), Gauthier (1998), Pimenta (2005), Josso (2010), Pineau and Le Grand (2012), Delory-Momberger (2014), Ferrarotti (2014) Dominicé (2014a, 2014b, 2014c), Nóvoa (2014), Barguil (2016), Pimenta e Lima (2017) and Olinda (2018), among others. Our research focus is the Mathematics Degree Course at the University of International Integration of Afro-Brazilian Lusophony - UNILAB. The research subjects were eight students participating in the Pedagogical Residency Program who experienced a process of biography developed in the Reflective Biographical Circle - CRB, a research and training device developed by Olinda (2018). The narratives of themselves, woven collectively, make it possible to understand the process of teacher identity construction, since the practice of life stories is multiform and autopoietic. As approximation strategies, we use participant observation (GHEDIN; FRANCO, 2011) and document analysis. The students reported, at the CRB: memories of the school and its teachers, the relationship with the discipline of Mathematics in Basic Education and the knowledge constituted in their experiences under the Supervised Internship and the Pedagogical Residency Program. The results indicate that life stories, by rescuing aspects of their formative trajectory, contribute to the construction of knowledge and professional teaching identity.

Keywords: Life Stories in Formation. Teaching Professional Identity. Pedagogical Residence Program. Degree in Mathematics. UNILAB.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Fotografia 1 – Palestra com a professora Elza Ozobra – I	111
Fotografia 2 – Palestra com a professora Elza Ozobra – II	111
Fotografia 3 – Estudantes do Programa Residência Pedagógica da UNILAB: subprojeto Matemática e Física	113
Fotografia 4 – Estudantes do Programa Residência Pedagógica apresentando as suas ações e os seus resultados	113
Fotografia 5 – Ambientação do primeiro encontro	117
Fotografia 6 – Momento de construção dos desenhos	121
Fotografia 7 – Dinâmica do novelo de lã	123
Fotografia 8 – Figura de uma árvore	129
Fotografia 9 – Dinâmica da metáfora da árvore	129
Imagem 1 – Desenho do estudante E2 representando a infância	121
Imagem 2 – Desenho do estudante E8 representando a infância	121
Imagem 3 – Desenho do estudante E1 representando a infância	122
Imagem 4 – Desenho do estudante E3 representando a infância	122
Imagem 5 – Desenho do estudante E4 representando a infância	122
Imagem 6 – Desenho do estudante E5 representando a infância	122
Imagem 7 – Desenho do estudante E6 representando a infância	122
Imagem 8 – Desenho do estudante E7 representando a infância	122

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Saberes docentes	57
Quadro 02 – Sinopse de comparação entre o Estado da Questão, o Estado da Arte e a Revisão de Literatura na produção científica	73
Quadro 03 – Pesquisas acadêmicas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD no período de 2009 a 2019	74
Quadro 04 – Pesquisas acadêmicas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD no período de 2009 a 2019	75
Quadro 05 – Trabalhos selecionados para leitura integral	76
Quadro 06 – Atividades realizadas no Círculo Reflexivo Biográfico – 1º Encontro	99
Quadro 07 – Atividades realizadas no Círculo Reflexivo Biográfico – 2º Encontro	100
Quadro 08 – Atividades realizadas no Círculo Reflexivo Biográfico – 3º Encontro	101
Quadro 09 – Atividades realizadas no Círculo Reflexivo Biográfico – 4º Encontro	102
Quadro 10 – Atividades realizadas no Círculo Reflexivo Biográfico – 5º Encontro	103
Quadro 11 – Carga Horária das disciplinas de Estágio Supervisionado (em h/a)	108

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital de Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIPA	Congresso Internacional de Pesquisa Autobiográfica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSUP	Conselho Superior Pro Tempore
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
CRB	Círculo Reflexivo Biográfico
CRT	Círculo Reflexivo Temático
EaD	Educação à Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FACED	Faculdade de Educação
NTICs	Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação
PALOPS	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PRP	Programa Residência Pedagógica
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UESPI	Universidade Estadual do Piauí
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
URCA	Universidade Regional do Cariri
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	A BELEZA DE SER UM ETERNO APRENDIZ	24
2.1	Saudades da infância	25
2.2	Do primeiro rabisco até o Ensino Fundamental	27
2.3	O Ensino Médio e o começo da profissionalização	30
2.4	Da Universidade para a docência	32
2.5	O Mestrado Acadêmico em Educação	36
3	FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ALGUMAS PERSPECTIVAS	38
3.1	Formação docente: algumas discussões	38
3.2	A hora da prática é a hora do Estágio?	45
3.3	O Programa Residência Pedagógica – PRP e as (des)apropriações teórico-metodológicas do Estágio Supervisionado	50
3.4	Saberes e identidade docentes	55
4	AS HISTÓRIAS DE VIDA E A ABORDAGEM FORMATIVA	63
4.1	A gênese das Histórias de vida	63
4.2	Da escrita de si à (auto)formação	67
4.3	O Estado da Arte	72
5	O CAMINHAR DA PESQUISA	84
5.1	O início do caminho	84
5.1.1	<i>A pesquisa (auto)biográfica em educação</i>	87
5.1.2	<i>Observação participante</i>	90
5.1.3	<i>O Círculo Reflexivo Biográfico – CRB</i>	92
5.1.4	<i>O lócus do caminhar e os sujeitos</i>	95
5.2	Construção do caminhar	97
5.2.1	<i>Pensando o CRB</i>	98
5.3	Avaliando a trajetória – análise dos dados	103
5.3.1	<i>Cuidado durante a caminhada: a ética na pesquisa</i>	104
6	O CAMINHO PERCORRIDO	106
6.1	Análise documental	106
6.2	Observando o campo	110
6.3	Vivenciando/Coordenando um Círculo Reflexivo Biográfico – CRB	114
6.3.1	<i>As dores e os sabores da pesquisa</i>	115
6.3.2	<i>Os participantes do Círculo Reflexivo Biográfico</i>	116
6.3.3	<i>Sentidos e sentimentos do CRB</i>	117

7	HISTÓRIAS DE VIDA E IDENTIDADE DOCENTE	134
7.1	Trajetórias em construção	134
7.1.1	Estudante 1 – E1	135
7.1.2	Estudante 2 – E2	137
7.1.3	Estudante 3 – E3	138
7.1.4	Estudante 4 – E4	141
7.1.5	Estudante 5 – E5	142
7.1.6	Estudante 6 – E6	144
7.1.7	Estudante 7 – E7	147
7.1.8	Estudante 8 – E8	148
7.2	A identidade dos licenciandos em Matemática	150
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	154
	REFERÊNCIAS	160
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .	170
	APÊNDICE B – ACORDO BIOGRÁFICO	172
	APÊNDICE C – NARRATIVA DO ESTUDANTE 1	177
	APÊNDICE D – NARRATIVA DO ESTUDANTE 2	178
	APÊNDICE E – NARRATIVA DO ESTUDANTE 3	179
	APÊNDICE F – NARRATIVA DO ESTUDANTE 4	181
	APÊNDICE G – NARRATIVA DO ESTUDANTE 5	183
	APÊNDICE H – NARRATIVA DO ESTUDANTE 6	185
	APÊNDICE I – NARRATIVA DO ESTUDANTE 7	187
	APÊNDICE J – NARRATIVA DO ESTUDANTE 8	188

1 INTRODUÇÃO

O que faz andar a estrada? É o sonho. Enquanto a gente sonhar a estrada permanecerá viva. É para isso que servem os caminhos, para nos fazerem parentes do futuro. (Mia Couto)

Início meu trabalho dissertativo com a frase do biólogo e escritor moçambicano Mia Couto, pois foi através do meu sonho de ser professor que aqui cheguei. Este sonho foi constituído desde a minha formação na Educação Básica até à Educação Superior, onde tive inúmeras experiências de caráter teórico, como também de natureza prática.

Essas vivências favoreceram o desenvolvimento de um olhar reflexivo com o intento de me tornar um professor pautado na dialogicidade de Paulo Freire (2007), mais do que isso, um professor reflexivo, que tanto defende Schon (1992), e um professor pesquisador, como bem abordam Pimenta e Lima (2017) e Lima (2012). Durante toda a graduação e com a experiência da Iniciação Científica pude conhecer as teorias defendidas por estes autores e que muito me motivaram para trilhar o caminho da docência. Nas palavras destes autores, o docente tem que sempre estar aberto ao diálogo com seus pares, deve ter a postura reflexiva, observando a realidade em que está inserido. Com esta observação buscar os meios necessários para a renovação de sua prática. Assim, busquei alinhar teoria e prática ao meu próprio currículo para a atuação docente.

Dessa forma, podemos compreender que é essencial que muitos docentes brasileiros tenham uma formação inicial, e até mesmo continuada, pautada na dialogicidade com um olhar reflexivo sobre sua atuação, que perpassasse a construção de um docente pesquisador porque isso contribui para o desenvolvimento de práticas educativas de qualidade que visem à construção por parte dos aprendizes de um olhar crítico e questionador sobre a realidade em que estão inseridos.

Diante da relevância dos aspectos apontados e ciente da importância da formação inicial do licenciado em Ciências da Natureza e Matemática com habilitação em Biologia, que deve ser composta por esses elementos, muitas vezes, ao longo do curso, negligenciados, pois é apenas durante o estágio supervisionado, que acontece no sexto semestre, que os discentes, os futuros professores, terão a oportunidade de colocar esses conhecimentos em prática.

Tendo entendimento deste contexto, por ser licenciado em Ciências da Natureza e Matemática, ou seja, por já ter vivido essa realidade, no meu Trabalho de Conclusão de Curso busquei investigar o componente curricular Estágio Supervisionado e a sua contribuição na construção da profissionalidade docente. Durante um ano investiguei através do componente curricular Estágio Supervisionado o curso de Ciências da Natureza e Matemática. O curso já contava com turmas formadas, no entanto, não existia um olhar crítico e reflexivo para o mesmo sobre a formação e a identidade de seus licenciandos. Através de observação participante, análise documental, entrevistas e participação de encontros de reflexão sobre a prática realizada através dos estágios, pude compreender a dinamicidade da formação docente. Os resultados da pesquisa evidenciaram que o contato com a escola através do estágio colabora com o processo de construção identitária docente e que as vivências como estagiários ajudam os estudantes a perceberem a realidade sobre o que é escrito e o que é vivido (FREITAS, 2017).

Com base nesses resultados, constatei que o Estágio Supervisionado é um lugar de formação, reflexão e constituição da identidade docente, o que culminou em inúmeros questionamentos. A partir disso, redirecionei meu olhar para os meus colegas de Matemática, por saber que o referido curso tem uma formação conteudista, aligeirada e, que muitas, vezes não dispõe de momentos que priorizam a reflexão sobre outros saberes essenciais para a prática docente, como os saberes existenciais (BARGUIL, 2016), pois o foco do curso é tornar os estudantes hábeis em realizar operações e resolver cálculos.

Para compreender o lócus da pesquisa se faz importante conhecer a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB.

A UNILAB foi criada através da Lei Nº 12.289, de 20 de julho de 2010, com a missão de formar pessoas com vistas a “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). De acordo com Costa e Martins (2018) a UNILAB desempenha um papel importante na superação da colonialidade do saber, que está presente nos currículos de muitas instituições de ensino no país. Nesse sentido,

O cotidiano dos cursos de licenciatura da UNILAB é profundamente marcado pela necessidade de aprendizagem da convivência com a diversidade e pela construção de um modelo de cooperação solidária entre os povos de Brasil e África, reafirmando a necessidade de uma postura reflexiva nos processos de formação de professores. (COSTA; MARTINS, 2018).

A partir da perspectiva intercultural que se pautam os cursos da UNILAB, optei pela escolha do curso de Licenciatura em Matemática para observar a dinâmica dos estudantes em relação à sua trajetória formativa, uma vez que dentro do componente Estágio Supervisionado são trabalhadas as histórias de vida dos licenciandos e a partir da participação destes estudantes no Programa Residência Pedagógica – PRP, estes podem perceber como se pauta o trabalho docente, longe de qualquer discurso de cunho bacharelesco.

Algo me deixava inquieto em relação à formação de professores pertinente com as histórias de vida: *Em qual momento da formação do licenciando é oferecido o espaço onde o mesmo possa traçar e elaborar sua trajetória de vida? Qual trabalho se tem feito para que os estudantes compreendam a formação de sua identidade profissional alinhado com sua história de vida?*

É nesse sentido que meu trabalho se situa dentro das conjecturas da trajetória formativa e das histórias de vida de educandos no que se refere à formação docente, o que tem me conduzido a pesquisar a constituição da identidade docente. Essa identidade “[...] pertence a cada indivíduo inserido em sua história, e deverá continuar pertencendo, enquanto projeto de vida ou de futuro.” (LEVENFUS, 1997, p. 122).

O interesse sobre o tema histórias de vida surgiu a partir de uma conversa entre amigos, na qual tive o meu “momento charneira”¹, como bem pontua Josso (2010). Desta maneira comecei a pontuar meu projeto de pesquisa de mestrado. A aprovação no Mestrado me fez migrar do Maciço de Baturité² até a Capital para buscar os conhecimentos teóricos necessários para a realização da pesquisa e continuar meu processo de (re)construção da minha identidade docente.

¹ Momento privilegiado das narrativas, onde o sujeito encontra o ponto de destaque que provocou a sua mudança e significou a sua formação. A autora também designa como recordação-referência (JOSSO, 2010).

² Maciço significa conjunto de serras. O Maciço de Baturité é uma formação geológica localizada no sertão central cearense que fica a 81 km da capital Fortaleza. É composta pelos municípios de Acarape, Aracoiaba, Aratuba, Baturité, Barreira, Capistrano, Guaramiranga, Itapiúna, Mulungu, Ocara, Pacoti, Palmácia e Redenção.

A identidade docente é um longo processo que mistura o sentimento e o discurso de ser professor (NÓVOA, 2000) com a prática pedagógica e reflexiva do dia a dia do docente. Como bem destaca Zabalza (2004), a formação do indivíduo abrange seu desenvolvimento pessoal perpassando os seus saberes, sentidos e significados. Nóvoa (2000) salienta que ao falarmos de formação estamos falando de identidade, mas precisamente da construção desta. Conforme os autores, a formação mobiliza vários saberes, que, em contrapartida, produzem sentido e significado à profissão docente.

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, que a sua história de vida produziu saberes e sentidos a profissão.

Nesta dinâmica, os professores reelaboram os seus saberes iniciais em um diálogo constante com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas em seu contexto de trabalho. É neste diálogo e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que estes docentes vão construindo seus saberes. Deste modo, a formação docente sinaliza para diferentes enfoques e desafios, bem como a construção da identidade profissional, os saberes que são mobilizados no exercício da docência, a relação teoria e prática, entre tantos outros. (NUNES, 2013, p. 33-34).

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 (2014a) discute a formação no âmbito da escolarização e no efeito que ela produz na formação no decurso da vida.

Os apontamos 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.

O componente curricular Estágio Supervisionado faz parte da formação inicial de professores e muitos consideram como o momento de utilizarem todos os conhecimentos adquiridos durante a formação em prática. Infelizmente, ainda existe essa ideia de que o Estágio é algo contrário à teoria. Autores como Lima (2012), Pimenta e Lima (2017), e Costa e Lima (2012) nos ajudam a compreender a importância do Estágio Supervisionado não apenas como disciplina curricular, mas, sobretudo, como campo de conhecimento atrelado à formação de professores.

No tocante a formação inicial, em 2018, a Capes através da portaria Nº 38/2018 institui o Programa Residência Pedagógica com o objetivo de aperfeiçoar a formação discente dos cursos de licenciaturas por meio de projetos de desenvolvimento das práticas de ensino dentro das escolas 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, recorro 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.

As vivências desses estudantes, tanto no Estágio Supervisionado como no Programa Residência Pedagógica, contribuem para que eles compreendam o sentido da identidade docente e o princípio de sua própria formação, a qual “[...] se entrelaça com histórias interpessoais e intergeracionais [...]” (PINEAU; LE GRAND, 2012, p. 119).

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.

Um dos primeiros questionamentos para a elaboração da pesquisa de ordem conceitual foi: Como as histórias de vida constroem os saberes e a identidade docente? Qual é o lugar das histórias de vida na formação inicial de professores?

Desse modo, o nosso objetivo geral foi assim definido:

- Compreender a construção da identidade profissional de estudantes do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira a partir das histórias de vida e das aprendizagens experienciais e/ou formadoras realizadas ao longo da trajetória existencial e formativa.

E, por conseguinte, nossos objetivos específicos foram configurados como:

- Identificar como as memórias formativas contribuíram na construção da identidade profissional sistematizando as histórias de vida dos estudantes;
- Refletir sobre os limites e as possibilidades dos Estágios Supervisionados e do PRP na construção da Identidade Profissional Docente;
- Identificar a partir das Histórias de Vida em Formação, os saberes mobilizados pelo Estágio Curricular Supervisionado e pelo PRP junto aos estudantes para a constituição identitária docente.

Acreditamos que a nossa pesquisa pode trazer contribuições para construção do campo de conhecimento sobre as Histórias de Vida e a Pesquisa (Auto)Biográfica na Formação de Professores, pois a prática da pesquisa em um lócus onde se encontram estudantes que estão no seu processo de formação e de construção de sua identidade docente é um fenômeno colaborativo à qualificação profissional, uma

vez que este trabalho pode contribuir como aporte teórico na em seu campo e conhecimento e lançar novos olhares em relação ao tema.

A organização da presente dissertação consta de oito capítulos, sendo o primeiro deles esta Introdução. Seguidamente, no capítulo 2, denominado “A beleza de ser um eterno aprendiz”, apresento minha trajetória formativa, iniciando pela minha infância e pelos meus folguedos, pela minha trajetória na escola e na universidade, pelo começo da minha profissionalização docente até aqui! Busquei rememorar aspectos significativos que me ajudaram a tornar o professor que sou hoje, compreendendo meu processo de identidade docente como sendo algo que está em constante mudança.

No capítulo 3, denominado “Formação de professores: algumas perspectivas”, trago reflexões sobre o Estágio Supervisionado e o Programa Residência Pedagógica, buscando evidenciar estes como importante para a construção dos saberes e da identidade docente. Para isso, recorro a Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Gauthier (1998), Shulman (1986), Saviani (1996), Pimenta (2005) e Barguil (2016), que discutem sobre os saberes docentes e os categorizam. Para discutir sobre identidade docente, busco a sólida teoria em Pimenta (2005), Pimenta e Lima (2017) e Sacristán (1991).

O capítulo 4 se intitula “As histórias de vida, o método e a abordagem formativa”. Conceituei nele as histórias de vida com autores consagrados como Delory-Momberger (2014), Dominicé (2014b) Ferrarotti (2014), Josso (2010), dentre outros. Continuei a discussão sobre a prática das histórias de vida na Ciências Humanas, mais precisamente na Educação, e como este método contribui na produção de sentidos. Ao fim, realizei o Estado da Arte, procurando na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD os trabalhos recentes que falam sobre a mesma temática.

No capítulo 5, denominado “O caminhar da pesquisa”, apresento a metodologia que foi utilizada para a realização da pesquisa. Para isso, busquei um aporte teórico em Olinda (2018), que discute sobre a Pesquisa (Auto)Biográfica e apresenta o Círculo Reflexivo Biográfico (CRB), que será o meu dispositivo para coletar dados nesta pesquisa.

O capítulo 6 tem como título “O caminho percorrido.” Este capítulo contém a parte da coleta de dados da pesquisa. Trago a análise documental do PPC do Curso de Licenciatura em Matemática da UNILAB, os relatos de minha observação

participante, os encontros do CRB juntamente com os sentimentos dos estudantes em relação aos momentos vividos na parte prática da pesquisa.

Ainda sobre análise de dados da pesquisa, trago o capítulo 7 denominado “Histórias de vida e identidade docente.”, em que apresento as Histórias de Vida dos estudantes produzidas nos encontros do CRB. T

O último capítulo contém as Considerações Finais da pesquisa e as minhas aprendizagens como pesquisador. Tal pesquisa se constitui como um elo entre a minha formação inicial e os primeiros passos na acadêmica como um pesquisador.

2 A BELEZA DE SER UM ETERNO APRENDIZ

“Cantiga quase de roda

Na roda da vida
lá vai o menino
trazendo contente
um canto no peito
na frente uma estrela.

Mal chega e descobre
que o mundo é feroz
e o tempo é de sombras.
Os homens caminham
calados, sozinhos,
com medo de amar.

De pena, o menino
começa a cantar.
(Cantigas afastam
as coisas escuras.)

Porquanto ele sabe
que os homens, embora
se façam de fortes,
se façam de grandes,
no fundo carecem
de aurora e de infância.

Na roda do mundo,
ao lado dos homens,
lá vai o menino
rodando e cantando
seu canto de amor.

Um canto que faça
o mundo mais manso,
cantigas que tornem
a vida mais limpa,
um canto que faça
os homens mais crianças.

O menino entrega ao mundo
o dom da sabedoria
que nasce do coração.
Porque é de amor e de infância
que o mundo tem precisão.”

(Thiago de Mello)

Parafraseando Thiago de Mello, sou o menino que trago um sorriso no peito que nasce no coração. Quando li esse poema, e escolhi para ser epígrafe desse

trabalho dissertativo, lembrei-me de minha infância, da adolescência e do caminhar da vida adulta.

Falar de nós mesmo é muito difícil! Não é fácil retornar ao passado! Às vezes, nossas lembranças estão tão escondidas em nossa subjetividade que passam despercebidas em nossa vida. Parafraseando Josso (2010), afirmo que é necessário caminhar para nós mesmos. Caminhar para si! Pois este caminhar é um “[...] projeto de conhecimento daquilo que somos, pensamos, fazemos, valorizamos e desejamos na nossa relação conosco, com os outros e com o ambiente humano e natural.” (JOSSO, 2010, p. 85).

Este capítulo tem como objetivo apresentar o meu caminhar desde a minha infância até os dias de hoje. Tentarei responder a seguinte pergunta: **como me tornei o educador que sou hoje?** Através desta narrativa³, trarei minhas vivências e experiências como parte integrante de minha formação docente.

2.1 Saudades da infância

Nasci no dia 07 de janeiro de 1991. Meu pai biológico nunca me assumiu. Dessa forma, fui criado pelos meus avós, a quem eu chamo de pai e mãe. Minha mãe biológica mora conosco. Porém não a chamo de mãe, mas de Bá, um apelido carinhoso de infância. Sou natural de Aracoiaba, mas resido em Capistrano, uma cidade do interior do Ceará, localizada na Região do Maciço de Baturité.

Apesar de meu pai biológico nunca ter me reconhecido como filho, ele mora a poucos metros da minha casa. Casou-se e constituiu família. Nunca senti a falta dele! Sua ausência nunca foi sentida. Uma vez, o promotor de justiça da minha cidade disse que, se eu quisesse, o convocaria para assumir minha paternidade. Porém eu lhe respondi que um nome na minha certidão de nascimento não acrescentaria em nada.

Fui criado em um lar totalmente católico. Desde criança, meus pais me levavam à missa aos domingos. Era costume eu ir para a fila da comunhão com ambos. Lembro-me de um padre canadense que viveu 29 anos na paróquia. Ele se chamava Bernardo Bourrassa. Fez muitas obras de caridade na cidade. Ele era bem

³ Está narrativa é a junção de dois memoriais elaborados por mim no Mestrado: um na disciplina de Educação Matemática na Educação Infantil, ministrada pelo professor Paulo Meireles Barguil, e outro na disciplina de Pesquisa (Auto)Biográfica em Educação, ministrada pelas professoras Ercília Maria Braga de Olinda e Luciane Germano Goldberg.

próximo dos meus pais, pois eles faziam parte do Encontro de Casais com Cristo – ECC da paróquia. Na fila da comunhão, ele sempre me dizia: “Um dia você vai comungar.”. Uma vez perguntei a ele: “Padre o senhor usa saia?” Ele me respondeu: “Não é saia, menino, é a batina.” Desde muito cedo, a religião fez parte de minha vida.

Minha mãe (avó) é professora. Hoje está aposentada. Quando eu era criança, a mesma começou a me ensinar as primeiras letrinhas. Sempre me sentava ao lado dela em uma mesa. A mesma ia planejar suas aulas, corrigir atividades e/ou provas e algumas vezes elaborar suas provas bimestrais naquele papel carbono.

Meu lugar era ao seu lado rabiscando os primeiros garranchos que, aos poucos, iam dando forma às primeiras letrinhas. Hoje compreendo que minha formação começou dentro do meu lar e minha mãe foi a primeira responsável.

“[...] Me recordei rapidamente de todas as pessoas e coisas que perdi por ainda não estar preparada para elas, ou por ainda ter muita curiosidade de mundo e dificuldade em ser permanente...”

Recordei de amigos e parentes distantes, aqueles que eu sempre deixo para depois porque moram muito longe ou acabaram se tornando pessoas muito diferentes de mim, sempre penso “mês que vem faço contato com eles”. E se não tiver mês que vem?
(Tati Bernardi)

Na minha infância, tive poucos amigos. Sempre fui uma criança tímida. Brincava muito com meus primos Moésio, Vaniza, Valderlane, Peterson, Mossclair, Késsia e Isabele. Primos que estavam na minha faixa etária (ou próximo). Foram momentos incríveis que vivi com eles. Muitas brincadeiras. Muita amizade. Muito afeto.

Depois vieram outros primos, que hoje se fazem importantes. Gustavo, Sanderson, Fredson (sou padrinho de crisma do mesmo), Álvaro e Amanda. Estes que citei por último têm uma distância de idade, porém foi construída uma amizade a partir do amadurecimento de nossas vidas. Tenho muitos primos! Porém estes que citei são os que ainda fazem parte do meu convívio. Os outros não são menos importantes. Também tenho muito carinho por eles.

Sempre brincávamos na minha residência⁴ ou no sítio onde morava minha tia. Eram brincadeiras de rodas como Ciranda-cirandinha, Atirei o pau no gato, Fui à Espanha, dentre outras. Dessa maneira, fui crescendo em um ambiente familiar bastante festivo e alegre. Até hoje, somos uma família unida, que sempre estamos juntos a comemorar e (re)memorar nossas vitórias e alegrias.

Mas porque citar todos estes detalhes? Para Chizzotii (1996), os relatos e as histórias de vida possuem uma forma onde o narrador pode relatar suas percepções pessoais e sentimentos que marcaram sua trajetória formativa. Isso vai ocasionar a necessidade de falar da família, dos amigos, da escola, tudo que vai constituir as experiências que foram acumuladas em nossa vida.

De acordo Maturana (2001, p. 22),

Tendemos a viver num mundo de certezas, de solidez perspectiva não contestada, em que nossas convicções provam que as coisas são somente como as vemos e não existe alternativa para aquilo que nos parece certo. Essa é nossa situação cotidiana, nossa condição cultural, nosso modo habitual de ser humano.

2.2 Do primeiro rabisco até o Ensino Fundamental

Por minha mãe ser professora, aprendi as primeiras letrinhas antes de ingressar na vida escolar. Ingressei na creche em 1994. Era um centro comunitário cedido pela prefeitura para o funcionamento da creche. A clientela era composta por crianças da minha faixa etária. Todos meus vizinhos.

Mas eu detestava ir para a creche. De bons momentos só tenho as brincadeiras com os coleguinhas na hora do recreio. Não gostava de ir, primeiro porque, como tinha alguma noção de leitura, achava as atividades da creche monótonas. Todo dia a mesma coisa. Segundo, uma vez fui hostilizado pela professora. Eu sem querer derrubei um colega e a professora com as demais funcionárias me disseram coisas muito duras na frente dos demais. Eu era uma criança tímida e ingênua. Por esse motivo não contei minha mãe.

Outro fator que hoje eu lembro (que me dá mais revolta) é que um colega era bastante humilhado pela professora e demais funcionários e colegas. Ele era de origem social bastante humilde. A professora sempre dizia que ele tinha piolho, que estava sujo e fedendo, que ele não sabia de nada, não fazia nada direito. Isso fazia

⁴ Minha residência até hoje é o ponto de encontro da família para as comemorações.

com que todos rissem dele. Eu também ria. Coitado do colega e de mim também que na época era criança e não sabia a dor que ele passava por isso!

Em 1997, fui fazer a 1ª série em uma escola perto da minha casa. Minha primeira professora mora até hoje em frente da minha residência. Ela se chama Maria Luísa, mas nós alunos chamávamos carinhosamente de tia Uí (até hoje ainda a chamo de tia). A escola que eu estudava era na configuração de Grupo Escolar: duas salas de aula, um pátio, uma pequena sala onde tinha um armário de ferro cheio de livros, banheiros e cantinas. E me lembro de um belíssimo pé de castanhola.

Ao lembrar-se de minha primeira escola, concordo com Marcilio (2016, p. 442) quando afirma que “Persistem as desigualdades educacionais entre as zonas rurais e urbanas. Muitas das escolas rurais lembram as situações escolares do século XIX. O direito de estudar em boas condições não tem feito as autoridades educacionais terem consideração para com o campo”. De fato! Lembro-me o quanto éramos esquecidos pelo poder público naquela época.

Foi com a tia Uí que realmente aprendi a ler. Lembro-me que ela tinha a seguinte metodologia: todos os dias ela trabalhava uma letra do alfabeto. Então, pedia para que nós levássemos palavras começadas com a letra que seria estudada. As palavras eram coladas na parede juntamente com uma letra confeccionada por ela. Amava aquela dinâmica.

Outra metodologia que ela adotava era a leitura de uma história. Todos os dias, no fim da aula, ela lia um livro para nós. Lia e depois nos mostrava a gravura do livro. Quando aprendi a ler, ela começou a me incentivar a levar livros para casa para ler. Dessa maneira, adquiri o hábito de levar livros para casa para uma boa leitura. Esse hábito foi constante até o Ensino Médio. Considero-me um leitor assíduo.

Manguel (2000) aborda sobre a função da escola na formação de leitores, oportunizando aos estudantes o convívio com a leitura. Grazioli e Coenga (2004, p. 191) afirmam que a

[...] leitura é uma experiência que envolve a troca, o diálogo e a interação. Muito se ouve falar que os alunos não leem. Há uma questão, no entanto, que deve anteceder a essa: como o professor enfrenta o desafio da leitura? Nesse sentido, o professor que deseja formar leitores e promover em sala de aula precisa se perguntar antes: Como me tornei leitor? Como descobri o interesse pela leitura? Qual a experiência de leitura que eu tenho que partilhar com os outros?

Essas leituras me proporcionaram muitas aventuras! Lembro-me do primeiro livro que li (só não recordo o título); era de três homens que tinham um queijo e cada um queria comer o queijo só. Então, fizeram um trato de quem tivesse o melhor sonho comeria o queijo. No outro dia, cada um contou seu sonho. Porém o último contou que tinha sonhado que tinha comido o queijo. De fato, este foi o mais esperto e comeu o queijo.

Recordo-me dos pequenos textos (poesias) que lia: “Tanta tinta” (Cecília Meireles), “Lá vem o pato” e “A porta” (Vinicius de Moraes).

Outro fato que me recordo é que brincava de escolinha em minha casa. Eu era o professor e meus primos eram os alunos. Eu ia até à bolsa de trabalho de minha mãe e pegava sua caixinha que continha giz. A lousa era a porta do guarda-roupa dela. Era momento de grande prazer para mim.

No ano de 1998, fiz a segunda série com minha mãe. Não gostava pelo simples fato da professora ser minha mãe. As pessoas meio que faziam deboche: “Ah, mas ele é filho da professora”. Era bobagem minha, hoje reconheço. Mas sei o que passam os filhos de professores que estudam na mesma escola em que os pais lecionam.

Em 1999, fui para a terceira série em uma escola mais afastada de casa. Novamente com a tia Uí. Quando foi no ano de 2000, eu iria estudar a 4ª série. Mas aconteceu um fato que me fez mudar de colégio. Nessa escola, onde eu cursei a 3ª série no ano anterior, eles iam ofertar somente ciclo, que consistia na classe de alunos da mesma idade.

Esse sistema de ciclo citado pressupõe a progressão automática. Marcilio (2016 p. 427) enfatiza que “O modelo da progressão automática, adotado em vários estados, teve resultados insatisfatório e foi mais uma das improvisações que vêm caracterizando as políticas para o ensino básico”.

Tia Uí por sempre ser próxima da família chegou para minha mãe e disse que me tirasse do colégio, pois esse ciclo poderia atrapalhar minha vida escolar. A 4ª série naquela escola só poderia ser cursada por alunos que tinham acima de 10 anos. E eu tinha 09 anos, não me enquadrava.

Esse fato fez minha mãe me transferir para a sede da cidade para cursar a 4ª série. De fato, poderia ter atrapalhado. No ano seguinte, em 2001, pedi para minha

mãe para voltar para a mesma escola. A maioria dos meus colegas de 3ª série foi cursar a 4ª série. Eu fui fazer a 5ª série, no sistema de ensino pela TV⁵.

De 2001 a 2004, finalizei o Ensino Fundamental II na mesma escola. Não foi muito bom. Sofri *bullying* por ser filho da professora (acredite se quiser). Eu, como era bobo, ficava na minha. Não dizia nada. Permanecia guardando tudo aquilo. Lembro-me também de que uma das coisas que eu fazia para ver se era integrado aos demais era que, na hora da atividade, eu dava resposta para todos que me pediam. Às vezes, nem concluía minha atividade ajudando os demais.

Nesse período escolar sempre buscava participar das atividades da escola como festa junina, gincanas, apresentações culturais, dentre outras.

2.3 O Ensino Médio e o começo da profissionalização

Na adolescência, descobri O Pequeno Príncipe, do Antoine de Saint-Exupéry. Um livro agradável de ler e que nos permite a voltar a ser criança. Uma frase que me marcou foi: “A gente corre o risco de chorar quando se deixa cativar”. (SAINT-EXUPÉRY, 2015, p. 60).

No ano de 2005, quando cursei o Ensino Médio, fui para a escola da sede. Poderia ter ficado na minha localidade, pois lá existia um anexo do Ensino Médio. Eu cansei daquilo tudo. Fui para a sede para experimentar novos ares.

Nesta época, conheci os encantos das festas juninas. Ia a muitos festivais assistir quadrilhas. Muito emocionante ver aquele colorido das roupas e das bandeiras. A emoção e o amor que os brincantes demonstravam em quadra eram lindos. A partir, daí comecei a minha vida junina, dançando quadrilha.

Lembro-me da extinta Beija-Flor do Sertão de Fortaleza que sempre vinha dançar em uma cidade vizinha a minha. Eu sempre fazia o possível para ir ver essa quadrilha.

Durante os anos de 2005 a 2007, cursei o Ensino Médio, me envolvi com várias atividades – apresentações, Feira de Ciências... – começaram a despertar em mim o desejo de ser professor. Existiam professores que eu admirava e me espelhava neles. Comecei, então, a pensar na profissão. Mas nada muito concreto.

⁵ Sistema de Telensino implantado no Estado do Ceará em 1974, sendo universalizado para todas as instituições de 1º grau em 1993. As aulas eram transmitidas pela TV e contavam com dois livros: o Manual de Apoio e o Caderno de Atividades. Esse sistema foi extinto em 2002.

O primeiro vestibular que fiz foi Pedagogia na UECE de Quixadá, quando não passei. Fiquei tão chateado com isso. Mas minha mãe disse que era apenas o primeiro. Que eu tentasse de novo que iria conseguir. Durante o ano de 2008, fiz Pré-Vest e estudava em casa me preparando para o vestibular. Não trabalhava, pois ainda estava na menoridade.

Em 2009, soube, através de uma amiga, que iria ter uma seleção para professores da Educação de Jovens e Adultos – EJA na cidade. Ela me incentivou e eu fiz. Passei em 2º lugar. Fui chamado para trabalhar. Mas eu nem sabia o que fazia um professor.

Se antes eu achava que era apenas chegar a uma sala de aula com conteúdos e “botar moral”, naquele momento eu tive a certeza de que tinha algo a mais. Essa minha amiga já era professora, então me deu um direcionamento no sentido das atividades mais técnicas, como elaboração de um plano de aula.

Entrei na sala de aula morrendo de medo. Deparei-me com alunos que trabalhavam durante o dia e a noite ia para aula. Todos desmotivados e com vergonha, pois estudavam na escola que servia de anexo do Ensino Médio. As noites da semana não serviam apenas para repassar conteúdos, alfabetizar e/ou formar, mas também para ser amigo deles, para proferir uma mensagem de carinho e de incentivo.

Lembro-me da aluna que levava seus filhos de 04 e 05 anos para a aula, pois não tinha com quem os deixar. A partir dessas vivências, percebi que ser professor não se tratava apenas de repassar conhecimentos, mas também de elevar a autoestima desses alunos. Foi a partir desta compreensão que surgiu meu desejo de compreender a escola, a Educação e a buscar a formação em nível superior.

Era uma prática minha conversar com os alunos sobre a vida deles, como tinha sido seu dia, sobre as dificuldades que eles enfrentaram para ir a noite estudar. Parece fantasioso, mas alguns daqueles alunos enfrentavam dificuldades para ir a aula, seja porque chegavam do trabalho tarde, ou pelo simples fato de estarem cansados demais para enfrentarem um terceiro turno na escola.

A diretora da escola sempre fazia o que podia para atender as minhas demandas na EJA. Afinal, era a única turma que estava em pleno funcionamento na escola. Já a coordenadora pedagógica não fazia muita questão de ajudar. Afirmava que isso era função da Coordenação Municipal da EJA.

2.4 Da Universidade para a docência

Em 2011, a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB sediada na cidade de Redenção-CE foi inaugurada. E com ela o sonho da formação superior. Entrei na segunda turma do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática. A UNILAB foi um marco na Educação Superior na região do Maciço de Baturité, pois foi a primeira Instituição de Educação Superior da região.

Meu curso era interdisciplinar: durante dois anos, estudávamos todas as áreas das Ciências e a Matemática, e, durante dois anos, estudávamos apenas uma área de conhecimento. Eu escolhi área da Biologia por conta da motivação dos professores em sermos bem didáticos em sala, mostrando a preocupação com os processos de ensino e de aprendizagem. As outras áreas apenas jogavam os conteúdos e nos formaram de forma bacharelesca. Além da natureza interdisciplinar do curso, me deparei com a interculturalidade, que é uma das marcas registradas da UNILAB.

A partir deste movimento fiz amizades com pessoas que talvez nunca mais irei ver na minha vida. Amizade separada por um oceano de saudades. A amiga angolana Leila que carinhosamente nos tratávamos como amigos SAF⁶. Uma menina muito meiga e carinhosa que trazia muita alegria de viver. Hoje nos falamos pelas redes sociais. Sempre mandamos notícias!

Outra amizade que fiz foi com Brígida, ou tia Brígida como carinhosamente nós a chamávamos. Uma mulher de fibra e guerreira que veio do Timor Leste atrás do sonho do ensino superior. Deixou em seu país marido e filhos. A sua história de vida é marcante. Lutou a favor da Independência do seu país. Nos contava muitas histórias de guerra e mostrava com orgulho as suas cicatrizes.

Na UNILAB, me envolvi no Movimento Estudantil. Ajudei a fundar o Centro Acadêmico do meu curso. Fiz parte da gestão em três mandatos. Na primeira vez, fui coordenador de eventos. Na segunda vez, fui vice-presidente. E, na terceira vez, fui eleito presidente. Enfrentamos algumas lutas na UNILAB.

A primeira foi o edital do PIBID que excluía os alunos que possuíam vínculo empregatício. Fizemos um pequeno movimento e fomos falar com o Reitor. Ele

⁶ Sempre Amigos Forever.

prontamente nos atendeu e pediu a revogação do edital. Batalhamos também pelo reconhecimento do nosso curso no Conselho Estadual de Educação. Durante o golpe de 2016, acampamos na Universidade.

Compreendo que esta minha participação no Movimento Estudantil da UNILAB representou

[...] um novo tipo de expressão coletiva que introduz outros atores sociais organizados sob outras referências não ligadas às tradicionais esferas e aos canais 'clássicos' de Movimento estudantil brasileiro representação social (partidos, governos, sindicatos, etc.), redescobrimos novos modos de intervenção social que exigiam um novo olhar sobre a expressão política do cidadão comum. (SOUSA, 1999, p. 117).

Foi uma árdua formação. Existiam professores com concepções bacharelescas, que apenas jogavam conteúdos e deixavam os estudantes simplesmente ao acaso. Algumas vezes, ainda no início do curso, pensei em desistir, pois a pressão era grande. Meu curso era integral. Estudava e trabalhava ao mesmo tempo. Passava o dia todo em Redenção e, no fim da tarde, retornava para Capistrano para trabalhar de noite. Era muito complicado. Foi aí que saí do emprego para me dedicar somente aos estudos.

Se, por um lado as disciplinas específicas do curso nos tratavam como máquinas, as disciplinas pedagógicas nos humanizavam com concepção de uma Educação Libertadora, como bem discutia Paulo Freire. Foi aí que nós (quando digo nós, apenas um pequeno seleto grupo) começamos a usar a expressão pedagogos de coração. Compreendíamos a Educação como pressuposta a mudanças. Não apenas ensinar por ensinar, mas sermos professores reflexivos.

Ainda na graduação, começamos o movimento de tentar aproveitar o PIBID como Estágio, já que as atividades eram praticamente as mesmas. Mas foi tudo em vão. Eu tinha uma grande resistência ao estágio. Nem queria fazer, principalmente porque não encontrava sentido na elaboração de um relatório.

No entanto, fui cursar a disciplina com duas professoras: Elisangela e Sinara. Foi aí que meu entendimento sobre estágio começou a mudar. E eu fiquei encantado. Com isto, a professora Elisangela me convidou para ser seu bolsista PIBIC. Aceitei o desafio. Fui pesquisar Estágio Supervisionado na visão dos licenciandos. Foi uma grande experiência. Realizei meu trabalho monográfico sobre estágio.

No dia da defesa, a grande pesquisadora de Estágio, a professora Socorro Lucena que estava na banca (tinha conhecido a mesma há um tempo por intermédio da professora Elisângela) disse em suas considerações finais: “Nasce um pesquisador de estágio”. Aquilo me marcou. Tive certeza de que queria seguir na academia. Foi com esse tema, Estágio que cheguei a Pós-Graduação.

Terminei minha graduação e fui lecionar Ciências Naturais e Matemática na mesma escola onde havia cursado o Ensino Fundamental II. Engraçado foi ser colega de trabalho de alguns ex-professores. E professor de alguns alunos filhos de meus ex-colegas de sala. Também foi emocionante encontrar uma ex-aluna da EJA na condição de colega de trabalho. A mesma deu segmento nos seus estudos; concluiu o Ensino Médio e ingressou na Educação Superior.

Na escola, encontrei resistência por parte de alguns professores tradicionais e conservadores. Eles diziam: “Você está empolgado porque está começando agora”. Mas eu não me deixava abalar por suas palavras e seguia em frente tentando fazer meu melhor.

Buscava inovar minha prática de ensino sempre levando algo de diferente para os alunos. Construía com eles maquetes, modelo de células. Levava paródias para a sala de aula para cantar com eles. Não é fácil ser professor, sobretudo se você espera de braços cruzados todo aporte necessário para a elaboração de suas aulas. E infelizmente, nossas escolas em pleno século XXI não dispõe desses aparatos metodológicos.

Se por um lado estava feliz por minha profissão, pelo outro me sentia desvalorizado por conta da remuneração. Às vezes, eu brincava na escola e dizia: “Quando vai sair a bolsa”? Os outros riam e entendiam o que eu queria dizer. Minha mãe dizia que eu não fosse, pois também achava a remuneração indigna, principalmente porque eu me doava. Eu ia por gostar do ambiente escolar e pela experiência.

Já estava entrando na roda viva que nos consome, quando um dia minha mãe olhou para mim e disse: “Tu não vai mais estudar?” Eu olhei para ela e pensei em responder: “Mas eu já sou formado”. No entanto, por um momento entendi que ela quis falar que eu tentasse mestrado. Foi aí que eu acordei e fui correr atrás de um sonho que estava cochilando.

Nesse mesmo dia, pelo grupo de Whatsapp do grupo de pesquisa que eu sou vinculado na UNILAB, o professor Elcimar (outro amigo que fiz na academia)

colocou o edital de seleção de mestrado em Educação da UFC. Foi a oportunidade perfeita. Pensei comigo: “Vou tentar para ver como é. Ano que vem me preparo melhor”. Já estava no meu pensamento que não iria passar!

Fiquei pensando no projeto que submeteria. Pensei que somente trabalhar Estágio Supervisionado não seria suficiente. Em uma tarde de conversa com duas amigas falando sobre o universo acadêmico, trajetória formativa, tive um *insight*! Pensei, vou trabalhar com Histórias de Vida. Não sabia muito sobre a temática, mas fui pesquisando um pouco e consegui articular meu projeto de pesquisa.

Realizei minha inscrição. Fiz a prova escrita. Quando para minha surpresa fui aprovado na primeira etapa.

Para a segunda etapa, era necessário fazer a entrega do projeto de pesquisa pessoalmente na Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE. Eram apenas dois dias, os quais caíram no período de greve dos caminhoneiros. Na véspera do primeiro dia, não sabia como iria até Fortaleza. Liguei para Elisangela que me aconselhou a ir ao dia seguinte. Assim fiz!

Saí de casa às 05h30min da manhã. Só bebi um copo de água e fui esperar transporte. De minha cidade fui até a cidade vizinha Aracoiaba onde tinha o primeiro bloqueio. Passei a pé pelo bloqueio e fiquei em outra parada esperando um transporte que não apareceu. Já estava com vontade de voltar para casa. Desmotivado e sem esperanças de chegar ao meu destino. Nessa parada comecei a conversar com uma moça que estava esperando o namorado dela de alguma forma furar o bloqueio para irem a Fortaleza.

Ele conseguiu e chegou lá. Ela me ofereceu carona e eu aceitei. Passamos por muitos bloqueios e eu já estava com vontade de chorar. Enfim, conseguimos chegar a Fortaleza. Eles me deixaram no Terminal da Lagoa. Agradei e perguntei quanto era a passagem. Eles disseram que não era nada e que eu fosse entregar meu projeto. Esse seria o pagamento. Hoje fico triste, pois não perguntei o nome de ambos e nem contato para agradecê-los. Naquele dia, eles foram meus anjos. Mas o dia foi tão intenso que nem me lembrei de perguntar o nome de ambos.

Peguei um ônibus e cheguei à Faculdade de Educação – FAGED. Cheguei “morto” de cansaço, com fome e sede. Para minha surpresa, encontrei Elisangela, Sinara e Elcimar na FAGED. Quando os vi, me deu vontade de chorar! Eles me levaram para almoçar, onde contei toda minha saga daquele dia. E ainda ponderei que estava fazendo aquilo e nem sabia se iria passar. Elcimar perguntou quantas

vagas estavam sendo oferecidas no meu eixo. Eu respondi tão desmotivado que só era uma e que achava que não iria passar. Ele respondeu: “Bruno, tu só precisa de uma vaga!”. Eu fiquei com aquelas palavras na cabeça.

Nesse dia, entreguei o projeto. Lembrei-me de uma prima que mora a um minuto da FAGED e pedi abrigo naquele dia. Dormi lá e no outro dia fui enfrentar os bloqueios na volta para Capistrano.

Para minha surpresa, fui convocado para a 3ª fase, que era a entrevista. Estava um pouco nervoso, mas lembrei de todos os conselhos e orientações que duas amigas me deram. Ao terminar a entrevista, de alguma maneira, senti que aquela vaga seria minha.

2.5 O Mestrado Acadêmico em Educação

Quando passei no mestrado, entreguei meu cargo de professor na escola e me mudei para a capital para estudar. Minha prima me convidou para morar com ela e assim fiz. Sou o primeiro da família a cursar um mestrado. Todos da minha família ficaram empolgados, assim como meus amigos.

Assim, começaram minhas primeiras experiências formativas no mestrado. Foi até fácil a minha ambientação no programa. Como meu eixo só tinha sido ofertado uma vaga, fiz amizade com os mestrandos do eixo de Ensino de Ciências. No segundo dia, uma moça chegou para mim e disse: “Tu é orientando do professor Barguil?”. Eu respondi que sim! Ela falou: “Eu também sou! Sou Sandra, orientanda de doutorado dele!”. Foi minha primeira irmã de orientação que conheci.

As disciplinas teóricas foram importantes para a construção do meu conhecimento no Programa. Em Educação Brasileira, com o professor Ari de Andrade, aprendi sobre a construção da ordem e da Educação no país e sobre sua situação nos dias de hoje.

Em Teorias da Educação, com o professor Arimatea Barros, compreendi todas as correntes e teorias que regem a Educação. Nas reuniões da linha de pesquisa de Educação, Currículo e Ensino, fui construindo laços com os demais que faziam parte dela.

Com o professor Luiz Botelho e a professora Luciane Goldberg, na disciplina de Educação, Currículo e Ensino I, fui adentrando no mundo das Histórias de Vida e

me encantando cada vez mais. Parafraseando o professor Botelho, compreendi nossas epistemologias.

Neste mesmo semestre, cursei a disciplina de Educação Matemática na Educação Infantil que foi ministrada pelo meu orientador, o professor Paulo Barguil. Foi o primeiro contato que tive com ele e com minhas irmãs de orientação, Sandra, Débora e Tauane. Confesso que fiquei com medo, pois a disciplina era diferente do que já tinha visto.

Até entendia um pouco sobre Educação Matemática, mas de Educação Infantil nada, uma vez que eu sou licenciado em Ciências da Natureza e Matemática. Foi uma ótima experiência. Aprendi muito e quebrei muitos paradigmas que tinha acerca da Educação Infantil. E pela primeira vez construí um memorial. Essa atividade me fez lembrar de muitos aspectos da minha vida, minhas vivências, leituras e folguedos, alguns citados aqui!

Partindo para o 2º semestre do Mestrado, realizei meu Estágio de Docência na disciplina de Didática com o professor Paulo Barguil. Foi ótimo retornar à graduação, dessa vez na condição de estagiário. Pude contribuir algumas vezes nas discussões teóricas e compreender como se configura a Docência na Educação Superior.

Novamente com o professor Botelho, imergi nas Histórias de Vida em Formação e nas Cartografias. E, com as professoras Ercília Braga e Luciane Goldberg, adentrei na Pesquisa (Auto)Biográfica em Educação. A partir desta disciplina, ampliei o referencial teórico da minha dissertação.

Compreendi um lado adormecido de minha vida que era a arte. Participei do Círculo Reflexivo Biográfico – CRB, onde pude trazer à tona lembranças que estavam adormecidas, como, por exemplo, lembrei-me de alguns alunos da EJA que de alguma maneira me marcaram.

Algumas dessas lembranças me emocionaram. No CRB, buscamos responder à seguinte pergunta: **Como me tornei o educador que sou hoje?** Foi lindo reviver toda a minha trajetória e minha história de vida, compreendendo cada fase até chegar onde estou hoje.

Estas pequenas lembranças, esse memorial são um pouco de tudo que vivi para me tornar o professor Bruno Miranda. Esta narrativa autobiográfica mostra um pouco das experiências que me formaram. Sei que esta trajetória não termina aqui, pois ainda tenho muito que trilhar...

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ALGUMAS PERSPECTIVAS

“Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo.
Todos nós sabemos alguma coisa.
Todos nós ignoramos alguma coisa.
Por isso aprendemos sempre.”
(Paulo Freire)

“É fundamental diminuir a distância entre
o que se diz e o que se faz, de tal forma
que, num dado momento, a tua fala seja a
tua prática.” (Paulo Freire)

Como me movo na condição de educador? Movo-me ao ver o sorriso estampado no rosto de jovens estudantes! Movo-me sabendo que sou e que fiz a diferença na vida de alguns. Que futuramente esses alguns irão me apontar na rua e dizer: “Ele foi meu professor!”.

As duas epígrafes escolhidas do educador Paulo Freire são frases que me marcaram profundamente em minha formação inicial em Ciências da Natureza e Matemática na UNILAB. Foi com as suas obras que aprendi o sentido da Educação para a liberdade, a autonomia e a mudança.

A primeira refere-se ao nosso processo contínuo de aprendizagem. Somos todos aprendizes da vida. A segunda nos fala sobre a aproximação da práxis educativa, buscando deixar os discursos de lado e buscarmos a prática da Educação emancipadora.

O presente capítulo traz a discussão teórica sobre a formação teórico-prática de professores; discutiremos acerca dos saberes docentes e sobre os processos de construção identitária deste profissional.

3.1 Formação docente: algumas discussões

Vivemos em um contexto de profundas transformações culturais, sociais, políticas, epistemológicas e tecnológicas, que sempre estão construindo novos campos de conhecimento. É nesse cenário de constantes mudanças que ocorre o processo de Educação, onde o professor aprende e ensina.

Diante disso qual o papel do professor e da sua profissão na sociedade contemporânea? Quais as novas demandas existentes para a educação? Importante

que possamos compreender onde está situado a profissão professor. Em qual contexto a docência está inserida? Atualmente vivemos o paradigma produtivo, onde não podemos ignorar a relação entre educação e economia. Neste sentido a educação deve ser um espaço reflexivo sobre a sociedade em que está inserida. Assim a formação de professores que sempre defendemos é aquela onde o profissional deve (re)construir novas atitudes reconhecendo a educação como prática social e a escola como o espaço de mudança social. Deve se reconhecer o impacto das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs) dentro da sala de aula e a sua contribuição a comunicação. Outra exigência que emana em nosso atual contexto é o respeito a diversidade cultural e regional.

Para que tudo isso seja possível, Libâneo (2011, p. 21) afirma que é necessário

[...] resgatar a profissionalidade do professor, redefinir as características da profissão, fortalecer as lutas sindicais por salários dignos e condições de trabalho. É preciso, junto com isso, ampliar o leque de ação dos sindicatos envolvendo também a luta por uma formação de qualidade, por uma cultura do profissionalismo, de modo que a profissão ganhe mais credibilidade e dignidade profissional. É preciso, também, uma ligação maior da formação que se realiza na faculdade com a prática das escolas, trazendo os professores em exercício para a universidade, para discussão de problemas comuns. Seria fundamental que em cada escola os professores formassem uma equipe unida, centrando a organização dos professores no local de trabalho, em torno de projetos pedagógicos.

A reflexão que o autor faz ainda é pertinente para os dias atuais. São questões que ainda são discutidas, mas essenciais, sobretudo no que diz respeito a formação docente.

Assim, a formação de professores no contexto atual destaca-se como um ponto de ampla importância adentra das políticas públicas para a Educação nacional e de grandes impasses. São muitos os desafios que permeiam a formação inicial de professores: desde a sociedade em constante mudança, a globalização até a demanda de oferta de formação continuada aos profissionais da Educação.

As políticas que interferem nos processos de formação docente no contexto atual são decorrentes de um processo de mercantilização da educação como parte do elenco das novas estratégias de desenvolvimento sustentável e de crescimento econômico defendidas pelo Banco Mundial na área educacional brasileira. Essas estratégias, em países como o Brasil, exigem cada vez mais a participação do Estado nos serviços educacionais e determinam as diretrizes para a educação ao mesmo tempo em que financiam projetos que têm como foco o combate à pobreza. (PIMENTA; LIMA, 2019, p. 3-4).

A política neoliberal busca influenciar de forma negativa a formação de professores usando as práticas tradicionais de ensino em consonância com as políticas de avaliação que classificam em prol de uma “educação de qualidade”, onde o melhor é premiado. Tais influências acabam por precarizar o trabalho de professores. Assim, percebemos a formação docente e as políticas educacionais voltadas para a Economia, com a mercantilização da Educação e da lógica do livre mercado. “Continuar nesse caminho servirá apenas para ampliar as desigualdades que existem atualmente entre diferentes segmentos da população e da educação pública.” (ZEICHNER, 2013, p. 42).

Infelizmente a formação deixa de ser “[...] pautada na perspectiva da profissionalização docente [...]” (FREITAS, 2017, p. 32) e continua no caráter técnico que tem raízes na racionalidade e na reprodução de conteúdos. Este paradigma prevaleceu durante o século XX no auge do positivismo, servindo de base para a concepção de Educação com a utilização de apenas teorias rigorosas e aplicação de técnicas científicas.

A partir da promulgação da Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), tem aumentado, em âmbito nacional, as pesquisas sobre formação de professores. Dessa maneira, o Conselho Nacional de Educação – CNE produziu documentos e atos normativos no que diz respeito à formação de professores, a saber: i) Resolução CNE/CP nº 02/97, de 26/6/97⁷ – Dispõe sobre os programas especiais de formação de docentes para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional em nível Médio; ii) Resolução CNE/CP nº 01/99, de 30/9/99⁸ – Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os artigos 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o artigo 9º, § 2º, alíneas “C” e “H”, da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95; iii) Resolução CNE/CP nº 1/2002⁹ – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de

⁷ De acordo com essa resolução tinha como objetivo suprir a falta de professores habilitados em disciplinas específicas. Dessa maneira a Resolução CNE/CP nº 02/97 estabelece de forma clara e objetiva as normas dos Programas Especiais de Formação Pedagógica, indicando sua estrutura curricular e carga horária mínima, por exemplo.

⁸ Essa Resolução institui as normas para a Formação de Professores em Nível Superior das Instituições de Ensino Superior (IES) do país.

⁹ Essa Resolução foi revogada pela Resolução CNE/CP nº 2/2015; Institui sobre a carga horária dos cursos de formação e capacitação de professores.

licenciatura, de graduação plena; e iv) Resolução CNE/CP nº 2/2002¹⁰ – Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

Estes documentos abordam a natureza da formação do professor e a necessidade de articulação teoria-prática.

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

1.a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; 2. aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (BRASIL, 1996, p. 41).

Para Farias et al. (2011, p. 67), “[...] a formação é um dos contextos de socialização que possibilita ao professor reconhecer-se como um profissional, constituindo-se com base nas suas relações com os saberes e com o exercício da docência.”. É um conceito que abrange muitos significados e traz grandes complexidades, como por exemplo a formação de professores críticos e reflexivos.

Grande parte dos currículos de formação de professores destaca a profissionalização de um sujeito reflexivo. No entanto, tal formação se esvazia na dimensão técnica, deixando o conceito vazio e passivo de outras interpretações.

[...] a expressão “professor reflexivo” tomou conta do processo educacional, confundindo a reflexão enquanto adjetivo, como atributo próprio do ser humano, com um movimento teórico de compreensão do trabalho docente. (PIMENTA, 2006, p. 18).

Essa autora ainda enfatiza que a formação do professor reflexivo deve começar no começo do curso e não no final, como geralmente é concebido. A reflexão acontece no momento da prática. É por isso que a formação deve propiciar ao futuro professor momentos de (re)pensar a prática docente. Schön (1992) propõe três momentos de reflexão: (i) a reflexão na ação, que acontece no momento da prática. Nesse sentido ela pode ser transformada; (ii) a reflexão sobre a ação. Esta também acontece durante a prática, mas não pode ser transformada como a anterior; (iii) a reflexão sobre a reflexão na ação, onde busca repensar as práticas, adotando novas metodologias para alcançar os objetivos.

A formação do professor reflexivo busca oportunizar observar sua própria prática, adequando a realidade dos educandos, permitindo que este avance no

¹⁰ Idem 8.

processo de criticidade da profissão e da construção de seus saberes. É o momento de rever conceitos e problematizar a prática de ensino.

A partir do conceito de formação que buscamos elencar, se faz necessário falarmos desta formação docente como locus de aproximação crítica com o exercício de profissionalização docente. Bem sabemos que existem casos em que os docentes só vão ter contato com o movimento da escola a partir do estágio supervisionado ou até mesmo no exercício da profissão.

Freitas (2017, p. 36) afirma que

[...] a formação de professores tem se instituído em campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas, currículos e ideologias. Nesse sentido, a atuação das universidades se constituía como um elemento não só de efetivação de processos de certificação de professores, como forma de atender ao disposto na lei, mas também cenários de discussões mais amplas sobre as dimensões políticas, sociais, éticas, técnicas e estéticas presentes no fazer docente.

Neste sentido, a formação inicial deve proporcionar aos professores situações que busquem construir sua autonomia e sua identidade docente, aliando o conhecimento empírico e o conhecimento acadêmico na construção e na busca de descobertas sobre o trabalho docente. Sobre a unidade entre teoria e prática, Kuenzer (2003, p. 24) afirma que

O trabalho teórico, que por sua vez não prescinde da prática, é que determinará a diferença entre prática enquanto repetição reiterada de ações que deixam tudo como está e práxis enquanto processo resultante do contínuo movimento entre teoria e prática, entre pensamento e ação, entre velho e novo, entre sujeito e objeto, entre razão e emoção, entre homem e humanidade, que produz conhecimento, e por isto revoluciona o que está dado, transformando a realidade.

Libâneo (2011, p. 24) também se posiciona sobre essa temática: “[...] a aproximação do futuro professor à realidade escolar acontece após ter passado pela formação ‘teórica’ tanto na disciplina específica como nas disciplinas pedagógicas.”. O autor defende que na formação do futuro professor “[...] o caminho deve ser outro [...] ter a prática ao longo do curso [...]” (LIBÂNEO, 2011, p. 94). O comum é vermos a prática dissociada da teoria. Essa relação deve acontecer com o intuito de melhorar a formação e prepara os docentes para pisarem no chão da escola.

Vásquez (1968) defende a união teoria e prática, afirmando que a práxis é também uma atividade capaz de mudar o ser humano. O papel da prática é

[...] o caráter real, objetivo, da matéria-prima sobre a qual se atua, dos meios ou instrumentos com que se exerce a ação, e de seu resultado ou produto. Na atividade prática o sujeito age sobre uma matéria que existe independente de sua consciência e das diversas operações exigidas para a sua transformação. (VÁSQUEZ, 1968, p. 193).

A prática, no entendimento de Vásquez (1968, p. 194), não é uma atividade isolada sem fins, uma vez que

O objeto da atividade prática é a natureza, a sociedade ou os homens reais. A finalidade dessa atividade é a transformação real, objetiva, do mundo natural ou social para satisfazer determinada necessidade humana. E o resultado é uma nova realidade, que subsiste independentemente do sujeito ou dos sujeitos concretos que a engendraram com sua atividade subjetiva, mas que, sem dúvida, só existe pelo homem e para o homem como ser social.

É necessário utilizarmos a prática como raiz da mudança social e da emancipação humana. A partir do conceito de atividade prática acima, devemos voltar às atividades pedagógicas e de ensino em prol da Educação direcionando-a para a formação de professores.

Conforme Veiga (2002, p. 86), “[...] a formação inicial deve fornecer ao futuro professor uma sólida bagagem nos âmbitos científico, cultural, social, pedagógico para o exercício profissional, ao passo que a formação continuada se centra nas necessidades e situações vividas pelos docentes”. Dessa forma, devemos estar cientes que a formação inicial de professores deve propor valores específicos para o alcance de uma formação crítico-reflexiva que se transforme em ações de natureza prática comprometidas com a aprendizagem.

Infelizmente os cursos de formação de professores passam por algumas dificuldades como a utilização de um empirismo tradicional (NÓVOA, 2001). O autor afirma que é necessário combater a reprodução das práticas de ensino tidas como conservadoras, que em nada contribuem para a formação de um profissional crítico e reflexivo.

Sem falar que vivemos em um contexto contraditório: falam-se muito em políticas de formação de professores, mas do outro lado produzem a mercantilização da educação e a precarização do trabalho docente. O discurso cada vez mais sofisticado como o acesso a globalização, a qualidade e defesa da educação e a formação e a valorização docente, lança a ideia de que a educação vai caminhando na dimensão correta produzindo a alienação. Sem falar da dicotomia existente dentro da formação docente: teoria e prática, que historicamente ainda se apresenta

como um problema não resolvido. A perspectiva teórica da formação se baseia no discurso de que ela vai se comprovar na aplicação da prática.

A formação ainda passa por muitos desafios e dilemas, sobretudo sobre o distanciamento social das práticas que acabam por ocasionar a desprofissionalização docente em nome de uma cultura curricular baseada na reprodução de conteúdos sem o diálogo com a realidade escolar. A universidade deve assumir a complexidade da formação docente como um projeto de emancipação humana com vista a construção de uma sociedade mais unificada.

Porém, o que mais observamos na formação docente é um currículo pautado na perspectiva acadêmica e instrumental. Essa perspectiva refere-se ao currículo hierarquizado em detrimento de um único saber, pois o currículo é um espaço de luta, um ato de poder e de reprodução simbólica e cultural. É importante rompermos com os paradigmas do tecnicismo que não considera dimensão social da ação educativa que conduz a formação docente a uma práxis emancipatória, reflexiva e crítica.

Lopes e Macedo (2011) afirmam que as perspectivas se relacionam. Na perspectiva acadêmica, existem “[...] regras e métodos de validação de saberes [...] [pois] todo conhecimento é um saber, mas nem todo saber é um conhecimento.” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 71), ou seja, para ser considerado saber é necessário passar por uma validação de disciplina acadêmica. Já a perspectiva instrumental “[...] entende o conhecimento como legitimado pelo atendimento às regras e aos métodos rigorosos no âmbito acadêmico.” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 73).

Sobre a formação de professores, tem sido comum as discussões em Simpósios, Congressos, Seminários e Encontros da área, são a formação teórica dissociada da prática e como os currículos estão centrados na dimensão técnica.

Caso reduzam a formação a uma dimensão estritamente técnica, as Universidades vão entregar à sociedade professores técnicos pautados na mera transmissão de saberes sem a contextualização da realidade dos educandos. Ou seja, esses professores vão ser reprodutores da Educação Bancária como denuncia Paulo Freire, como sendo “[...] o ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante.” (FREIRE, 1988, p. 58).

Trata-se de uma Educação conservadora e tradicional, onde o aluno deixa de ser o centro da Educação e passa a ser o expectador passivo e inerte do processo de ensino. Na concepção de Paulo Freire, a Educação deve ser Problematicadora

(FREIRE, 1988), pautada no compromisso da autonomia do aluno, promovendo o diálogo entre os envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem. Uma Educação que coloca o aluno como agente principal do processo educacional.

Barguil (2016, 2017) também denuncia a formação de professores pautada no tecnicismo onde o professor repassa e o aluno aprende por repetição. O autor denomina como Pedagogia do Discurso, a que privilegia a mecanização discente negando a sua natureza e sua capacidade de mudança da realidade. Em contrapartida, o autor propõe a Pedagogia do Percurso, onde a ação educativa do Homem se dê com a transformação e que todos os envolvidos desse processo não se vejam apenas como aprendizes, mas que se percebam como ensinantes (BARGUIL, 2016, 2017).

O que queremos defender aqui é uma formação docente pautada na criticidade e dialogicidade com ênfase na formação de um profissional que possa refletir sobre a sua prática pedagógica com vistas à emancipação humana e libertadora de seus educandos.

A partir dos direcionamentos da discussão sobre o lugar da formação docente nos questionamos: qual é o momento da prática dos estudantes? A partir desta pergunta, iremos discutir sobre o “momento da prática” na formação de professores que é uma das visões equivocadas que ainda prevalece quando se fala em Estágio Supervisionado.

3.2 A hora da prática é a hora do Estágio?

Ao longo de sua formação, o futuro professor vai consolidando sua base teórica nas disciplinas específicas. Na metade do curso lhe é exigido o cumprimento do Estágio Curricular Supervisionado. Neste momento da formação, alguns licenciandos, e até ousar dizer que a grande maioria, tratam o momento como “a hora da prática” (LIMA, 2001), ou seja, o momento em que vão colocar em prática tudo aquilo que aprenderam no meio acadêmico.

Em relação a isso, Lima (2001, p. 38) declara: “Essa compreensão tem sido traduzida muitas vezes em postura dicotômicas em que a teoria e a prática são tratadas isoladamente, o que tem trazido equívocos graves nos processos de formação profissional.”.

Pimenta e Lima (2017, p. 30) também refletem sobre essa crença:

Nesta perspectiva, a atividade de estágio fica reduzida à hora da prática, ao “como fazer”, as técnicas a ser empregadas em sala de aula, ao desenvolvimento de habilidades específicas do manejo de classe, ao preenchimento de fichas de observação, diagramas, fluxogramas.

Concordamos com Lima (2012), quando afirma que o estágio é muito mais que a justaposição teoria/prática. Na compreensão da autora, o estágio contribui significativamente na compreensão da relação entre o escrito e o que é vivido e na construção da identidade profissional docente: “É nessa longa estrada que vamos constituindo maneira de ser e de estar no magistério.” (LIMA, 2012, p. 39).

Infelizmente, a dimensão burocrática toma de conta do componente estágio tornando a disciplina simplesmente técnica e ocasionando a distância entre escola e universidade. Os estudantes começam a dar conta das atividades elencadas pela disciplina, principalmente com a elaboração do Relatório de Estágio Supervisionado apenas com o objetivo da obtenção de seus créditos e aprovação na disciplina. Dessa maneira, nos perguntamos: “Qual é a concepção pedagógica do Estágio Supervisionado articulada à proposição de uma Educação Libertadora?”.

Outro ponto a ser destacado é o lugar do estágio na estrutura curricular dos cursos de formação docente. Pimenta e Lima (2017) discutem que as disciplinas de natureza específica tem um lugar de destaque no currículo, enquanto as disciplinas de cunho pedagógico, sobretudo o estágio, ficam isoladas.

A perspectiva técnica do estágio gera um distanciamento da vida e do trabalho concreto que ocorre nas escolas, uma vez que as disciplinas que compõe os cursos de formação não estabelecem os nexos entre os conteúdos (teorias?) que desenvolvem e a realidade nas quais ocorre o ensino. (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 31).

Concordo com as autoras mencionadas, quando elas afirmam que “[...] pensar o estágio é repensar os cursos e a importância da pesquisa na formação docente.” (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 163). Conforme as autoras são necessárias pensar o estágio não apenas como atividade instrumentalizadora ou direcionadora de uma práxis, mas pensar o estágio como pesquisa ou pesquisa no estágio.

A importância de se discutir o Estágio Supervisionado decorre da compreensão de que este não é apenas um componente curricular obrigatório, mas o espaço-tempo onde o futuro professor pode dialogar com sua prática construindo seus saberes em permanente diálogo com a escola. Por isso, se faz necessária a prática da pesquisa no estágio.

A pesquisa no estágio, como método de formação de futuros professores, traduz-se, de uma lado, na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos nos quais os estágios se realizam; por outro, e em especial, exprime-se na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam. (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 40).

Em outras palavras, inserir a pesquisa dentro do estágio é uma estratégia de formação do futuro professor reflexivo, uma vez que este vai se inserir dentro de um campo de pesquisa polissêmico e cheio de disputas, que é a escola.

Para ser considerado como pesquisa, é necessário que os estudantes reflitam sobre a ida à escola. Lima (2012) defende que o momento de ida à escola precisa ser planejado, com o estagiário levando instrumentais de observação, elaborado após orientação do professor, para coletar informações.

Ao retornar para a Universidade, faz-se necessária a discussão sobre a escola. O estagiário deve refletir sobre as suas vivências e a sua prática como estagiário. “A imersão na escola necessita, portanto, de um planejamento que indique as formas de articulação entre a escola e a universidade. Este planejamento resultará nos registros de aprendizagem ou no produto final do estágio.” (FREITAS, 2017, p. 21).

Costa e Lima (2012, p. 148) também debatem sobre a ida do estagiário à escola como atividade investigativa e destacam:

Para a consecução das atividades propostas no decorrer do Estágio são necessários instrumentais de pesquisa: roteiros de questionários, de entrevistas e de observação. Neste caso, é importante destacar três momentos em sala de aula na interação entre professor orientador de Estágio e estagiários: o estudo do referencial teórico, a elaboração dos instrumentais para a coleta de dados no campo e a construção de textos coletivos com os dados trazidos pelos alunos.

Lima (2012, p. 65) afirma que “[...] o olhar para a escola, efetivado no decorrer do Estágio, objetiva a reflexão que precisa ir além da percepção da sala de aula de forma isolada, alcançando o contexto escolar e o processo educacional como um todo [...]”.

Conforme o estagiário vai observando e analisando o movimento da escola, ele vai desenvolvendo a compreensão sobre as teorias que foram estudadas e, a partir daí, consegue aprofundar seu conhecimento intervindo na realidade da escola,

pois “[...] é na articulação entre ensino e pesquisa que veem o caminho para uma formação profissional de qualidade.” (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 179).

Para isso, é necessário que “[...] os alunos aprendam a refletir, a dialogar criticamente com a realidade que observam, a apresentar propostas aos problemas investigados.” (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 159). A partir desta compreensão, o estágio vai se constituindo em uma atividade reflexiva e crítica sobre a escola e os processos de ensino e de aprendizagem, oportunizando ao estagiário a construção do pensamento reflexivo e transformador acerca da sua própria prática pedagógica.

Nesse sentido, Lima (2012, p. 124) afirma: “[...] conhecer a profissão e seus profissionais aproxima os estagiários do magistério, levando-os a perceber as possibilidades e limites do trabalho desenvolvido pelos professores realidade do cotidiano escolar.”. O movimento da aproximação do estagiário na escola não deve ocorrer de modo isolado, mas de forma contextualizada, promovendo o diálogo entre os pares escolares e compreendendo o estágio como espaço de aproximação da realidade e dos saberes.

Esta imersão no mundo do trabalho docente proporciona o processo de ação-reflexão enquanto atividade instrumentalizadora da práxis. Konder (1992, p. 115) define práxis como a

[...] atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da teoria; é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática.

Como bem explica Freire (1980, p. 26), a práxis é a “[...] unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo.”. É a partir dessa práxis em unidade com o estágio na formação de professores que queremos atuar. Pimenta e Lima (2017, p. 39) declaram que

O professor que queremos formar é o profissional crítico-reflexivo, pesquisador de sua práxis docente e da práxis que ocorre nas escolas. Para isso, o estágio pode instrumentalizá-lo teoricamente para que abrace a perspectiva transformadora. Ou seja, para que nos estágios analise, compreenda, conheça, criticamente, desvele as teorias conservadoras que subjazem à práxis escolar.

Para isso, o Estágio Supervisionado deve superar o praticismo de suas atividades meramente burocráticas. Ele precisa ser pensado para a escola e

vivenciado pelo discente com unidade entre os saberes docentes construídos na universidade e na escola, levando em consideração o contexto sociocultural e histórico onde se insere o professor. Como bem assinala Gadotti (2011, p. 51), “[...] é preciso reconhecer que o contexto atual coloca novos desafios para a escola, para o ensino, o professor, o aluno etc.”.

A partir dessa compreensão o estágio concretiza a construção do conhecimento acerca da escola em movimento com suas respectivas especificidades e culturas, promovendo a articulação da formação docente no contexto atual.

Outro aspecto que podemos visualizar e que já existem estudos e pesquisas sobre, é a presença das memórias e narrativas no âmbito da disciplina de Estágio Supervisionado. “Tal experiência favorece ao sujeito a produção de um conhecimento de si e de seu processo formativo, revelado pelas singulares experiências narradas [...]” (MARTINS; COSTA, 2018). Ao cursarem este componente curricular, os estudantes encontram o espaço para narrarem suas trajetórias acerca da sua profissionalização docente.

Nesse sentido, a perspectiva investigativo-formativa utilizada, sobretudo, nos Estágios Supervisionados, tem potencializado a compreensão crítica da educação nos diferentes contextos, desvelando as relações de poder nelas existentes e os projetos de homem/mulher e sociedade que ajudam a forjar (COSTA; MARTINS, 2018).

Costa e Martins (2018) evidenciam alguns aspectos que, a partir da visão Brasil e África, trabalharam com os licenciandos:

- **Raízes familiares e comunitárias**, onde os estudantes destacaram as relações consigo e com o outro;
- **Experiências escolares e ensinamentos dos professores**, que imprimem nos discentes o desejo de seguir a profissão docente; e
- **Projetos futuros**, que destacam o caráter formativo em permanente construção.

Os autores trazem elementos de passado, presente e futuro em um movimento formativo e integrando o componente Estágio como espaço privilegiado das Histórias de Vida em formação.

Segundo Pimenta e Lima (2017), é a partir do estágio nos cursos de formação docente é que surge a compreensão das práticas institucionais e das ações na

escola. Mas, para que isso ocorra, é necessária a centralização do estágio, não apenas como uma disciplina teórica e burocrática, mas como componente curricular prático que favorece a construção dos saberes inerentes à docência e à profissionalidade docente.

Após muitas discussões sobre a formação de professores no âmbito da política educacional, sobre a união teoria e prática, sobre a reflexividade da prática docente, surge o Programa Residência Pedagógica – PRP como política de formação docente. A seguir, discutiremos sobre o PRP e a sua concepção.

3.3 O Programa Residência Pedagógica – PRP e as (des)apropriações teórico-metodológicas do Estágio Supervisionado

Assim como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, o Programa Residência Pedagógica – PRP é uma das ações que integram o Plano Nacional de Formação de Professores. O PRP busca o aperfeiçoamento prático nos cursos de Licenciatura com a imersão dos seus estudantes na Educação Básica na segunda metade do curso.

A criação do Programa se deu em um momento marcado pelo contingenciamento de recursos, da precarização do trabalho docente, da contrarreforma do Ensino Médio e a aprovação da BNCC.

Se considerarmos a Política Nacional de Formação de Professores do Governo Federal, sobretudo as medidas anunciadas no governo de Michel Temer, podemos ter uma ideia dessa cultura do poder estatal alinhada e subserviente à lógica empresarial-neoliberal de banqueiros, presidentes de fundações internacionais, proprietários de multinacionais, de diferentes áreas de produção, assim como aos interesses de organizações privadas “não lucrativas”. (ARAÚJO, 2019, p. 258).

Instituído através da Portaria Capes Nº 38/2018, o Programa contempla atividades como regência em sala de aula e intervenções pedagógicas, mediada por um professor na escola denominado Preceptor¹¹ e por um Docente Orientador¹² na Universidade.

O artigo 2º da Portaria estabelece os objetivos do PRP:

¹¹ O professor da escola de Educação Básica que acompanhará os residentes na escola-campo.

¹² O docente que orientará o estágio dos residentes estabelecendo a relação entre teoria e prática.

Aperfeiçoar a formação dos discentes dos cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e que conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias; Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica; Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e aquelas que receberão os egressos das licenciaturas, além de estimular o protagonismo das redes de ensino na formação de professores; e Promover a adequação dos currículos e das propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (BRASIL, 2018, p. 01).

Realizado por estudantes regularmente matriculados nos cursos de licenciaturas, o Programa é desenvolvido nas escolas¹³ públicas e com carga horária de 440 horas de atividades, distribuída da seguinte forma: a) 60 horas destinadas à ambientação dos estudantes na escola; b) 220 horas para a imersão dos estudantes; c) 100 horas dedicadas à regência; e d) 60 horas destinadas à socialização de atividades, avaliação e elaboração do relatório final.

Podemos observar que as atividades do Programa, são concebidas como o Estágio Supervisionado, propondo o contato com o ambiente escolar buscando consolidar a relação teórico-prática e o aperfeiçoamento das habilidades profissionais, bem como o desenvolvimento de saberes inerentes ao exercício docente e a articulação a formação inicial e a continuada de professores que atuam na Educação Básica e Pública. Neste sentido, não existe nada de novo no PRP, apenas um Estágio remunerado.

Discutindo os Estágios Supervisionados os teóricos já defendiam a aproximação do campo de trabalho desde a formação inicial, alinhando a investigação da prática do trabalho com as discussões de natureza teórica que são oportunizados na Universidade. Pimenta e Lima (2017, p. 37) afirmam que é importante

[...] 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.

¹³ O Programa denomina a escola que recebe os estudantes como escola-campo (Edital CAPES nº 06/2018).

Através de um processo de (des)apropriação desses contextos teóricos os residentes¹⁴ elaboram intervenções pedagógicas sob a orientação do preceptor e do docente orientador, que serão aplicadas nas escolas de atuação do programa.

Importante destacar que o Programa Residência Pedagógica é realizado em regime de colaboração entre o Governo Federal, por meio da CAPES, com as Secretarias de Educação dos municípios ou do Estado.

Um dos elementos mais discutidos sobre a formação de professores é o aspecto prático e as experiências pedagógicas como estratégia de aproximação da realidade da profissão docente, motivo pelo qual se defende a inserção dos licenciandos na escola antes mesmo de sua efetiva formação, para que estes compreendam o movimento da escola. A inserção dos estudantes dentro dos espaços de educação formal visa a contribuir na sua formação, de modo que eles busquem a reflexão sobre a prática educativa e se consolidem como professores pesquisadores.

Por ser um Programa de bolsas, a Residência Pedagógica apresenta algumas características que lhes conferem um caráter um pouco diferenciado do Estágio Supervisionado, como carga horária ampliada para a realização de atividades na escola e carga horária de supervisão da prática orientada por um professor supervisor.

Outro aspecto que podemos mencionar na concepção do programa é a sua articulação direta com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Em seus documentos de elaboração, a BNCC é tomada como referência no que diz respeito à abordagem e ações do programa:

- a) A apropriação analítica e crítica da BNCC nos seus princípios e fundamentos;
- b) No escopo da BNCC o projeto deverá priorizar o domínio do conhecimento pedagógico do conteúdo curricular ou o conhecimento das ações pedagógicas que permitem transformar os objetos de estudo em objetos de ensino e aprendizagem;
- c) Atividades que envolvam as competências, os conteúdos das áreas e dos componentes, unidades temáticas e objetos de estudo previstos na BNCC, criando e executando sequências didáticas, planos de aula, avaliações e outras ações pedagógicas de ensino e aprendizagem. (BRASIL, 2018, Anexo III).

¹⁴ Nomenclatura dos bolsistas do Programa.

O Programa desde sua criação integra uma “nova” formação de professores que tem seu modelo na prática e representa uma reforma nas políticas de formação de professores referenciado pelo novo currículo da Educação Básica.

Teoricamente, o Programa Residência Pedagógica se propõe estabelecer uma política que conceba uma formação de professores de qualidade pautada na criticidade, dialogicidade e reflexão, que possa valorizar o trabalho docente, uma formação sólida e teórica, a interdisciplinaridade, a unificação da teoria e prática, o compromisso com a educação de qualidade, compromisso com a sociedade, profissionais éticos, o trabalho docente coletivo e a articulação entre formação inicial e contínua. Aí reside uma profunda contradição, uma vez que o cerne das políticas educacionais contempla a qualidade total, a fragmentação do trabalho, a desvalorização da docência como trabalho intelectual, a educação como direito, sendo subordinado aos olhares neoliberais¹⁵.

Sobre a formação contínua, Pimenta e Lima (2017, p. 118) destacam:

A dinâmica de formação contínua pressupõe um movimento dialético, de criação constante do conhecimento, do novo, a partir da superação (negação e incorporação) do já conhecido. Além do mais, permite que se leve em conta a vasta gama de experiências que o professor vivenciou e vivencia historicamente em seu cotidiano.

Neste sentido, o Programa Residência Pedagógica pelas condições de trabalho ofertadas se articula como um forte elo na formação, tanto inicial como continuada de professores. As contribuições dos residentes a prática pedagógica permite o movimento de mudança e de quebra paradigmática, rompendo com a perspectiva de (re)produção de conhecimentos. Já o conhecimento vivido pelos preceptores ajuda para que os residentes possam compreender a dinâmica e a vivência da escola na sociedade. Tal proposta já vem sendo defendida pelos pesquisadores e professores de Estágio há quase duas décadas. No entanto, os recursos necessários a efetivação dessa proposta não se universaliza com o Programa, contribuindo para uma formação assimétrica entre os futuros professores.

Assim como o Estágio Supervisionado, o movimento do PRP oportuniza aos residentes descobrirem qual é a função social da escola e a importância do regime de colaboração e o diálogo entre a escola de Educação Básica e a instituição de

¹⁵ Os recursos das bolsas traduzem essa perspectiva.

Educação Superior, uma vez que existe um distanciamento entre ambas. Conforme Gomes (2011, p. 42), é preciso

Encurtar essa distância e construir relações de confiança estáveis por meio do diálogo qualificado e sistemático e assumir a escuta como imprescindível para qualificar o nosso trabalho de formadores são desafios possíveis de serem enfrentados.

Araújo (2019) elenca alguns pontos sobre as tensões e contradições do PRP, como:

- A negação do estágio como campo de investigação e produção de conhecimentos crítico-reflexivo da educação
- Fragilização, precarização e desconstrução do Estágio como atividade teórica e prática que constrói a práxis;
- A retomada do Estágio em seu modelo mais conservador pautado na observação e regência; e
- O fortalecimento da cultura de avaliações externas como parâmetro de uma educação de qualidade.

Como o mesmo autor assinala, o que vemos de novo é a concessão de bolsas. Como observamos, o PRP situa-se no movimento da mercantilização da formação docente,

[...] enquanto o Estágio é mobilizado pela obrigatoriedade da legislação situada na estrutura curricular. As ações formativas no contexto da instabilidade das políticas de formação de professores se perdem na dispersão de programações que não se encontram em torno de um projeto político pedagógico comum, em que fosse possível encontrar o espaço formativo das disciplinas de fundamentos pedagógicos – Didática e Metodologias de Ensino, ou Didáticas Específicas – e das disciplinas de fundamentos da educação. Articuladas e integradas pelo Estágio Supervisionado. (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 10).

Como profissionais da educação, aumenta a nossa responsabilidade em não tornar o Estágio como atividade burocrática e nem dar ênfase ao PRP como sendo o lócus de formação e compreensão da realidade educacional. O PRP não pode ser apenas um programa de política de formação docente isolado. Ele, integrado ao Estágio, deve ser o elo que busque a unificação entre os Cursos de Licenciatura e as Escolas de Educação Básica, consolidando o diálogo e a formação inicial e contínua entre os pares e a constituição do saber, do fazer e da profissionalidade docente. Estes termos iremos discutir no próximo tópico.

3.4 Saberes e identidade docentes

Como já discutimos anteriormente a formação docente é um campo marcado por questões complexas, e atualmente é alvo de ações de “políticas de formação de professores”, que afirmam que estas são o centro do sistema educativo. Dentro destas políticas encontramos a influência do mercado, da política de globalização e do neoliberalismo “[...] que procura alinhar o trabalho educativo e a identidade dos professores às demandas do mercado capitalista.” (VIEIRA, 2002, p. 111).

Assim, percebemos que a preocupação destas políticas é o controle sobre a formação, a profissão e autonomia docente, que em consequência estabelece crises na constituição da identidade e do saber docente. Nóvoa (1997) defende a formação através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas que são utilizadas por eles mesmos e pela a construção da profissionalidade docente através do compartilhamento de experiências de saberes. O mesmo autor destaca que a formação docente deve estar alinhada com o desenvolvimento pessoal, através da história de vida, e do desenvolvimento profissional, que se trata de produzir sentido sobre a profissão professor.

Conforme Gadotti (2011), o professor é um historiador, pois a sua interação com os seus educandos acontece a partir de um contexto social, político, histórico, cultural e econômico. Além de docente, somos aprendizes nessa longa estrada que é a Educação. “Nós precisamos dominar outros saberes da nossa difícil tarefa de ensinar. Precisamos saber o que é ensinar, o que é aprender, e sobretudo, como aprender.” (GADOTTI, 2011, p. 61).

A partir da interação com o mundo social e das relações que construímos com o outro é que vai se pautar a profissão docente. O professor se constitui um profissional a partir da cultura da escola. E este vai construindo seus saberes ao longo de sua trajetória. “Isso implica, antes de qualquer coisa, entendê-lo como ser em permanente constituição, produzido pelas condições sociais concretas do lugar e do tempo onde atua e vive; pensa-lo como um ser inacabado e em constante aprendizado.” (FARIAS et al., 2011, p. 69).

Falar do saber docente é extremamente significativo, no sentido de compreendermos a formação, a trajetória e a construção da identidade profissional. Paulo Freire já falava de “saberes necessários à prática educativa” (FREIRE, 1997, p. 86), pois a pesquisa faz parte da própria prática docente.

Therrien (1996, p. 04) define o saber docente “[...] como uma atividade discursiva e intelectual que utiliza argumentos para validar uma proposição ou uma ação.”. Para o autor, a dimensão discursiva e intelectual remete à produção da existência social e a dialética da cultura onde se insere a docência.

Para aquele autor, o docente atua com uma pluralidade de saberes, muitos, já definido e outros produzidos através da atividade humana. Na mesma perspectiva, Saviani (1996, p. 146) pondera que “[...] os saberes que determinam a formação do educador são, por certo, aqueles saberes que correspondem à natureza própria da educação.”.

Tardif (2014) afirma que a discussão dos saberes não pode ser dissociada com o contexto de trabalho do professor e de suas condicionantes. Ele desta que

[...] o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. (TARDIF, 2014, p. 11, grifos do autor).

O autor ainda discute os saberes como sendo sociais, pois é partilhado por um grupo de pessoas (professores) e é utilizado por um sistema que garante a sua legitimidade. Ele social porque trabalha com sujeitos em prol da transformação e por ser adquirido no contexto de uma socialização. o saber também é plural e temporal, pois “[...] é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional.” (TARDIF, 2014, p. 19).

A partir do conceito de saberes docente é que buscamos embasamento teórico para compreendermos nosso entendimento sobre a profissão docente. Alguns autores ocupam destaque por suas diferentes categorizações e conceitos sobre os saberes docentes.

Vejamos uma síntese dos saberes docentes no Quadro 1:

Quadro 1 – Saberes docentes

Autores	Tardif, Lessard e Lahaye (1991)	Gauthier (1998)	Shulman (1986)	Saviani (1996)	Pimenta (2005)	Barguil (2016)
Saberes docentes	disciplinares e curriculares	disciplinares e curriculares	do conteúdo da matéria ensinada e do conhecimento curricular	específico e didático-curricular	do conhecimento	conteudístico
	da formação profissional	das ciências da educação, da tradição pedagógica e da ação pedagógica	do conhecimento pedagógico da matéria	pedagógico, crítico-contextual e atitudinal	pedagógicos	pedagógico
	da experiência	experienciais			da experiência	existencial

Fonte: Elaborado pelo autor.

Para os autores acima, no centro dos saberes encontra-se o professor que os produz e mobiliza esses saberes em prol de sua ação docente.

Para Tardif, Lessard e Lahaye (1991), os saberes disciplinares e curriculares caracterizam os discursos, conteúdos e métodos que apresentam os saberes sociais e emergem da tradição cultural. O disciplinar diz respeito às disciplinas e aos diversos campos de conhecimento. Esses saberes são selecionados através do que o professor deve aprender e ensinar.

Os saberes da formação profissional são os conhecimentos produzidos pela formação inicial, que produzem conhecimento e são inseridos na prática docente. E os saberes da experiência fazem parte da “[...] vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser.” (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p. 220, grifo dos autores).

Os autores atentam que os professores ocupam um lugar estratégico nesses saberes, mas são historicamente e socialmente desvalorizados justamente no campo desses saberes.

Para Gauthier (1998), os saberes disciplinares e curriculares são saberes construído por pesquisadores, não pelo professor. São adquiridos por estes, mas não estão relacionados à formação pedagógica. Formam o conjunto de conhecimentos que devem ser ensinados. O da segunda categoria se refere à organização escolar, à didática, ao processo de aprendizagem, à maneira de ensinar em sala de aula, aos saberes fundamentados para a educação, em outras palavras,

são conhecimentos adquiridos na formação do professor. Já o saber experiencial diz respeito à existência do docente, que com o passar dos anos acaba se tornando hábito.

Importante destacar que existe uma aproximação dos saberes propostos por Tardif, Lessard e Lahaye (1991) e Gauthier (1998): disciplinares e curriculares e o experiencial.

Shulman (1986), em sua primeira categorização acerca dos saberes, refere-se à compreensão do professor sobre a disciplina e como ele organiza a estrutura desta para ensinar. Já a outra categoria de saber diz respeito às formas de como repassar os conteúdos com o intuito de torna-los compreensíveis para a compreensão dos estudantes.

Saviani (1996) classifica os saberes específico e didático-curricular como as disciplinas construídas socialmente pertencentes ao currículo escolar e aos conhecimentos organizados para a realização da atividade educativa. Os saberes pedagógico, crítico-contextual e atitudinal são produzidos pela educação e sintetizados através das correntes e teorias educacionais; a capacidade crítica do professor em contextualizar as atividades de ensino levando em consideração o cenário social e histórico dos educandos e as vivências adequada ao trabalho docente.

Para Pimenta (2005), os saberes do conhecimento dizem respeito aos conteúdos em si. O saber pedagógico se relaciona com os processos de ensinar, as teorias educacionais, a didática, ao saber ser professor. Os saberes da experiência são frutos de vivências relacionadas aos diferentes processos formativos vividos por cada sujeito ao longo de suas vidas. A autora ainda atenta que a formação desses saberes devem proporcionar ao docente a compreensão e a articulação dos processos formativos em relação ao trabalho docente.

Outro autor que discute acerca dos saberes docentes é Barguil (2016). No entendimento deste autor, os saberes conteudísticos são os conceitos lecionados pelos docentes levando em consideração a contextualização histórica e social. Os saberes pedagógicos são as teorias da aprendizagem e as metodologias de ensino que se dá na relação professor-estudante. E, por último, os saberes existenciais que é a subjetividade do professor: suas crenças, seus valores, seus sentimentos e sua visão de mundo. Barguil (2016) esclarece que todos os saberes docentes são frutos das experiências de cada professor, sejam elas escolares ou não.

Podemos observar que a maioria dos autores levam em consideração a experiência como um saber docente. Esses saberes dizem respeito à história de vida do professor. “Esse tipo de saber recorre, portanto, a um processo de formação da parte da pessoa e inclui uma compreensão dos fatores históricos, sociais e culturas que foram determinantes no seu percurso de vida.”. (FINGER, 2014, p. 115-116).

E essa trajetória também faz parte do processo de construção de sua identidade profissional docente. A identidade do indivíduo é construída através das relações sociais e do contexto dos espaços-tempos nos quais ele está inserido. As reflexões de Jacques (2006, p. 155) apontam que o processo de construção identitária do indivíduo faz parte da inserção deste em um determinados grupos “[...] etnia, raça, gênero, família ou profissão, em que o igual e o diferente convivem simultaneamente”.

Jacques (2006, p. 155) define identidade como “[...] uma síntese lógica e ontológica, em cuja constituição as relações sociais ocupam lugar destacado.”. Lopes e Macedo (2011, p. 224) conceituam identidades como “[...] um processo de identificação no qual os indivíduos se subjetivam dentro dos discursos culturais.”.

Neste sentido, podemos considerar que a construção da identidade está ligada ao contexto em que os atores sociais estão inseridos, seja no mundo do trabalho, da educação, nas associações comunitárias e na relação com o outro.

Cada tipo de processo de construção de identidade leva a um resultado distinto no que tange à constituição da sociedade. A identidade legitimadora dá origem a uma sociedade civil, ou seja, um conjunto de organizações e instituições, bem como uma série de atores sociais estruturados e organizados. [...]. A identidade destinada à resistência, leva à formação de comunas, ou comunidades [...] dá origem a formas de resistência coletiva diante de uma opressão que, do contrario, não seria suportável. [...] A identidade de projeto, produz sujeitos, [...] sujeitos não são indivíduos, mesmo que considerando que são constituídos a partir de indivíduos. São o ator social coletivo pelo qual indivíduos atingem o significado holístico em sua experiência. (CASTELLS, 2008, p. 25-26).

A identidade pode ser interpretada de várias maneiras. Pode ter vários significados, pois se trata de algo subjetivo e complexo de cada ator social e que é construída ao longo de experiências. Ou seja, é algo contínuo, pois a sociedade está em constante mudança. Neste sentido, podemos afirmar que a identidade profissional do professor está em permanente transformação.

Discutir a identidade profissional docente se faz importante, uma vez que o professor é o responsável pela concretização dos processos de ensino e de

aprendizagem. Faz-se necessário compreender o seu modo de ser e de estar na profissão docente e como este constrói sentido na dimensão técnica do seu trabalho, que é a docência.

Como bem assinalam Farias et al. (2011), os professores não compreendem as implicações de sua própria profissionalidade. O processo de constituição de identidade é um processo histórico e social, que valoriza o humano a partir das relações coletivas dentro da sociedade.

Dubar (1997, p. 13) corrobora com as discussões sobre identidade, afirmando que

[...] a identidade humana não é dada, de uma vez por todas, no ato do nascimento: constrói-se na infância e deve reconstruir-se sempre ao longo da vida. O indivíduo nunca constrói [sua identidade] sozinho: depende tanto dos julgamentos dos outros, como das suas próprias orientações e autodefinições. [Assim] a identidade é produto de sucessivas socializações.

Sobre a identidade profissional, o autor afirma que esta necessita de um espaço de formação, entendido como encontro de trajetórias, para se estruturar.

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 preñhes 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 novas maneiras de ser/estar na docência.

Pimenta e Lima (2017, p. 54) também contribuem acerca das discussões da identidade docente:

A construção e o fortalecimento da identidade e o desenvolvimento de convicções em relação à profissão estão às condições de trabalho e ao reconhecimento e valorização conferida pela sociedade à categoria profissional. Dessa forma, os saberes, a identidade profissional e as práticas formativas presentes nos cursos de formação docente precisam incluir aspectos alusivos ao modo como a profissão é representada e explicada socialmente.

Para essas autoras, é necessária uma formação pautada não somente nos pressupostos teóricos, mas que levem em consideração os saberes da experiência. Sobre essa formação, as autoras enfatizam

A formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica, o que põe os elementos para *produzir a profissão docente*, dotando-a de saberes específicos que não são únicos, no sentido de que não compõem um corpo acabado de conhecimentos, pois os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais, mas comportam situações problemáticas que requerem *decisões* em um terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores. (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 55-56, grifos das autoras).

Trata-se de repensar a formação docente, tanto a inicial como a continuada, buscando formar um docente que esteja apto a repensar e refletir sobre a sua práxis, confrontado as teorias com o contexto escolar. Importante ressaltar que a identidade profissional docente

[...] não pode ser reduzida a uma lista de habilidades e conhecimentos distantes da realidade em que se insere a escola e a docência, sob o risco de reduzir-se a uma dimensão estritamente técnica, desvinculada dos elementos políticos, pedagógicos, éticos e estéticos da profissão docente. (FREITAS, 2017, p. 23).

A profissionalidade docente deve estar situada em um contexto mais amplo e polissêmico, onde a profissão possa ganhar sentido, enquanto contribui na construção e na composição do processo de ensino. Sacristán (1991, p. 64) define a

profissionalidade como o “[...] conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor.”.

E onde mais o professor vai compreender e adquirir esse conjunto de comportamentos? Mas uma vez, voltamos à discussão que se fez presente neste capítulo: no estágio supervisionado. Pois como bem assinala Buriolla (1999, p. 10), “[...] o estágio é o lócus onde a identidade profissional é gerada, construída e referida; volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica e, por isso, deve ser planejado gradativa e sistematicamente com essa finalidade.”.

Farias et al. (2011, p. 60) em suas discussões sobre a identidade profissional docente destacam que

A identidade docente é uma elaboração para a qual contribuem diversos fatores, dentre eles a história de vida do professor, a formação vivenciada em sua trajetória profissional e o significado que cada docente confere à atividade profissional no seu cotidiano, com base em seus saberes, angústias e anseios.

As autoras discutem sobre os saberes da experiência que levam em consideração as trajetórias formativas e as histórias de vida do professor, afirmando que “[...] as trajetórias de vida dos professores, embora singulares e históricas, apresentam pontos de aproximação.” (FARIAS et al, 2011, p. 62).

Sobre as histórias de vida, existem alguns autores que embasam esta corrente epistemológica que se originou na França e busca produzir sentidos e significações acerca da vida dos atores sociais. Veremos mais sobre esse assunto no próximo capítulo.

4 AS HISTÓRIAS DE VIDA E A ABORDAGEM FORMATIVA

“[...]
 E a vida
 E a vida o que é?
 Diga lá, meu irmão
 Ela é a batida de um coração
 Ela é uma doce ilusão, ê ô!
 Mas e a vida
 Ela é maravilha ou é sofrimento?
 Ela é alegria ou lamento?
 O que é? O que é?
 Meu irmão
 [...]” (Gonzaguinha)

“Por favor, estou rogando, não me ofenda perguntando se esta história aconteceu. Escrever o que se vive é coisa de pouca ou nenhuma graça. O desafio está em viver o que se escreve...” (Eduardo Galeano)

Falar de si não é prática rotineira, tampouco fácil! As histórias de vida são uma prática multiforme e antropológica que busca a articulação de sentidos na vida das pessoas. Inserida no universo das abordagens qualitativas, a pesquisa (auto)biográfica oportuniza que os sujeitos (re)construam sua trajetória pessoal de vida, atribuindo sentidos e buscando compreender o que foi formador.

Este capítulo objetiva discutir sobre as histórias de vida e a pesquisa autobiográfica, sobretudo na área da Educação, mostrando como essas práticas surgiram e como podem contribuir na formação docente. No final do capítulo, trouxemos as recentes pesquisas sobre Histórias de Vida e Formação Docente, a partir da elaboração do Estado da Arte buscando subsídios na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD.

4.1 A gênese das Histórias de vida

Quando as histórias de vida surgiram? Obviamente que os viventes não esperaram o termo “Histórias de Vida” surgirem para poderem viver e narrar sua vida!

As histórias de vida surgiram “[...] no século V antes de Cristo, com o nome de bios.” (PINEAU; LE GRAND, 2012, p. 43). Freitas e Barguil (2019, p. 34) afirmam que

[...] as *bios* surgiram com o intuito de redefinir a identidade dos povos buscando construir sentido e conhecimento dos grandes feitos dos homens na sociedade a partir de cartas, poemas e anedotas. Em Roma, a autobiografia teria surgido no século II a.C.; enquanto a biografia no século seguinte.

O termo “biografia” surgiu dez séculos mais tarde, e “autobiografia” vinte e quatro séculos depois, em 1800, na Alemanha e na Inglaterra. No século IV antes de Cristo, o homem público (DELORY-MOMBERGER, 2014) na Grécia antiga construía sua história na ágora. Era o seu momento!

[...] ele vive, fala, pensa em praça pública, com todo o seu ser ele procura a notoriedade, isto é, o reconhecimento do olhar público que lhe devolve sua imagem e seu status dentro da cidade e que se confunde com o sentimento que ele tem de si mesmo. (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 52).

Ainda na Idade Antiga, no fim do século IV, as confissões de Santo Agostinho¹⁶ são tidas como referências sobre a narrativa (auto)biográfica. Nesta obra, Agostinho descreve sua trajetória de conversão e celebra a infinita grandeza de Deus.

Esta obra, recebida como a primeira autobiografia moderna e na qual a posterioridade ainda não acabou de exercitar-se, apresenta-se, primeiro, como um imenso colóquio com Deus (“*Conversando convosco*”, escreve Agostinho), como uma palavra vibrando intensamente pela interlocução divina na qual ele mantém. (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 67, grifo da autora).

Esta produção literária de Santo Agostinho traz os princípios fundamentais do próprio autor, além de afirmar a ortodoxia cristã contra as heresias vigentes em seu tempo, estruturando a doutrina apostólico-romana. Assim, as hagiografias¹⁷ e as epopeias¹⁸ disputavam seu lugar na literatura medieval.

Na Idade Média ocorreram dois fatos importantes: o surgimento da canção de gesta e o nascimento de termos que refletiriam sobre a temporalidade (século XII na França). A canção de gesta “[...] é um modo poético medieval de comunicar a

¹⁶ Esta obra marca a passagem da Antiguidade para a Idade Média.

¹⁷ Biografia de santos. O termo surgiu por volta de 1500.

¹⁸ Ações, os feitos memoráveis de um herói histórico ou lendário que representa uma coletividade.

significação de um fato temporal importante, seja ele de ordem política, amorosa ou religiosa.” (PINEAU; LE GRAND, 2012, p. 47).

Esta foi representada pelas canções de amor e pelas histórias. Por vezes orais, por vezes escritas, estas eram “[...] reforçadas pela música e pelo canto e praticadas por troveiros e trovadores.” (PINEAU; LE GRAND, 2012, p. 48). A canção de gesta, certamente, contribuiu para produzir sentidos sobre a existência dos indivíduos.

Em relação aos termos surgidos na França para refletirem sobre temporalidade, estes foram um marco na Idade Média, causando “[...] uma primeira evolução na consciência de si.” (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 76).

A própria palavra “história” apareceu, já no século XII, com o sentido de “representação figurada”. Ao longo desse mesmo século, apareceram os termos “crônicas” – “livro que se reporta ao tempo” – e “genealogia” – “ciência das origens ou sequência, recenseamento dos ancestrais”. No século XVI, “história” significava “contar”, e no século XV, “histórico” havia sido criado. (PINEAU; GRAND, 2012, p. 48).

Ainda neste período, surgem outros termos, como “Diário” para relacionar os acontecimentos do dia a dia; “memória” para preservar alguma lembrança ou fato histórico e “Anais” (que surgiu um século depois) para relatos de acontecimentos que ocorreram durante o ano (PINEAU; GRAND, 2012) , com o intuito de produzir sentido na vida diária.

No entanto, Pineau e Le Grand (2012) afirmam que, somente após a revolução técnica e cultural do Renascimento, a construção pessoal irá se desenvolver mais progressivamente, tornando-se importante para a história da sociedade.

Conforme esses autores, “[...] os séculos XVII e XVIII assistem a um florescimento das escritas religiosas do eu na Inglaterra e na Alemanha, anunciando a explosão romântica, de que são contemporâneas as Confissões de Rousseau (1782).” (PINEAU; LE GRAND, 2012, p. 52).

É notória a contribuição de Rousseau para as histórias de vida, pois essa obra inaugurou o sentido da escrita de si e do nascimento da autobiografia moderna. “As *Confissões* (1765-1770) de Jean-Jacques Rousseau constituem para a tradição francesa o texto fundador ao qual toda obra autobiográfica é obrigada a fazer referência.” (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 140). Rousseau, em suas *Confissões*, afirma sua vontade em contar tudo, sem nada ocultar sobre suas faltas e erros.

Ainda no Renascimento, “[...] o surgimento da imprensa em meados do século XV; a descoberta do Novo Mundo anos mais tarde (1492); a revolta de Lutero (1517) e o *Tratado sobre as revoluções dos mundos celestes*, de Copérnico.” (PINEAU; LE GRAND, 2012, p. 49, grifo dos autores) mudaram a forma da sociedade construir sentido sobre sua existência e abriram novos caminhos para os pesquisadores.

A partir daí, surge o hábito, sobretudo da burguesia, da escrita diária sobre a vida privada. Nesta mesma época, datam os primeiros diários de viagem, comerciais e de missões diplomáticas.

Com o Iluminismo, as hagiografias começam a serem datadas. Temos como exemplo Lutero. Seus discípulos recolhiam suas palavras, que foram transcritas e ditadas depois de sua morte, filiando-se ao gênero constituído pelos evangelhos. Outras autobiografias católicas são editadas como o diário íntimo de Santo Inácio de Loyola (1544) e o livro da vida de Santa Tereza de Ávila (1588).

Os séculos XVIII e XIX assistem, na Europa, a uma verdadeira explosão de confissões, memórias, lembranças, vidas ou histórias de vida, publicações pontuadas pelo aparecimento, na Alemanha e na Inglaterra, da palavra “autobiografia” por volta dos anos 1800. (PINEAU; LE GRAND, 2012, p. 52).

A partir de todas as revoluções anteriores que mostraram aos indivíduos a produção de suas narrativas como modo de escreverem seus nomes no percurso da história, chegamos aos séculos XVIII e XIX, quando as revoluções políticas e midiáticas modificaram as práticas antigas, forjando um novo homem social.

A crescente obra biográfica toma conta do mundo como uma epidemia. A literatura torna-se o principal meio de divulgação das histórias de vida. Assim,

As variedades dessas formas literárias ganham o mundo nos séculos XX e XXI, sobretudo no Brasil, quando essa nova forma ganha força nas Ciências Humanas, mais precisamente na Educação, buscando compreender a Heteroformação (ação dos outros) e a Autoformação (formação do eu). (FREITAS; BARGUIL, 2019, p. 35).

Com o apogeu das histórias de vida e das narrativas de si, faz-se necessária a compreensão de seus desdobramentos na vida das pessoas. Escrever e reviver a vida não são simplesmente uma maneira nostálgica de querer falar de si, mas resgatar aquilo que fez sentido em nosso caminhar.

Na próxima seção, discutiremos sobre as Histórias de Vida e suas contribuições para a formação humana.

4.2 Da escrita de si à (auto)formação

Compreender a vida não é fácil! Constituir sentido e formação através de nossa trajetória formativa não é simples. As histórias de vida buscam através dos fatos temporais e da experiência vivida construir a identidade do indivíduo.

Trata-se de uma prática autopoietica, ou seja, a produção de si mesmo. As histórias de vida

Constituem uma arte poderosa de governo dessa vida, a qual, conforme suas condições de exercício, pode ajudar, sujeitar ou autonomizar. Muito eficazes, elas produzem algo, uma história, naturalmente, mas que não se reduz a um simples enunciado. Elas conferem sentido a experiência vivida, e se esse sentido é apropriado pelo sujeito, elas desenvolvem uma competência não apenas linguística, mas também comunicativa ou pragmática. (PINEAU; LE GRAND, 2012, p. 125).

Como afirmam os autores supracitados, as histórias de vida produzem o indivíduo que busca elaborar sua história articulando narrativamente os diferentes movimentos que os fazem ou desfazem nos espaços-tempos em que se situam. Além de um fenômeno antropológico, as histórias de vida são práticas multiformes¹⁹, que envolvem a expressão das experiências vividas pelo indivíduo que constrói a narrativa de si.

As histórias de vida e o método (auto)biográfico integram-se no movimento atual que procura repensar as questões da formação, acentuando a ideia de que “ninguém forma ninguém” e que “a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida”. (NÓVOA, 2014, p. 153).

Como o sujeito começa a sua história de vida? A partir das pequenas histórias que acompanham o dia a dia! São histórias que vão desde o seio familiar à vivência social e cultural. Como afirma Ferrarotti (2014, p. 41), as narrações relatam uma “práxis humana”. E acrescenta:

[...] toda a práxis humana individual é atividade sintética, totalização ativa de todo um contexto social. Uma vida é uma práxis que se apropria das relações sociais (as estruturas sociais) interiorizando-as e voltando a traduzi-las em estruturas psicológicas, por meio da sua atividade desestruturante - reestruturante. (FERRAROTTI, 2014, p. 41).

É a partir desta práxis, que “[...] o sujeito confronta-se consigo mesmo.” (JOSSO, 2014, p. 67), ordenando seus diferentes momentos de vida que estão

¹⁹ Práticas cuja fronteira e estruturas são incertas, e cuja forma são múltiplas. (PINEAU; LE GRAND, 2012).

espalhados durante o seu percurso de vida, construindo sua própria cronologia formativa e educativa no sentido da formação do sujeito.

Josso (2010) afirma que o conceito de formação vai se enriquecendo com as práticas biográficas. A autora ainda declara que “[...] os processos de formação dão-se a conhecer, do ponto de vista do aprendente, em interações com outras subjetividades.” (JOSSO, 2010, p. 35).

Dominicé (2014b) também discute o processo de formação com a ajuda de relatos biográficos ponderando sobre a autointerpretação da própria trajetória de formação. O autor conclui dizendo que “[...] a formação assemelha-se a um processo de socialização” (DOMINICÉ, 2014b, p. 89) e que “[...] depende do que cada um faz do que os outros quiseram, ou não quiseram fazer dele.” (DOMINICÉ, 2014b, p. 90).

Pineau (2014) divide o conceito de formação em três categorias:

- a) Heteroformação (formação que se dá pela ação dos outros);
- b) Autoformação (formação do eu);
- c) Ecoformação (ação do meio ambiente).

Ainda sobre a formação, Josso (2010, p. 35, grifo da autora) afirma que “*Formar-se é integrar numa prática o saber-fazer e os conhecimentos, na pluralidade dos registros a que acabo de aludir. Aprender designa, então, mais especificamente, o próprio processo de integração.*” Em outras palavras, aprender pela experiência.

É a partir da experiência que ocorrem os processos formativos na vida dos autores sociais. Estes autores buscam “[...] construir sua própria formação com base num balanço de vida (perspectivas retrospectiva) e não apenas numa ótica de desenvolvimento futuro.” (NÓVOA, 2014, p. 152).

Nóvoa (2014) pondera que a formação pertence exclusivamente à pessoa que se forma, afirmando que esta “[...] é um espaço de socialização e está marcada pelos contextos institucionais, profissionais, socioculturais e econômicos, em que cada indivíduo vive.” (NÓVOA, 2014, p. 159).

A narrativa não pode ser apenas uma reconstrução subjetiva e arbitrária sem objetivos (PINEAU; LE GRAND, 2012), mas uma construção pessoal de sentidos, pois

Construir uma história de vida é constituir um terceiro-tempo histórico pessoal que articula de modo singular vestígios, lugares e datas no curso da vida social e cósmica. [...] requer do sujeito que ele tenha vivido e ousado diferenciar-se desse vivido para construir e, mais tarde, incluir nessa construção um terceiro-tempo singular, situado entre a particularidade e a universalidade. (PINEAU; LE GRAND, 2012, p. 114).

É necessário compreendermos, a partir da história de vida de cada um, o processo de formação e a experiência constituinte do indivíduo. Nóvoa (2014) atenta que a ação educativa só tem poder de formar 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.” (NÓVOA, 2014, p. 159).

É a partir da experiência que o sujeito busca sua evolução nos percursos socioculturais; as representações de si e do ambiente em que está o indivíduo e a subjetividade que caracteriza sua identidade e sua subjetividade, pois 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, principalmente em nosso percurso formativo, as vivências fazem parte do nosso *continuum* trajeto. Josso (2010) destaca que as vivências atingem o *status* de experiência a partir do momento em que refletimos sobre o que se passou e o que se viveu, o que foi percebido e vivido.

O conceito de experiência formadora implica uma articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade, ideação. Articulação que se objetiva numa representação e numa competência. É neste ponto que convém ficarmos atento à importância da escala com a qual está relacionada a experiência em questão. Parece-me útil fazer uma distinção entre *experiências existenciais* – que agitam as coerências de uma vida, e até mesmo os critérios dessas coerências -, e a *aprendizagem pela experiência*, que transforma complexos comportamentais, afetivos ou psíquicos sem pôr em questão valorizações que orientam os compromissos da vida. Assim, por definição, *a formação é experiencial ou então não é formação, mas a sua incidência nas transformações da nossa subjetividade e das nossas identidades pode ser mais ou menos significativas.* (JOSSO, 2010, p. 48, grifos da autora).

Josso (2010), a partir do conceito de experiência, afirma que as narrativas permitem distinguir as **experiências partilhadas e individuais** e as **experiências em série e únicas**. Essas experiências comportam as dimensões afetivas e comportamentais do ser humano. Trata-se de uma referência para ajudar na composição da subjetividade do ser. As experiências podem ser agrupadas em

- a) as aprendizagens e conhecimentos existenciais (Como é que eu me conheço como ser psicossomático?);
- b) as aprendizagens e conhecimentos instrumentais e pragmáticos (Como é que eu me conheço como ser capaz de interagir com as coisas, a natureza e os homens?);

- c) as aprendizagens e conhecimentos compreensivos e explicativos (Como é que eu me conheço como ser capaz de representações?). (JOSSO, 2010, p. 49).

Importante destacar que os saberes advêm das experiências próprias que são construídas socioculturalmente, ou seja, nossos conhecimentos são frutos de nossa própria existência e vivências de nossa cultura. Estas experiências, ao serem narradas, passam da expressão do psicológico ao cultural do ser, 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).

Mas o que faz uma experiência? Josso (2010, p. 51) categoriza a construção da experiência em três modalidades:

- a) “ter experiências” é viver situações e acontecimentos, durante a vida, que se tornaram significativos, mas sem tê-los provocado;
- b) “fazer experiências” são as vivências de situações e acontecimentos que nós próprios provocamos, isto é, somos nós mesmos que criamos, de propósito, as situações para fazer experiências;
- c) “pensar sobre as experiências” tanto aquelas que tivemos sem procurá-las (modalidade a), quanto as que nós mesmos criamos (modalidade b).

As modalidades **a** e **b** (*ter e fazer experiências*) dizem respeito às interações com nós mesmos e com os outros no ambiente natural; a modalidade **c** (*pensar sobre as experiências*) busca refletir sobre nossas experiências relacionando com a vida, buscando estabelecer relações.

“É aqui que situam as práticas das histórias de vida que se propõem a melhor entender as diferentes componentes da formação.” (JOSSO, 2010, p. 51), pois “[...] não é o conhecimento em si que interessa, mas sim a importância que o sujeito lhe atribui na regulação de seu percurso de vida.” (JOSSO, 2010, p. 87).

Assim, os estudos dos processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem, tendo em vista a elaboração de uma formação experiencial, efetua-se a partir da construção da história de formação, mediante a narrativa das experiências com as quais o autor/ator aprendeu, mediante seu modo de operar escolhas, de se situar em seus vínculos e de definir seus interesses, nas valorizações e aspirações. (JOSSO, 2010, p. 69).

A partir das discussões sobre experiências formadoras, podemos afirmar que estas compõem a configuração das histórias de vida e do método (auto)biográfico na função de formar o indivíduo.

A nosso ver, a práxis da história de vida caracteriza-se, no plano da formação, pela preferência por uma concepção do liame social que valoriza, como elemento central, o respeito pelo indivíduo passível de orientar sua

vida a partir da consideração dos fatores determinantes da sua própria história (pessoal, social, historicamente situada, datada), e de sua transformação num projeto existencial socialmente inscrito. (PIENAU; LE GRAND, 2012, p. 151).

A formação, a partir da narrativa de si, é uma produção construída, uma memória que busca produzir sentido. Conforme os autores citados, a prática das histórias de vida e do método (auto)biográfico não é apenas uma estratégia de conhecimento ou de uma pesquisa, mas de um meio de articulação entre a reflexão e o conhecimento de si associado à pesquisa narrativa.

As histórias de vida e o método (auto)biográfico integram-se no movimento atual que procura repensar as questões da formação, acentuando a ideia que “ninguém forma ninguém” e que “a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida”. (NÓVOA, 2014, p. 153).

Nóvoa (2014) ainda destaca que as histórias de vida devem ser compreendida como uma estratégia que permita ao autor ser ator de seu processo de formação, se apropriando de seu percurso de vida, desencadeando a reflexão teórica sobre sua trajetória formativa, pois “[...] a formação pertence exclusivamente à pessoa que se forma”. (NÓVOA, 2010, p. 159). O autor conceitua formação como “[...] uma tomada de consciência reflexiva (no presente).”. (NÓVOA, 2010, p. 161).

Podemos afirmar, portanto, que o processo de formação é transversal por muitos processos relacionais. Assim, não se trata de aprender sobre o vivido, mas de refletir sobre o que aprendemos com nossa trajetória e história de vida.

Desde o seu surgimento, intitulado como *bios*, até a parte contemporânea das histórias de vida, buscou-se construir um campo epistemológico para a discussão e a pesquisa nas Ciências Humanas (Antropologia, Sociologia e Educação).

É possível constatar a contribuição de muitos autores acerca do tema Histórias de Vida e Método e Pesquisa (Auto)Biográfica. Faz-se importante os subsídios nessa área de conhecimento para melhor detalhamento, aprofundamento e disseminação de suas epistemologias. Na próxima seção iremos detalhar os trabalhos acadêmicos que estão sendo produzidos no país realizando uma busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD e suas contribuições na área.

4.3 O Estado da Arte

O Estado da Arte se caracteriza como uma pesquisa de cunho bibliográfico que busca mapear certa produção acadêmica em diferentes áreas do conhecimento.

De acordo com Ferreira (2002, p. 258), a pesquisa sobre o “estado da arte” busca

[...] responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários.

Nesta mesma direção de pensamento, Romanowski e Ens (2006) afirmam que as pesquisas do Estado da Arte procuram identificar aportes metodológicos significativos em detrimento da construção de uma teoria e de práticas pedagógicas. E acrescentam:

Embora recentes, os estudos de “estado da arte” que objetivam a sistematização da produção numa determinada área do conhecimento já se tornaram imprescindíveis para apreender a amplitude do que vem sendo produzido. Os estudos realizados a partir de uma sistematização de dados, denominada “estado da arte”, recebem esta denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções. (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

Neste sentido, as pesquisas de Estado da Arte têm a finalidade de buscar temas relevantes e recorrentes para indicar a produção de conhecimento nos Programas de Pós-Graduação do país, em revistas científicas e acervos bibliográficos. No entanto, as autoras supracitadas chamam a atenção para a realização do Estado da Arte e traçam o caminho metodológico, afirmando que

[...] primeiro definir os descritores para direcionar a busca das informações; localizar os bancos de pesquisas (artigos, teses, acervos etc.); estabelecer critérios para a seleção do material que comporá o corpus do estudo; coletar material de pesquisa; como também leitura das produções, com elaboração de sínteses preliminares; para organizar relatórios envolvendo as sínteses e destacando tendências do tema abordado; e assim analisar e elaborar as conclusões preliminares. (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 785-786).

Entendemos que, apesar de ser fácil a pesquisa em bancos de produções científicas e acervos bibliográficos, existe a falta da prática e da experiência pelos investigadores para realizarem tal pesquisa. Outra dificuldade acontece pela falta de clareza em relação à coleta e análise de dados e pelas constantes dúvidas em

relação ao pesquisador sobre a diferença entre **Estado da Arte**, **Estado do Conhecimento** e **Revisão de Literatura**.

O Quadro 2, elaborado por Nóbrega-Therrien e Therrien (2004), mostra as diferenças entre eles:

Quadro 2 – Sinopse de comparação entre o Estado da Questão, o Estado da Arte e a Revisão de Literatura na produção científica

Características	Estado da Questão	Estado da Arte	Revisão de Literatura
Objetivos	Delimitar e caracterizar o objeto (específico) de investigação de interesse do pesquisador e a consequente identificação e definição das categorias centrais da abordagem teórico-metodológica.	Mapear e discutir uma certa produção científica/acadêmica em determinado campo do conhecimento.	Desenvolver a base teórica de sustentação/análise do estudo, ou seja, a definição das categorias centrais da investigação.
Procedimentos	Levantamento bibliográfico seletivo para identificar, situar e definir o objeto de investigação e as categorias de análise.	Levantamento bibliográfico em resumos e catálogos de fontes relacionados a um campo de investigação.	Levantamento bibliográfico para a compreensão e explicitação de teorias e categorias relacionadas ao objeto de investigação identificado.
Fontes Consulta	Teses, dissertações, relatórios de pesquisa e estudos teóricos.	Predominantemente resumos e catálogos de fontes de produção científica.	Teses, dissertações, relatórios de pesquisa e estudos teóricos.
Resultados	Clareia e delimita a contribuição original do estudo no campo científico.	Inventário descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema investigado.	Identifica o referencial de análise dos dados.

Fonte: Nóbrega-Therrien e Therrien (2004, p. 08).

Diante da definição e compreensão de Estado da Arte, buscamos conhecer as pesquisas nos Programas de Pós-Graduação no país que tratam sobre a Formação de Professores e Histórias de Vida. Realizamos uma busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) dos trabalhos no período 2009-2019 para identificar as pesquisas mais recentes elaboradas sobre a temática.

Para a realização da busca, utilizamos as seguintes palavras-chave: “Formação Docente”, “Histórias de Vida”, “Identidade Docente”, “Estágio Supervisionado” e “Pesquisa (Auto)Biográfica”. A partir das combinações que estão elencados no Quadro 3, encontramos 1.265 trabalhos.

No entanto, o quantitativo de trabalhos não se referia totalmente às combinações. Em algumas buscas, identificamos apenas uma palavra da combinação no título do trabalho.

Quadro 3 – Pesquisas acadêmicas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD no período de 2009 a 2019

COMBINAÇÃO		NÍVEL	QUANTIDADE
1	Formação Docente – Histórias de Vida	Dissertação	478
		Tese	264
2	Formação Docente – Pesquisa (Auto)Biográfica	Dissertação	76
		Tese	45
3	Histórias de Vida – Identidade Docente	Dissertação	133
		Tese	70
4	Formação Docente – Histórias de Vida – Identidade Docente	Dissertação	103
		Tese	60
5	Estágio Supervisionado – Histórias de Vida	Dissertação	13
		Tese	16
6	Estágio Supervisionado – Pesquisa (Auto)Biográfica	Dissertação	5
		Tese	2
TOTAL			1.265

Fonte: Pesquisa do autor.

Em contrapartida, no que se refere os critérios de busca da pesquisa anterior, direcionamos uma nova busca na BDTD para a área da Matemática, a fim de encontrarmos trabalhos na área, uma vez que o lócus de nossa pesquisa acontecerá no Curso de Licenciatura em Matemática da UNILAB.

Inserimos a palavra-chave “Licenciatura em Matemática” em todas as combinações que foram feitas na pesquisa anterior e acrescentamos uma 7ª combinação, composta pelas palavras-chave: “Histórias de Vida” e “Licenciatura em Matemática”. Desta busca, encontramos 18 trabalhos (Quadro 4).

Quadro 4 – Pesquisas acadêmicas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD no período de 2009 a 2019

COMBINAÇÃO		NÍVEL	QUANTIDADE
1	Formação Docente – Histórias de Vida – Licenciatura em Matemática	Dissertação	3
		Tese	4
2	Formação Docente – Pesquisa (Auto)Biográfica – Licenciatura em Matemática	Dissertação	1
		Tese	1
3	Histórias de Vida – Identidade Docente – Licenciatura em Matemática	Dissertação	-
		Tese	1
4	Formação Docente – Histórias de Vida – Identidade Docente – Licenciatura em Matemática	Dissertação	-
		Tese	1
5	Estágio Supervisionado – Histórias de Vida – Licenciatura em Matemática	Dissertação	1
		Tese	-
6	Estágio Supervisionado – Pesquisa (Auto)Biográfica – Licenciatura em Matemática	Dissertação	-
		Tese	-
7	Histórias de Vida – Licenciatura em Matemática	Dissertação	3
		Tese	3
TOTAL			18

Fonte: Pesquisa do autor.

A partir do resultado da pesquisa no BDTD, selecionamos os trabalhos que mais se aproximavam com o nosso objeto de estudo e sobre a contribuição destas dissertações e teses para o presente trabalho. Assim, estabelecemos os seguintes critérios para selecionarmos os trabalhos para serem lidos e analisados:

- I. Quantidade de vezes que apareceu nas combinações;
- II. O título do trabalho e sua abordagem sobre as histórias de vida, pesquisa (auto)biográfica e sobre a escrita e narrativa de si;
- III. A discussão teórica, levando em consideração o título deste trabalho.

Importante ressaltar que alguns trabalhos falavam sobre narrativas, escrita de si, mas, no entanto, não abordavam o viés teórico que propusemos nesta pesquisa. O Quadro 5 apresenta os trabalhos que foram selecionados para a abordagem.

Quadro 5 – Trabalhos selecionados para leitura integral

COMBINAÇÃO	NÍVEL/ANO	TÍTULO	AUTOR
1, 2, 5, 7	Dissertação/2016	História de vida e formação docente: o estágio supervisionado no Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Regional do Cariri – URCA	Francisco Ronald Feitosa Moraes
3, 4, 7	Tese/2009	A construção da identidade profissional do professor de matemática no Projeto de Licenciaturas Parceladas da UNEMAT/MT	Josimar de Sousa
1, 7	Tese/2010	A constituição docente em matemática à distância: entre saberes, experiências e narrativas	Diva Souza Silva
1, 7	Tese/2019	Percursos formativos de professores de Matemática em Rondônia: de leigos a licenciados	Cristiane Johann Evangelista
2	Tese/2016	Sentidos de aprendizagem da docência de coordenadores e alunos do PIBID/UESPI: ressignificados da formação inicial	Eliene Maria Viana de Figueiredo Pierote
7	Dissertação/2015	Narrativas: sentidos e contribuições da escola para os projetos pessoais de licenciandos em matemática	Renan Marcel Barros dos Santos
7	Dissertação/2015	Percursos formativos, profissionais e as práticas dos docentes coordenadores do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID	Valeska Carvalho e Almeida

Fonte: Pesquisa do autor.

Podemos observar que o primeiro trabalho esteve presente na maioria das combinações, por isso foi escolhido para a leitura integral; já o segundo esteve presente em três combinações. Dois trabalhos tiveram presente em duas combinações, e os demais se encontraram isolados em suas respectivas combinações.

O primeiro trabalho intitulado “História de vida e formação docente: o estágio supervisionado no Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Regional do Cariri – URCA” trata-se de uma Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, no ano de 2016, pelo autor Francisco Ronald Feitosa Moraes.

O autor buscou analisar a contribuição e a importância do componente curricular Estágio Supervisionado acerca da formação teórico-prática e da

construção de saberes docentes de quatro estudantes do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Regional do Cariri – URCA.

Os objetivos propostos foram:

Identificar aspectos históricos, teóricos, legais e metodológicos do Estágio Supervisionado e sua relevância na formação do professor de Matemática;
Realizar uma investigação autobiográfica com quatro acadêmicos do curso de Licenciatura em Matemática;
Compreender a construção dos saberes docentes, em especial, os existenciais, observando suas crenças e concepções em relação à Matemática, educação matemática e a influência do contexto social na ação docente a partir da elaboração do memorial autobiográfico; (MORAES, 2016, p. 10).

A problemática da pesquisa trata-se de discutir os fundamentos teóricos e metodológicos do Estágio Supervisionado na construção dos saberes docentes vivenciados a partir do referente componente curricular e das histórias de vida dos licenciandos.

É uma pesquisa de cunho qualitativo. Como suporte metodológico, o autor observou “[...] as histórias de vida autobiografadas dos participantes desta pesquisa, suas ações e seus relatos dos estágios supervisionados.” (MORAES, 2016, p. 10).

Além da investigação acerca dos saberes docentes no estágio através do diário de campo, entrevistas e observações, o autor propôs aos sujeitos-aprendentes a construção da narrativa autobiográfica. O mesmo afirma que

As construções narrativas são produções que permitem ao narrador dar conta de perspectivas ocultas de si, principalmente quando está no papel de leitor ou ouvinte de sua própria narração. Assim, se faz necessário um olhar para as singularidades dos sujeitos narrados, permitindo conhecer e reconhecer relações nesses processos. (MORAES, 2016, p. 91).

Para a construção da narrativa, o pesquisador utilizou a construção do memorial do estudante, através de um roteiro norteador. Para a análise dos dados, o autor trabalhou com classe e categorias.

Entendo por classe uma primeira separação dos dados brutos, com base nas suas similaridades, os quais foram oriundos dos depoimentos dos acadêmicos investigados e das observações feitas. Por categoria, entendo os conceitos fundamentais extraídos dos depoimentos pelo pesquisador e observações da práxis estabelecidas nas ações acompanhadas, que refletem os aspectos mais gerais e essenciais da realidade estudada sobre o aprender a profissão docente. (MORAES, 2016, p. 97).

Dessa maneira, a investigação utilizou as narrativas biográficas dos quatro licenciandos para identificar os saberes construídos ao longo do Estágio e de sua

trajetória formativa. Dentre os achados da pesquisa, o autor afirma que o Estágio Supervisionado ainda continua sendo o lócus onde os estudantes refletem, compreendem, analisam e observam sobre o processo de ensino-aprendizagem e sobre a escola em movimento e que, através dos memórias construídos pelos próprios estudantes, o pesquisador pode conhecer a realidade dos licenciandos, compreendendo suas crenças e suas concepções, em outras palavras, seus saberes existenciais acerca da Matemática.

O segundo trabalho, intitulado “A construção da identidade profissional do professor de matemática no Projeto de Licenciaturas Parceladas da UNEMAT/MT”, é uma Tese de Doutorado do autor Josimar de Sousa, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, no ano de 2009.

A pesquisa buscou identificar como as trajetórias pessoais e profissionais constroem a identidade profissional docente. A partir da abordagem qualitativa-interpretativa, o autor entrevistou cinco professores de Matemática egressos do Projeto Licenciaturas Parceladas e aplicou questionários a três coordenadores do curso de licenciatura em matemática.

O Projeto Licenciaturas Parceladas trata-se de um Curso de Formação de Professores ofertado pela Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, que oferecia uma formação filosófico-pedagógico na perspectiva construtivista e na abordagem multidisciplinar nas três áreas que foram apontadas como de maior necessidade: Letras, Pedagogia e Matemática (SOUSA, 2009). Este curso visava a garantir a sustentação teórico-metodológica, buscando manter os licenciandos em sala de aula e ao mesmo tempo lecionando na região do Araguaia – MT, uma vez que a região era escassa de recursos humanos para assumirem as escolas.

A partir da narrativa dos sujeitos pesquisados, o autor procurou identificar elementos que foram significantes na construção identitária do docente de Matemática. Dentre os achados da pesquisa, podemos destacar que a constituição da identidade docente “[...] é um processo decorrente das histórias de vida de cada indivíduo e das relações sociais e de trabalho.” (SOUSA, 2009. p. 238). E que é a partir do processo de construção dessa identidade que “[...] entram as trajetórias individuais de cada um e na interação EU-OUTRO [...]” (SOUSA, 2009, p. 238).

O próximo trabalho tem como título “A constituição docente em matemática à distância: Entre saberes, experiências e narrativas” da autora Diva Souza Silva. É

uma Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Minas Gerais – UFMG, em 2010.

O trabalho teve como objetivos: a) a partir das narrativas, identificar e analisar a trajetória dos ingressantes de um grupo de alunos-professores do Curso de Licenciatura em Matemática do Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB); b) Narrar o processo de formação docente e a constituição de saberes sobre a atividade profissional antes de ingressarem no curso de matemática e c) narrar e analisar a experiência da formação profissional via modalidade Educação à Distância (EaD) relacionando com os saberes docentes e os saberes adquiridos durante a formação (SILVA, 2010).

A pesquisa ancorou-se na abordagem qualitativa através da investigação narrativa. Além da entrevista narrativa, a autora utilizou o diário de campo e o memorial de formação de seis estudantes de Licenciatura em Matemática EaD de dois polos distintos: João Monlevade e Conselheiro Lafaiete, no Estado de Minas Gerais.

A autora constatou, através da escrita dos memoriais de formação e das entrevistas narrativas, que a EaD para esses alunos ingressantes é uma oportunidade, uma vez que já tinham uma carga horária de trabalho. A pesquisa levanta a questão de oportunidades e condições de acesso à Educação que ainda ocorre de forma desigual.

Silva (2010, p. 251) conclui sua pesquisa com a seguinte assertiva:

Atitudes de aproximação dos sujeitos com a pesquisa e com o tema me impressionavam pela fluidez das falas e das histórias de vida. Percebi que nos aproximamos pelo que chamei de “vida de professores”, por reconhecermos, em nossas conversas, que falávamos da formação de professores de Matemática à distância e que sabíamos do que se tratava e de como era também o cotidiano de uma sala de aula, de uma escola. Percebi que também me constituía na relação de pesquisadora, vendo-me no movimento da temporalidade/continuidade (passado-presente-futuro) e me enxergava, de um lado, como pesquisadora, de outro, como professora que continuava se constituindo em seu ofício docente, disposta a novas viagens a novos itinerários nesse denso mapa de navegação.

O trabalho intitulado “Percursos formativos de professores de Matemática em Rondônia: de leigos a licenciados”, da autora Cristiane Johann Evangelista, é uma Tese de Doutorado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, no ano de 2019.

A pesquisa objetivou elaborar uma interpretação histórica através das trajetórias formativas de professores de matemática que formaram professores considerados como leigos em Rondônia-RO, através do Programa de Habilitação e Capacitação de Professores Leigos de Rondônia – PROHACAP, no período de 1960 a 2007.

A autora começou por fazer um levantamento documental sobre a Educação e formação de professores no estado; após realizou entrevista estruturadas com 20 professores da época, a fim de recolher a história de seus percursos formativos.

Evangelista (2019, p. 292) destaca que “[...] compreender a história dos percursos formativos de professores leigos pode contribuir para a ampliação de debates sobre o atual ensino de Matemática no Estado.”.

Através da pesquisa, Evangelista (2019) afirma que, a partir das trajetórias narradas dos professores que formaram professores leigos em Rondônia, foi possível ampliar o conhecimento sobre os processos e percursos formativos de professores que vivem em áreas isoladas e periféricas. Ela também destaca a situação da região sem escolas, energia elétrica, assistência médica, dentre outros fatores.

A partir das trajetórias narradas, foi possível vislumbrar a escolha do ingresso na profissão docente, o qual ocorreu por alguns fatores: “[...] condição social, influência familiar, falta de opção, desejo de ajudar na alfabetização, escolha própria, oportunidade viável.” (EVANGELISTA, 2019, p. 294). Foi apontada também a dificuldade em lecionar nessa região como a falta de lousa ou assento para os estudantes.

A pesquisadora conclui que ao construir as trajetórias dos professores foi possível identificar aspectos socioculturais e culturais dos sujeitos envolvidos, fazendo com que possamos atribuir sentidos e significações em nossas escolhas profissionais.

A Tese de Doutorado, que tem como título “Sentidos de aprendizagem da docência de coordenadores e alunos do PIBID/UESPI: ressignificados da formação inicial” da autora Eliene Maria Viana de Figueiredo Pierote, foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará – UFC, no ano de 2016.

A pesquisa tem como objetivo “[...] analisar os sentidos atribuídos à aprendizagem da docência por coordenadores e licenciandos do PIBID/UESPI e a

ressignificação da formação inicial.” (PIEROTE, 2016, p. 26). A autora buscou investigar coordenadores e alunos que faziam parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Matemática da Universidade Estadual do Piauí – UESPI.

Utilizando a abordagem qualitativa, Pierote (2016, p. 100) oportunizou aos participantes da pesquisa a construção de um diário autobiográfico propiciando

[...] a rememoração e a atribuição de sentidos às ações educativas desencadeadas pelos sujeitos em formação, permitindo a passagem da atividade mental para a sua transmissão pela linguagem, o resgate das experiências vividas e a configuração discursiva da subjetividade recorrente nos constructos narrados.

Os envolvidos na pesquisa foram dois coordenadores de área do PIBID dos cursos de Pedagogia e Matemática, 22 (vinte e dois) alunos do PIBID/Matemática e 15 (quinze) alunos do PIBID/Pedagogia e uma supervisora do PIBID/Pedagogia. Os sujeitos pesquisados foram convidados a refletirem sobre as suas próprias experiências de formação se reconhecendo como autores de sua própria história de vida.

Pierote (2016) conclui sua Tese mostrando os significados que os estudantes têm de sua formação, passando pelo PIBID. Aqui destaco os alunos do curso de Matemática, quando ela afirma que “[...] os sentidos de aprendizagem da docência para os alunos de Matemática são influenciados (pela ênfase dada) pelas disciplinas Didática e avaliação da aprendizagem [...]” (PIEROTE, 2016, p. 153).

A autora ainda afirma sobre a importância do PIBID para os estudantes do curso de Matemática, uma vez que estes podem ter os primeiros contatos com a escola de Educação Básica, perdendo o medo de conduzir uma aula. E ainda pondera que somente os que têm a oportunidade de ser bolsista do PIBID têm a oportunidade de vivenciar a escola em movimento. Assim, a autora afirma sobre as lacunas ainda existentes no currículo do curso de matemática.

O próximo trabalho se intitula “Narrativas: sentidos e contribuições da escola para os projetos pessoais de licenciandos em matemática” do autor Renan Marcel Barros dos Santos, trata-se de uma Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo – USP, em 2015.

Santos (2015) busca compreender e identificar os sentidos sobre a escola e como esta contribui e constitui os projetos pessoais dos que passam por ela. Para

isso, o autor utilizou entrevistas narrativas biográficas, onde sete estudantes de Licenciatura em Matemática da USP narraram sua trajetória na escola a partir de três eixos:

- I. Antes da escola – qual a visão da escola antes do sujeito entrar e qual a concepção de educação;
- II. Durante a escola – as vivências na escola; e
- III. Depois da escola – qual o papel que a escola teve na escolha do curso de Licenciatura em Matemática.

Os sujeitos da pesquisa eram estudantes do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade de São Paulo – USP.

Dentre os achados da pesquisa, o autor afirma sobre a escola que muitas vezes os estudantes não sentem vontade de ir. No entanto, as boas lembranças que se tem da escola são das situações de aprendizagem e dos amigos. As lembranças associadas à escola sempre são de amigos e professores.

O autor conclui que a escola é o espaço onde se constroem relações com o saber construindo a identidade dos envolvidos. E que, a partir das narrativas, os sujeitos começaram a compreender o porquê da escolha profissional docente.

O último trabalho é da autora Valeska Carvalho e Almeida. Trata-se de uma Dissertação de Mestrado intitulada “Percursos formativos, profissionais e as práticas dos docentes coordenadores do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID” apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa – UFV, no ano de 2015.

O principal objetivo desta pesquisa foi “[...] compreender e analisar os percursos formativos, profissionais e as práticas dos docentes formadores que atuam como coordenadores de área de conhecimento no âmbito do PIBID, tendo em vista elucidar a sua constituição como docente formador.” (ALMEIDA, 2015, p. 03).

Como metodologia, a autora utiliza a “[...] abordagem de cunho qualitativo e baseada na História de Vida, enfocando o percurso profissional e os processos formativos dos docentes formadores que estão fazendo parte do Programa PIBID.” (ALMEIDA, 2015, p. 24).

Os sujeitos da pesquisa foram os três Coordenadores de Área do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID dos cursos de Licenciatura em Química, Ciências Biológicas e Matemática. A autora realizou entrevistas narrativas com os sujeitos a fim de identificar seu percurso formativo e o profissional.

A autora constatou, a partir das histórias de vida desses professores, elementos semelhantes em suas trajetórias como a família, os professores que influenciaram tanto na Educação Básica como na Educação Superior, e o ingresso no magistério superior na UFV e a experiência como coordenadores do PIBID.

Almeida (2015, p. 75) afirma que “[...] a formação do professor tem início antes do seu ingresso nos cursos de preparação para a docência e prossegue durante o exercício da sua prática profissional.”.

A elaboração deste Estado da Arte objetivou observarmos as pesquisas que usam as diferentes maneiras para que os sujeitos possam construir suas histórias de vida e assim refletirem e atribuírem sentido a sua experiência, evidenciando aquilo que foi formador em sua trajetória.

A partir da realização do Estado da Arte foi possível identificar os objetivos e as metodologias utilizadas na realização da pesquisa. Como os trabalhos pesquisados, essa pesquisa dissertativa busca compreender como as histórias de vida contribuem na construção da identidade docente.

No entanto, para a realização de nossa investigação, utilizamos o dispositivo Círculo Reflexivo Biográfico oportunizando aos participantes da pesquisa a construção de sua história de vida, destacando as recordações-referências, como bem assinala Josso (2010). A seguir, no próximo capítulo, iremos descrever a metodologia que será abordada nesta pesquisa.

5 O CAMINHAR DA PESQUISA

“Caminhante, não há caminho, o caminho se faz ao caminhar”. (Antonio Machado)

Neste capítulo, detalho o caminho que percorri para a conclusão da minha pesquisa de mestrado. Interessante que, ao ingressarmos na Pós-Graduação, chegamos com uma ideia “verde”, que aos poucos vai amadurecendo. Foi assim que aconteceu comigo.

Tinha uma versão bem simples de meu projeto de pesquisa que foi se modelando através de conversas com meu orientador, professor Paulo Barguil, com as leituras e vivências da disciplina de Educação, Currículo e Ensino e Histórias de Vida e Formação, ministradas pelo professor Luiz Botelho, e chegou à sua fase conclusiva na disciplina de Pesquisa (Auto)Biográfica em Educação, ministrada pela professora Ercília Olinda.

Tal como o autor espanhol acima, construí meu caminho ao caminhar, não sozinho, mas com ajuda de muitos. A importância do caminhar faz todo sentido, pois são nas trilhas da pesquisa que construímos nosso conhecimento prático e nossa identidade de pesquisador, (re)afirmando o poder da Educação em nossas vidas.

5.1 O início do caminho

Como qualquer pesquisador que já tem um tema que gostaria de pesquisar, construí meu projeto de pesquisa ciente do que queria. Na graduação, fui bolsista de Iniciação Científica pesquisando o componente curricular Estágio Supervisionado. Foi um bonito encontro, uma vez que eu já estava desmotivado com a própria disciplina. Concluí a pesquisa e a utilizei em minha escrita monográfica.

A escolha de um programa na área da Educação aconteceu por conta de seu caráter dialético, pois “[...] a educação é uma prática social humana; é um processo histórico, inconcluso, que emerge da dialética entre homem, mundo, história e circunstâncias.” (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 40).

Para o mestrado quis o mesmo tema para a pesquisa. Mas será que somente o Estágio Supervisionado daria conta de uma pesquisa inédita? Ficou a dúvida no ar! Conforme Severino (2000), para desenvolver um trabalho é necessário que o

pesquisador busque realizar uma reflexão pessoal, busque sua autonomia, seja criativo e tenha rigor técnico e científico. Dessa maneira, o trabalho científico deve buscar sempre a articulação entre os conhecimentos construídos a fim de que colabore com a transformação da sociedade, que está em constante movimento, buscando melhorias para o processo educacional.

Concordo com Martins (2008, p. 02), quando afirma que

É de extrema importância a seleção criteriosa de um tema-problema de pesquisa. Uma escolha infeliz pode tornar a pesquisa inviável e, o que é pior, provocar atitudes desfavoráveis do seu autor em relação ao trabalho de condução de uma pesquisa científica.

Vi-me como Ulisses preso entre Cila e Caríbdis²⁰, sem saber o que fazer; nesse caso, sem saber o que pesquisar. Após uma conversa com duas amigas, ou prefiro referir-me com a “base aliada²¹”, resolvi trabalhar com Histórias de Vida e Pesquisa (Auto)Biográfica. O trabalho com a temática já vem sendo desenvolvido em algumas instituições nacionais por meio de grupos de pesquisa; e, a cada dois anos, é realizado o Congresso Internacional de Pesquisa Autobiográfica – CIPA, que reúne pesquisadores do mundo inteiro.

Ao estudar alguns textos de autores renomados, encontrei o sentido que me faltava para a realização da pesquisa. Percebi que existem estudos que estão preocupados com a subjetividade humana e dando enfoque a trajetória de cada indivíduo, não apenas como uma escrita sem valor, mas com um forte apelo para o desenvolvimento emocional e intelectual, mediante o uso da memória como atributo para a construção identitária.

Entendo que as histórias de vida estão relacionadas com o pesquisador, no sentido que o interesse pelo tema se deu também pela própria trajetória formativa. Através de minha história, encontrei sentido para pesquisar outras histórias para ajudar a compreender o significado que estas têm para seu autor; para ajudar e contribuir no campo das Histórias de Vida em Formação. Neste sentido concordo com Goergen (1986, p. 10), quando declara que

²⁰ Termo utilizado para dizer que está em um dilema. Vem do livro a Odisséia, que conta a história de Ulisses e seus companheiros que estão a caminho de sua terra natal, Ítaca. No caminho, eles ficam presos entre o rochedo de Cila e Caríbdis.

²¹ Termo usado por mim para indicar os amigos do grupo de pesquisa e extensão Educação e Cooperação Sul-Sul – ELOSS, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB, com a qual sou vinculado.

A pesquisa, que é busca de conhecimentos e explicações sobre aspectos obscuros da realidade, tem seu objetivo maior exatamente na divulgação final dos seus resultados, para que estes possam servir a outros, para que possam ser usados.

Desta maneira, optei por trabalhar com a pesquisa qualitativa pela sua compreensão dos fenômenos que estuda – ações dos indivíduos em seu ambiente ou contexto social – interpretando a perspectiva dos envolvidos que participam da pesquisa sempre levando em consideração a interação indivíduo/pesquisador, o registro e a coleta de informações, bem como a interpretação do autor à luz da teoria.

A pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos – estudo de casos; experiência pessoal; introspecção; história de vida; entrevista; artefatos; textos e produções culturais; textos observacionais/registros de campo; históricos interativos e visuais – que descrevem momentos significativos rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos. Portanto, os pesquisadores dessa área utilizam uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas na esperança de sempre conseguirem compreender melhor o assunto que está ao seu alcance. (DENZIN *et al.*, 2006, p. 17).

Concordo com Minayo (2001), quando afirma que a pesquisa qualitativa preocupa-se com os aspectos da realidade social que não são quantificáveis. Este método de pesquisa busca centrar-se na compreensão e explicação da configuração social, levando em consideração significados, crenças, atitudes e valores dos envolvidos.

Atualmente, as pesquisas nas áreas sociais e humanas, sobretudo no que diz respeito à Educação, utilizam a abordagem qualitativa em suas pesquisas. Enfatizamos que este tipo de abordagem pode utilizar vários métodos e técnicas. Conforme Gatti (2001, p. 73),

As alternativas apresentadas pelas análises chamadas qualitativas compõem um universo heterogêneo de métodos e técnicas, que vão desde a análise de conteúdo com toda sua diversidade de propostas, passando pelos estudos de caso, pesquisa participante, estudos etnográficos, antropológicos etc.

A utilização da pesquisa qualitativa na área educacional envolve muitos conceitos desenvolvidos, pois está conectada com outras áreas e epistemologias dentro das ciências humanas e sociais. De acordo com Minayo (2004, p. 20), “[...] os conceitos são as unidades de significação que definem a forma e o conteúdo de uma teoria.”.

A escolha da abordagem qualitativa decorre da compreensão do fenômeno investigado com o intuito de entender o seu significado. A pesquisa qualitativa nos oportuniza trabalhar com indução, pois somente após a observação é que podemos construir uma hipótese. Nesse sentido, podemos afirmar que o pesquisador nada sabe antes de iniciar a pesquisa.

Após essas discussões acerca da pesquisa qualitativa, salientamos a utilização da Pesquisa (Auto)Biográfica e da observação participante como instrumentos metodológicos, apresentados a seguir.

5.1.1 A Pesquisa Autobiográfica em Educação

Atualmente nas Ciências do humano²², principalmente na Educação, as histórias de vida e a abordagem (auto)biográfica ganharam força com o intuito de buscar compreender os aspectos da formação tanto docente como humana, conforme assinala Josso (2010, p. 27, grifos da autora):

No campo da educação, além dos trabalhos de pesquisa-formação, assistimos ao desenvolvimento nos currículos, nomeadamente na formação de professores, de *uma sensibilidade à história dos aprendentes e da sua relação com o saber*, ao tempo em que a formação continuada se abria ao reconhecimento dos saberes adquiridos.

Dessa maneira, ao construir sua história de vida, o sujeito aprendente compreende como aconteceu a sua formação, evidenciando o que foi formador em sua trajetória.

A abordagem (auto)biográfica busca “Evidenciar um processo de mudança do posicionamento do pesquisador [...] articuladas à construção de uma história de vida [...]” e “Demarcar a contribuição do conhecimento dessas metodologias [...] abrangendo a formação e suas características [...]”. (JOSSO, 2010, p. 31).

A pesquisa autobiográfica é uma abordagem inter/transdisciplinar que busca, através do diálogo entre pares, construir uma narrativa com a intenção de intervir na realidade do aprendente. “Pela narrativa autobiográfica podemos nos tornar sujeitos de nossa própria história (estratégia de empoderamento).” (OLINDA, 2018, p. 36). Esta abordagem “[...] ancora-se no ‘paradigma do singular-plural’, uma vez que a

²² Josso (2010) denomina ciências do humano as diversas áreas que falam da dimensão humana.

subjetividade e a historicidade são inerentes aos processos de narração de si.” (OLINDA, 2018, p. 38).

Pela autobiografia, situamo-nos no mundo simbólico da cultura. Por meio dela, identificamo-nos com uma família, uma comunidade e, indiretamente com a cultura mais ampla. Ela é a única maneira de que dispomos para o relacionamento com nossos iguais depois de sairmos do escudo dos mecanismos infantis que nos permitem nossa prolongada imaturidade. (BRUNER, 1995, p. 146).

A partir da narrativa de si, o aprendente busca compreender seu percurso de vida e as relações sociais entre os indivíduos. “O depoimento oral nos coloca frente à informação e à necessidade de interpretação.” (OLINDA, 2018, p. 64).

A pesquisa (auto) biográfica tem por ambição compreender como os indivíduos (a criança, o jovem, o adulto) e/ou grupos (familiares, profissionais, gregários) atribuem sentido ao curso da vida, no percurso de formação humana, no percurso da história. (PASSEGGI, 2011, p. 112).

A pesquisa autobiográfica busca construir narrativamente os sentidos da vida, através de lembranças que são consideradas referências no que tange a escolha dos caminhos percorridos pelo sujeito aprendente. Josso (2010, p. 37) conceitua essas lembranças como recordações-referências, assegurando que elas são elementos simbólicos que constituem como elemento formativo.

A recordação-referência significa, ao mesmo tempo, uma dimensão concreta ou visível, que apela para nossas percepções ou para as imagens sociais, e uma dimensão invisível, que apela para emoções, sentido ou valores. [...] São experiências que podemos utilizar como ilustração numa história para descrever uma transformação, um estado de coisas, um complexo afetivo, uma ideia, como também uma situação, um acontecimento, uma atividade ou um encontro. E essa história me apresenta ao outro em formas socioculturais, em representações, conhecimentos e valorizações, que são diferentes formas de falar de mim, das minhas identidades e da minha subjetividade.

Essas referências podem ser qualificadas como formadoras, conduzindo a narrativa para a formação e para a reflexão ontológica, favorecendo o encontro paradoxal entre passado e futuro para fazer e questionar o presente.

A qualidade essencial de um sujeito em formação está, então, na sua capacidade de integrar todas as dimensões do seu ser: o conhecimento dos seus atributos de ser psicossomático e de saber-fazer consigo mesmo; o conhecimento das suas competências instrumentais e relacionais e de saber-fazer com elas; o conhecimento das suas competências de compreensão, de explicação e do saber-pensar. (JOSSO, 2010, p. 43).

Nas palavras da autora, o sujeito confronta-se consigo mesmo, ou seja, compreende a si em um movimento de construção identitária, identificando no passado elementos que possam trazer sentido no presente para se projetar no futuro.

Concordamos com Pineau e Le Grand (2012, p. 143), quando ressaltam que “[...] tentar compreender a própria vida é, antes de tudo, aceitar ser recortado em categorias limitadas e, em seguida, projetá-las fora de si. É uma verdadeira desconstrução, que fraciona a unidade sincrética inicial em peças avulsas.”. Os autores ainda afirmam que construir a história de vida do aprendente é um movimento de completude.

Por isso, é tão importante o movimento da Pesquisa (Auto)Biográfica em Educação. A compreensão dos caminhos que levam até à docência busca ajudar no processo formativo do sujeito licenciando/aprendente, pois este processo de formação é também um processo de socialização.

Dominicé (2014b) defende esse movimento, ao afirmar que os relatos de vida elaborados em contexto educativo abrem pistas de reflexão e permitem avançar na formação de novas hipóteses. O mesmo autor afirma que as histórias de vida são as relações que ajudam o sujeito aprendente a moldar sua vida. E acrescenta:

A formação é feita da presença de outrem, daqueles de que foi preciso distanciarmo-nos, dos que acompanham os momentos-charneira, dos que ajudam a descobrir o que é importante aprendermos para nos tornarmos competentes e darmos sentido ao nosso trabalho. (DOMINICÉ, 2014b, p. 89).

O autor defende a ação educativa como um suporte de autoformação. E salienta que “[...] o seu uso depende de um objeto de investigação e de um contexto educativo favorável.” (DOMINICÉ, 2014a, p. 137).

Nóvoa (2014, p. 154) afirma que “[...] a abordagem biográfica deve ser entendida como uma tentativa de encontrar uma estratégia que permita ao indivíduo-sujeito tornar-se ator do seu processo de formação, por meio da apropriação do seu percurso de vida.”. Ele também declara que as histórias de vida não devem ser entendidas como instrumento apenas pedagógico ou de pesquisa, mas como “[...] uma reflexão teórica sobre o processo de formação dos adultos, dando aos formandos o estatuto de investigadores.” (NÓVOA, 2014, p. 155).

Dominicé (2014c) assegura que na Educação as investigações se apoiam em situações reais e concretas, e acrescenta: “[...] podemos afirmar que o conhecimento

dos processos de formação só é possível à medida que o percurso da investigação é formador. A compreensão que os estudantes têm do seu processo de formação contribui para o saber do investigador.” (DOMINICÉ, 2014c, p. 197).

Concordamos com Ferrarotti (2014, p. 31), quando declara que “[...] as pessoas querem compreender a sua vida cotidiana, as suas dificuldades e contradições, e as tensões e problemas que lhes impõe.”. E destaca que a história de vida é “[...] uma ação social pela qual um indivíduo retotaliza sinteticamente sua vida [...]”. (FERRAROTTI, 2014, p. 44).

Portanto, a partir da produção da história de vida, pautada na pesquisa autobiográfica, a abordagem da trajetória do sujeito torna-se um processo de formação que é atravessado por alguns processos relacionais. Desta forma, “[...] já não se trata tanto de aprender, mas de refletir no que se aprendeu anteriormente.” (DOMINICÉ, 2014c, p. 199).

Não se trata apenas de reescrever a trajetória, de rememorar aspectos da vida. O importante não é apenas refletir, mas questionar o porquê desta reflexão, pois “[...] o percurso biográfico é o lugar de um balanço ou de uma síntese, que podem ser realizados justamente porque fazem parte do ensino.” (DOMINICÉ, 2014c, p. 200).

5.1.2 Observação participante

Dentro do contexto da investigação, a observação participante se torna uma estratégia de construção entre o pesquisador e os atores sociais envolvidos.

Este instrumento metodológico é bastante usado em pesquisas de caráter etnográfico, onde o pesquisador se envolve com o pesquisado na construção do conhecimento, sendo que o autor da pesquisa se adapta à cultura de grupo. Inserido na pesquisa de cunho qualitativa, a observação participante é utilizada em estudos exploratórios, descritivos, ou, como citado acima, etnográficos.

A observação participante é

Um processo pelo qual mantém-se a presença do observador numa situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador está em relação face a face com os observados e, ao participar da vida deles, no seu cenário cultural, colhe dados. Assim o observador é parte do contexto sob observação, ao mesmo tempo modificando e sendo modificado por este contexto. (SCHWARTZ; SCHWARTZ, 1955, p. 345).

É necessário que o pesquisador/observador tenha a disposição de se integrar ao grupo como condição necessária para uma boa investigação. Essa disposição diz respeito ao pesquisador sair do seu universo cultural e imergir no contexto do outro para a construção da identidade dos envolvidos de modo que estes possam estabelecer suas relações no movimento da pesquisa.

É importante que o investigador possa inserir-se no mundo de seus entrevistados, interagindo ativamente com o campo de pesquisa, abandonando a atitude de “cientista” para poder entrar no contato social que permeia sua pesquisa (SCHUTZ, 1979).

Ghedin e Franco (2011) afirmam que é necessário observar o aspecto íntimo das relações sociais, os costumes, as tradições, as ideias, os motivos e os sentimentos do grupo na compreensão da totalidade de suas vidas. Isto significa que é preciso dar “[...] abertura para o grupo, sensibilidade para sua lógica e sua cultura, lembrando-se de que a interação social faz parte da condição e da situação de pesquisa.” (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 195).

Os autores citados ainda acrescentam:

O trabalho de pesquisa envolve aprofundamento da relação estabelecida entre pesquisador e pesquisado dentro do universo intersubjetivo e favorece os encontros de subjetividades que, na fricção identitária de cada sujeito, permitem e possibilitam a construção das trocas e das relações simbólicas. O campo de observação do pesquisador tem um *significado específico e uma estrutura de relevância* para os seres humanos que vivem, agem e pensam em meio a realidade tornada objeto de investigação. (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 196, grifo dos autores).

Importante destacar que a observação participante ajuda a relacionar os fatos e as representações sociais por meio das contradições e da cultura que estão inseridos os autores do processo de pesquisa. É necessário chamar atenção para

[...] a necessidade de tornar explícitas as fontes de informações sobre o problema a ser pesquisado, sobre o campo em que a pesquisa se deu e sobre a situação em que a pesquisa foi desenvolvida tanto do ponto de vista institucional, da relação entre os pesquisadores, quanto da especificidade dos informantes, considerando tudo isso dados da própria pesquisa. (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 200).

Esses autores chamam a atenção para a construção do conhecimento. O pesquisador define seu papel, no entanto, a investigação é delimitada pela situação e pelas perspectivas dos autores sociais (GHEDIN; FRANCO, 2011).

A identidade do pesquisador vai sendo construída aos poucos. Esta identidade vai sendo moldada pelas referências do grupo que está sendo pesquisado, através das interações com os sujeitos.

A escolha de realizar uma observação participante é fruto das suas características, pois nos possibilita a visualização de situações e eventos que não podem ser compreendidos através de entrevistas ou formulários. Ela é muito útil na fase inicial da pesquisa, pois é possível explorar com mais intimidade o campo sem ser “um intruso”. Através desta abordagem, o pesquisador foca na atribuição de significados das vivências e das práticas do campo.

A utilização da observação participante propiciou o conhecimento com os sujeitos e o campo que fizeram parte desta pesquisa, de modo que foi possível compreender a dinâmica do grupo.

5.1.3 O Círculo Reflexivo Biográfico – CRB

Para a realização da pesquisa e a construção dos dados, estava em dúvidas de como seria minha abordagem e inserção no campo de pesquisa. Ao cursar a disciplina de Pesquisa (Auto)Biográfica em Educação no PPGE, ministrada pelas professoras Ercília Olinda e Luciane Goldberg, vivenciei o Círculo Reflexivo Biográfico – CRB.

Com as experiências da participação de um Círculo Reflexivo Biográfico e as conversas com amigos que cursaram a disciplina e o orientador, realizei o CRB com os estudantes do Curso de Licenciatura em Matemática da UNILAB, com o intuito de contribuir e recolher os dados para impetrar os objetivos previstos.

O CRB foi idealizado pela professora Ercília Maria Braga de Olinda²³(2008), a partir dos círculos de cultura de Paulo Freire (1960), do ateliê biográfico de Christine Delory-Momberger (2014) e das experiências de vida e formação de Marie-Christine Josso (2010).

A idealizadora define o Círculo Reflexivo Biográfico 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),

²³ Professora Titular e Pesquisadora da Faculdade de Educação – FAGED da Universidade Federal do Ceará – UFC, lotada no Departamento de Teoria e Prática de Ensino. Fundadora do 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).

Dessa maneira, o Círculo Reflexivo Biográfico possibilita ao participante um espaço em que ele compartilha seus relatos de experiência e constrói sua história de vida.

Dominicé (2014a, p. 133) afirma que “[...] a abordagem biográfica implica uma relação nova do investigador com o seu objeto de investigação.”. O mesmo ainda destaca que a abordagem biográfica não se trata de um debate puramente metodológico ou uma investigação generalizada, mas que “[...] o seu uso depende de um objeto de investigação e de um contexto educativo favorável.” (DOMINICÉ, 2014a, p. 137).

A realização do CRB com os estudantes busca a construção das Histórias de Vida desses jovens licenciandos. Esse processo de biografização tem como objetivo narrar sua vida buscando a 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).

(Auto)biografar-se é um processo importante para a formação dos indivíduos, pois esse reconhecimento biográfico gera um forte estímulo, à pessoa em formação, a fazer um trabalho autorreflexivo, realizando um balanço sobre sua trajetória e sobre seus aprendizados. (RODRIGUES; BEZERRA, 2017, p. 303).

Olinda (2010, p. 24-25, grifo da autora) atenta para os princípios básicos que norteiam o CRB:

1) Princípio formativo – a reflexividade crítica permite passar das experiências existenciais às experiências formadoras; **2) Princípio dialógico** – seres em interação deixam-se atravessar pela verdade do outro, experimentando o diálogo como fundamento da ação educativa libertadora; **3) Princípio sociopolítico** – inseparabilidade entre processos identitários e dimensão societal; **4) Princípio antropológico** – discute a relação entre sujeito e narração, destacando a capacidade da linguagem como constitutivo do humano; **5) Princípio da potência narrativa** – permitindo que tenhamos verdadeiras experiências e desenvolvamos crescentes níveis de autonomia; **6) Princípio integrador** – como prática consciente e integral de educação de si.

Os encontros do CRB são divididos em quatro momentos:

Acolhida – momento inicial para demonstrar que cada participante é importante. É um momento de amortização ou despertar afetivo, pois é importante estreitar os laços de amizade e de afeto para que haja confiança mútua. Cada membro dá sustentação ao outro, apoiando nas dificuldades e

isso exige a alegria da partilha, propiciada pelo respeito mútuo e pela gentileza que deve circular no grupo. Podemos acolher de diversas formas: com um sorriso e um abraço; lendo um poema ou uma mensagem rápida; tomando um chá ou café; visualizando imagens belas ou ouvindo uma música.

Presentificação – envolve o ser na ação presente, atento ao seu despertar espiritual, cognitivo, corporal e afetivo. É um momento de preparação para um mergulho interior e para abertura ao outro. Trata-se de estar atento a si mesmo e ao outro num exercício de escuta de si e da alteridade. Esse caminhar implica no aprendizado do respeito à diversidade e na sensibilização para a colaboração. É importante iniciar por um despertar corporal, podendo envolver exercícios respiratórios, alongamentos, canto ou dança. [...]

Biografização – a atividade biográfica utiliza a oralidade (falar e ler), a escrita e a expressão artística. Nas diferentes etapas vividas enfrentamos o estranhamento de nós mesmos e do outro e provocamos deslocamentos ao experimentar diferentes papéis: narrar, ler, escrever, ouvir a escrita do outro e refazer sua escrita inicial. [...]

Integração experiencial – ao final de cada encontro realizamos uma dinâmica grupal para uma síntese integradora das experiências, além de avaliarmos os pontos altos e baixos de cada atividade, incluindo o desempenho da mediadora e da assistente. No encontro final fazemos uma síntese e avaliação geral de todo o processo. Nesta integração experiencial utilizamos a metáfora da árvore²⁴ que permite a cada participante identificar, num esforço de síntese, as principais experiências na sua trajetória, avaliando o que foi fundante, significativo e transformador. No final são apresentados sonhos e projetos futuros. [...] (OLINDA, 2018, p. 72-73, grifos da autora).

Para a realização do CRB, é necessária uma “pergunta disparadora” (OLINDA, 2018, p. 72): os participantes irão refletir e narrar sua história de vida a partir dela. A autora afirma que para uma boa sistemática do CRB é necessária a organização dos encontros pautados na seguinte dinâmica:

- No primeiro encontro o “acordo biográfico”, com a apresentação dos princípios operacionais do CRB e sua programação prévia, deve ser discutido e firmado entre os participantes;
- No segundo encontro deve ser realizado um trabalho de aproximação entre os participantes do grupo de modo a prepará-los para o processo de narração de si que se seguirá. Várias linguagens artísticas podem ser utilizadas de modo a prepará-los para a atividade de narração de si que iniciará no encontro seguinte;
- No terceiro encontro tem início as narrativas orais, dependendo do número de participantes e da disponibilidade do grupo, pode ser feito de duas formas: cada um narra para o grupo todo ouvir ou as narrativas são feitas em pequenos grupos. As narrativas são orientadas por uma “pergunta disparadora” negociada no primeiro

²⁴ Usamos o desenho de uma grande árvore previamente desenhada pelas mediadoras ou pelas próprias participantes, com raízes, caule, copa frondosa e abóbada celeste. A partir do texto final produzido as participantes selecionam o que consideram mais significativo para fazerem um balanço dos aprendizados experiências realizadas ao longo da vida. Elas recebem flores, folhas, frutos e nuvens previamente recortadas em papel dupla face, registram por escrito e vão colando na árvore. Na raiz, ficam as experiências fundamentais, aquelas sem as quais não seríamos quem somos; no tronco, as experiências significativas, aquelas que foram importantes no nosso processo formativo; na copa colam os aprendizados e as conquistas do percurso; na abóbada celeste colam seus sonhos, projetos e dúvidas. (OLINDA, 2018, p. 73).

- encontro e são gravadas pela narradora que a transcreverá em casa;
- No quarto encontro as participantes assumem o papel de leitores e em pequenos grupos vão receber sugestões para a versão final do texto. A este momento chamamos de “colaboração narrativa”;
 - No quinto encontro é feito o momento da síntese integradora final em que há o uso da “metáfora da árvore”, explicada mais adiante. (OLINDA, 2018, p. 72).

A autora ainda atenta que, dependendo da disponibilidade do grupo, pode haver mais encontros para a realização da pesquisa e para o aprofundamento da formação. Estes encontros a autora define como Círculo Reflexivo Temático – CRT, que “[...] é um encontro entre pessoas que buscam conhecer mais para ser mais. O desafio é ler a realidade, desocultando-a, para uma ação transformadora do mundo que é inseparável da transformação de si.” (OLINDA, 2018, p. 75).

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.

5.1.4 O lócus do caminhar e os sujeitos

Metodologicamente, a pesquisa teve como lócus de investigação a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB.

A UNILAB foi criada e sancionada através da Lei nº 12.289, de 20 de julho de 2010, com a missão de formar pessoas com vistas a “[...] 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).

Dentro deste contexto, foi criado o curso presencial de Matemática, modalidade Licenciatura, a partir da 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).

A escolha da instituição se deu por conta da realização de minha formação inicial nesta instituição, pelo conhecimento da realidade e pela facilidade de acesso à mesma. Delimitaremos o Curso de Licenciatura em Matemática, dentro do contexto do Programa Residência Pedagógica – PRP e dos Estágios Curriculares Supervisionados. Na pesquisa, foram utilizadas estratégias de aproximação da realidade, valorizando a cultura de grupo, a dialogicidade, a estética e as histórias de vida dos envolvidos. Neste programa, os futuros docentes podem refletir sobre a ida, a vivência na escola e a prática de ensino, favorecendo a construção de sua identidade profissional docente.

Os sujeitos desta pesquisa são estudantes do referido Curso de Licenciatura em Matemática. O curso conta com estudantes dos Países Africanos²⁵ de Língua Oficial Portuguesa – PALOPS, da região do Maciço de Baturité e da Região Metropolitana de Fortaleza, que cursaram pelo menos três dos quatro Estágios Curriculares Supervisionados e que vivenciaram a experiência no Programa Residência Pedagógica.

Historicamente, esse público possui uma formação mais conteudista, centrada no exercício mecânico de aprender a solucionar problemas matemáticos e resolução de problemas. No que diz respeito à UNILAB, por ser uma instituição que propaga a Integração e a Interculturalidade. Em relação aos objetivos que versam sobre a dimensão que é pautada na missão da Universidade, podemos citar

[...] d) Qualificar profissionais para contribuir em debates interdisciplinares e atuar para além do contexto escolar e em diferentes setores da sociedade;
e) Formar um profissional do ensino, educador e pesquisador, empenhado em indagar e reconhecer o sentido e o significado do trabalho docente, com uma compreensão ampla do fenômeno e da práxis educativa;
f) Contribuir para a formação de um profissional protagonista do próprio processo formativo e em permanente busca pela emancipação humana;
[...]. (UNILAB, 2014, p. 24).

O interesse da investigação relaciona-se à necessidade de reflexão sobre a formação de professores do referido curso e sobre a vivência dos estudantes durante a permanência do curso, uma vez que a UNILAB é uma Universidade de integração e recebe estudantes oriundos dos PALOPS.

A utilização do Círculo Reflexivo Biográfico – CRB se constitui como aporte principal da pesquisa. No próximo tópico discutiremos sobre o CRB e as atividades que foram desenvolvidas.

²⁵ Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor Leste.

5.2 Construção do caminhar

A construção da identidade do pesquisador é árdua e se consolida de maneira gradativa, iniciando com a construção do projeto de pesquisa, passando pelas leituras teóricas até chegar à execução da pesquisa.

Acima, cito três passos da construção do caminhar; cada um desses passos nos faz refletir, pensar e mudar. Dessa maneira, vamos buscando maneiras de ser/estar pesquisador.

- ✓ A construção do projeto de pesquisa – quando pensamos em pesquisa, evidentemente que pensamos no projeto. Mas como se dá a construção do projeto? A construção do projeto de pesquisa, delimitação de tema e espaço se dá pela vontade, pela curiosidade e pela motivação do tema. Como cito no começo deste capítulo, chegamos com uma concepção, com uma ideia que vai sendo modificada com o nosso caminhar, na medida como vamos nos constituindo como pesquisadores;
- ✓ As leituras teóricas – ao começarmos as leituras que vão embasando profundamente nossa pesquisa, vamos nos deparando com novas formas de pensar sobre o assunto. Percebemos o quão variada é a literatura teórica sobre o assunto, a forma de pensar dos autores e suas reflexões. Essa fase termina por compreendermos que nossa pesquisa vai ajudar a construir um campo de conhecimento sobre o assunto;
- ✓ Realização da pesquisa – talvez seja a fase que mais esperamos que aconteça: adentrar no campo de pesquisa. Confrontar nosso conhecimento com o conhecimento do outro. Refletir, contribuir, modificar a realidade! Após chegarmos à conclusão da pesquisa, percebemos o quanto crescemos e amadurecemos. Constituímo-nos pesquisadores.

Importante destacar que, ao passarmos por esses passos, buscando a construção de nossa identidade de pesquisador, temos um orientador que nos ajuda a trilhar os caminhos da pesquisa e a finalizar o processo.

5.2.1 Pensando o CRB

O CRB nessa pesquisa²⁶ foi pensado em cinco encontros, que foram realizados dentro do contexto do Programa Residência Pedagógica. A “pergunta disparadora” ou tema gerador do CRB que foi trabalhado é: Quais os caminhos que me trouxeram até aqui (a formação em docência)?. A partir desta pergunta, buscamos compreender como as histórias de vida e os percursos formativos dos estudantes contribuem na construção da profissionalidade docente.

A realização do CRB teve como propósito construir as Histórias de Vida dos estudantes buscando identificar, em sua trajetória formativa, elementos que contribuíram para a escolha da profissão docente e da construção da identidade profissional. Durante todo o processo da pesquisa, incitamos a reflexão sobre si e sobre o caminhar discente em busca da docência.

Durante o CRB, construímos o diário de bordo dos encontros e da observação participante, a fim de identificar as percepções e os sentimentos dos estudantes, quando onde os mesmos problematizam questões referentes à construção da identidade profissional docente no contexto do curso de Licenciatura em Matemática e da convivência com as escolas campo, compreendendo “[...] as especificidades de cada escola, o jeito particular em que as relações entre os componentes são construídas e postas em prática, a interação que vai sendo tecida entre eles [...]”. (PIMENTA; LIMA, 2017, p.104).

As atividades realizadas nos 5 (cinco) encontros do CRB estão nos Quadro 6, 7, 8, 9 e 10:

²⁶ De acordo com as normas da Associação Nacional de Histórias de Vida em Formação, só pode coordenar um Círculo Reflexivo Biográfico quem participou de um. O pesquisador da presente dissertação vivenciou um CRB no âmbito da disciplina de Pesquisa (Auto)Biográfica em Educação no PPGE/UFC, no primeiro semestre de 2019.

Quadro 6 – Atividades realizadas no Círculo Reflexivo Biográfico – 1º Encontro

DATA/ TEMA	ATIVIDADES	RECURSOS
Data: 19/02/20 Tema: O nosso tempo...	Acolhida ➤ Apresentação dos participantes (Quem sou eu e qual meu tempo para o CRB) <i>(Cada participante se apresentou, informando seu nome, seu local de origem, o porquê da escolha da profissão docente e do curso e o que trouxe para o CRB. Todos os demais participantes saudaram quem se apresentou dizendo seu nome)</i> ➤ Música²⁷: Oração ao tempo ➤ Dinâmica do papel <i>(Cada participante recebeu uma folha de papel de seda. Em seguida, foi solicitado que eles balançassem o papel no ar, soprassem para observarem como está o papel. Em seguida, foi pedido para eles amassarem a folha e depois desamassarem e repetirem o procedimento feito inicialmente. Após, foi realizada uma reflexão, falando que nós somos como aquelas folhas, que podemos sofrer danos e jamais voltar a sermos como antes)</i> ➤ Construção de acordo de Convivência do CRB para o grupo <i>(criação de acordo de convivência em grupo)</i> Presentificação ➤ Objeto importante de minha formação <i>(Cada participante selecionou um objeto que tinha um significado em sua formação docente e levou para o encontro)</i> Biografização ➤ Discussão e assinatura do acordo de funcionamento do CRB <i>(momento em foi explicado o que é o CRB, o que é o acordo, e todos discutiram sobre esse acordo)</i> Integração Experiencial ➤ Avaliação do encontro: (Que bom, que pena, que tal) <i>(os participantes escreveram em cartazes – Que bom [o que gostaram]; Que pena [o que não gostaram] e Que tal [sugestões para os encontros]).</i>	➤ Aparelho de som ➤ Papeis coloridos ➤ Cartolina, fita gomada, pinceis ➤ Objetos pessoais referentes à formação ➤ Texto do acordo do CRB ➤ Letra da música

Fonte: Elaborado pelo autor.

²⁷ Optamos por trabalhar em todos os Círculos com músicas fazendo referência à acolhida; esse momento é dedicado para a reflexão e relaxamento dos participantes.

Quadro 7 – Atividades realizadas no Círculo Reflexivo Biográfico – 2º Encontro

DATA/ TEMA	ATIVIDADES	RECURSOS
Data: 21/02/20 Tema: Há um passado no meu presente..	Acolhida ➤ Memória²⁸ do encontro anterior ➤ Dinâmica do navio (cada participante recebeu quatro pedaços de papel. Cada papel foi ser uma mala na qual eles colocaram uma pessoa importante, um sentimento, um objeto e uma parte do corpo preferida. Após o início da viagem de navio, aconteceu uma tormenta no oceano e eles abandonaram as malas até que restou apenas uma. No final, explicaram o porquê da escolham daquela mala) ➤ Mensagem: pequena criança, grande lição Presentificação ➤ Música: Bola de meia, bola de gude ➤ (Re)memoração de brincadeiras e folguedos (os participantes lembraram brincadeiras de infância e com quem e onde eles brincavam) Biografização ➤ Representação da infância através de desenhos (os participantes retrataram sua infância através da arte. No final, os participantes expuseram e explicaram seus desenhos) Integração Experiencial ➤ Avaliação oral do encontro	➤ Papeis A4 ➤ Aparelho de som ➤ Cartolinas, pinceis, tinta guache, lápis de cor, giz de cera ➤ Fita gomada ➤ Letra da música

Fonte: Elaborado pelo autor.

²⁸ Em todos os encontros, foi realizada a memória do encontro anterior de forma escrita nos diários dos estudantes.

Quadro 8 – Atividades realizadas no Círculo Reflexivo Biográfico – 3º Encontro

DATA/ TEMA	ATIVIDADES	RECURSOS
Data: 27/02/20 Tema: Flores pelo nosso caminho.	Acolhida ➤ Memória do encontro anterior ➤ Dinâmica do novelo de lã <i>(os participantes se organizaram em círculo. O primeiro pegou o novelo e disse uma palavra de acolhida para outro aleatoriamente e jogou o novelo de lã. A dinâmica seguiu até que todos estivessem segurando o novelo. Após a formação da teia, um dos participantes a segurou para que fosse montada a telha. Em seguida, a mesma ficou exposta na sala durante todo o encontro)</i> ➤ Construção de uma telha com as imagens do encontro anterior <i>(as artes do encontro passado foram colados na telha formada na dinâmica)</i> Presentificação ➤ Mensagem: já recebeu flores hoje? ➤ Oferta de flores aos participantes <i>(os participantes receberam flores durante a execução da música)</i> ➤ Música: Fica sempre Biografização ➤ Narrativa oral em grupo <i>(o coletivo foi separado em dupla para realizarem suas narrativas em 30 minutos)</i> Integração Experiencial ➤ Avaliação do encontro através de uma palavra para ser colocada na telha de lã <i>(no final do encontro, os participantes escreveram em um pedaço de papel uma palavra para avaliar o encontro e colaram na telha)</i>	➤ Novelo de lã ➤ Flores ➤ Papeis ➤ Letra da música

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 9 – Atividades realizadas no Círculo Reflexivo Biográfico – 4º Encontro

DATA/ TEMA	ATIVIDADES	RECURSOS
Data: 02/03/20 Tema: O chá do afeto e da acolhida.	Acolhida ➤ Memória do encontro anterior ➤ Dinâmica dos balões <i>(os participantes receberam balões e um palito. Foi solicitado que eles enchessem o balão e andassem na sala o protegendo. Com a reação dos participantes durante a dinâmica, no final realizei a reflexão)</i> ➤ Música: Eu só peço a Deus Presentificação ➤ Hora do chá <i>(todos se sentaram ao chão em círculo e tomaram um chá)</i> ➤ Mensagem: chá de camomila ➤ Momento de conversa e reflexão <i>(os participantes falaram o que sentiram ao realizarem suas narrativas)</i> Biografização ➤ Narrativa oral colaborativa <i>(os participantes trouxeram sua narrativa redigida e em grupo leram para os demais. Os demais componentes do grupo colaboraram com o texto dos outros)</i> Integração Experiencial ➤ Avaliação do encontro através de palavras escritas em um mural <i>(os participantes escreveram frases ou palavras para avaliar o encontro em um mural preparado)</i>	➤ Balões ➤ Palitos de churrasco ➤ Aparelho de som ➤ Material para o chá ➤ Narrativa oral transcrita ➤ Mural preparado ➤ Pinceis ➤ Letra da música

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 10 – Atividades realizadas no Círculo Reflexivo Biográfico – 5º Encontro

DATA/ TEMA	ATIVIDADES	RECURSOS
Data: 04/03/20 Tema: Meu caminhar até aqui.	Acolhida ➤ Memória do encontro anterior ➤ Dinâmica do caminho (foi preparada uma trilha com pegadas, pedras, flores e espinhos para que os participantes caminharem. No final da trilha, tinha um espelho para o participante ver seu reflexo. No final, refletimos sobre o nosso caminhar) ➤ Música: Pra gente se desprender Presentificação ➤ Eu te ofereço (cada participante oferece algo para o grupo) (os participantes levaram um presente para o grupo) ➤ Reflexão sobre os encontros (refletimos sobre o CRB, as narrativas e os encontros) Biografização ➤ Apresentação da Narrativa através da metáfora da árvore Integração Experiencial ➤ Avaliação oral do CRB (o que eu levo e o que eu deixo) (os participantes disseram o que levaram e deixaram do CRB) ➤ Confraternização em grupo	➤ Materiais para construção do caminho (galhos, flores, pedras etc) ➤ Cartolina ➤ Pinceis ➤ Aparelho de som ➤ Letra da música ➤ Espelho

Fonte: Elaborado pelo autor.

Destacamos também como estratégias de aproximação da realidade:

- Observação participante com o propósito de conhecer o grupo acessando suas visões de mundo, crenças e valores;
- Análise documental;
- Diário de bordo do pesquisador, onde são expressos e partilhados os sentimentos e as experiências vividas no processo de formação;
- Mapeamento do perfil discente.

Tais estratégias foram importantes no desenvolver da pesquisa para que o campo pudesse ser compreendido a partir de seu contexto social, cultural e histórico, levando em consideração os sujeitos nele inseridos.

5.4 Avaliando a trajetória – análise dos dados

Após a realização da pesquisa qualitativa, o pesquisador selecionou os dados, organizando-os para interpretá-los.

Analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos das observações, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 45).

A análise está presente em todas as etapas da pesquisa. No entanto, foi no final do trabalho de campo da pesquisa que sua sistematização ocorreu para a compreensão dos dados. Existem várias maneiras de examinar os achados de uma pesquisa. Em nosso caso, por se tratar de Histórias de Vida, investigamos as histórias de vida procurando interpretar à luz da teoria, buscando dialogar com os autores que discutem a temática para evidenciar os sentidos e significados da narrativa dos sujeitos.

A partir da construção das Histórias de Vida dos estudantes, analisamos de forma categórica cada narrativa, buscando encontrar elementos em sua trajetória acerca da escolha da profissão e da construção da identidade docente.

Essa categorização é bastante comum em pesquisas de cunho qualitativo. “A palavra categoria, em geral, se refere a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si. Essa palavra está ligada à ideia de classe ou série.”. (GOMES, 2004, p.70).

A categorização nos ajuda a organizar e classificar as respostas que são encontradas por nossos dispositivos metodológicos. É necessária para que o pesquisador obtenha dados que possam trazer o ineditismo à área de conhecimento, como bem salientam Lüdke e André (1986, p. 49):

A categorização, por si mesma, não esgota a análise. É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado. Para isso ele terá que fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações.

É necessário um olhar atento na análise, de modo que possamos evidenciar novas teorias de conhecimento para contribuir no campo de estudo da pesquisa. Essas categorias são dados analíticos que compõem todo um corpo estrutural da pesquisa, isto é, os resultados obtidos.

5.4.1 Cuidado durante a caminhada: a Ética na pesquisa

Como pesquisador, devemos atentar para alguns cuidados éticos para a realização da pesquisa, uma vez que esta envolve pessoas e instituições. O termo

Ética deriva do grego *ethos*, que significa comportamento, costumes, hábito, caráter, modo de ser de uma pessoa (PEDRO, 2014).

No sentido interpretativo, Outhwaite e Botomore (1996, p. 278), define Ética como “[...] a avaliação normativa das ações e do caráter de indivíduos e grupos sociais.”. Ou seja, está relacionada aos homens e às suas escolhas, de suas deliberações e decisões.

Dessa maneira, para a realização de uma pesquisa, precisamos tomar decisões que sejam éticas, para mantermos nossa integridade moral e a dos sujeitos envolvidos, pois ética é cuidar da vida. É o cuidado com a dignidade humana, o respeito mútuo e a empatia. Podemos citar alguns princípios e cuidados éticos pertinentes em uma pesquisa, como:

- ✓ **O consentimento dos sujeitos** – antes da realização da pesquisa, as normas éticas recomendam que informem aos participantes a finalidade e o objetivo do estudo, a técnicas de coleta de dados. O consentimento pode ser estabelecido formalmente por um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, onde deve constar o tema da pesquisa, objetivos, metodologia e a forma de divulgação;
- ✓ **A preservação da identidade dos sujeitos** – o pesquisador deve omitir os verdadeiros nomes, usando pseudônimos ou códigos. É interessante que o pesquisador ao final da análise, antes de publicar os resultados da pesquisa, disponibilize uma cópia aos envolvidos para obter a aprovação e autorização para divulgar;
- ✓ **Divulgação dos resultados da pesquisa** – o cuidado na preservação da integridade humana deve prevalecer. O pesquisador deve atentar para a análise no sentido de não fazer juízo de valor sobre o que foi coletado. Nessa dimensão devemos atentar para o contexto e as circunstâncias sociais, culturais e religiosas (FAGIANI; FRANÇA, 2015).

No caso desta pesquisa, foi apresentado formalmente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE A), com o intuito de mostrar a pesquisa, o seu objeto de estudos, seus objetivos, a maneira como os dados seriam coletados, apresentados e analisados antes de sua publicação. É importante destacar que no TCLE existe uma cláusula afirmando que a qualquer momento o participante pode desistir da pesquisa.

6 O CAMINHO PERCORRIDO

Caminhar com bom tempo, numa terra bonita, sem pressa, e ter por fim da caminhada um objetivo agradável: eis, de todas as maneiras de viver, aquela que mais me agrada.

(Jean-Jacques Rousseau)

Este capítulo tem por objetivo sistematizar a trajetória da pesquisa realizada no período de novembro de 2019 a março de 2020 com a realização dos encontros do Círculo Reflexivo Biográfico – CRB, da observação participante e da análise documental do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática da UNILAB.

Os encontros do CRB foram detalhados buscando destacar as vivências, reflexões e aprendizagens dos estudantes, assim como a avaliação destes momentos e a contribuição deste espaço formativo na constituição da identidade docente.

Para a compreensão das reflexões, utilizamos as contribuições de autores que discutem sobre experiências formativas a partir das histórias de vida como Josso (2010), Delory-Momberger (2014), Dominicé (2014c), Nóvoa (2014) dentre outros.

A caminhada foi bem intensa e o conhecimento foi construído a cada passo dado e com a ajuda de algumas pessoas. Como bem assinala Rousseau, tive no fim da caminhada um objetivo agradável.

6.1 Análise Documental

O Projeto Pedagógico de Curso – PPC evidencia o percurso formativo dos estudantes das Instituições de Educação Superior (IES). Trata-se de um documento elaborado democraticamente e coletivamente por um núcleo docente estruturante e aprovado pelas instâncias superiores da IES.

A estrutura do mesmo define as ações, metas, diretrizes do curso e a formação do egresso, seguindo as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN, além de contemplar a identidade do curso sobre seus aspectos metodológicos e teóricos.

Libâneo (2004, p. 151) define o PPC como um

[...] documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar [...]. O projeto, portanto, orienta a prática de produzir uma realidade: conhece-se a realidade presente, reflete-se sobre ela e traçam-se as coordenadas para a construção de uma nova realidade, propondo-se as formas mais adequadas de atender as necessidades sociais e individuais dos alunos.

A partir desta perspectiva, o PPC vai muito além de um simples plano de atividades de ensino. Ele deve ser construído com o envolvimento de toda a comunidade acadêmica e vivenciado por todos que desta comunidade fazem parte. Além de ser pedagógico, ele também é político, no sentido de compromisso com a formação cidadã de seus educandos.

É dentro dos PPCs que são construídos os currículos de formação de formação dos cursos das IES. Lopes e Macedo (2011, p. 40-41) definem currículo como

[...] um discurso que se hegemonizou e que, nesse sentido, constituiu o objeto currículo, emprestando-lhe um sentido próprio. [...] um ato de poder, na medida em que esse sentido passa a ser partilhado e aceito. [...] Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. Trata-se, portanto, de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria.

O currículo é o caminho que deve ser percorrido para a formação do profissional, em nossa discussão, é o caminho percorrido para a formação inicial de professores. A partir da elaboração do currículo é que podemos evidenciar a constituição identitária docente. Mas fica uma pergunta: a quem interessa a proposição dos currículos de formação de professores?

No Projeto Pedagógico de Curso – PPC, do curso de Licenciatura em Matemática, procurei evidenciar na proposta deste documento elementos que contribuíssem na formação identitária dos futuros docentes.

O curso de Licenciatura em Matemática “[...] foi criado a partir da Resolução nº 06/2014 de 07 de março de 2014, aprovada pelo Conselho Universitário da UNILAB em sua 13ª sessão ordinária [...]” (UNILAB, 2018, p.21), com uma carga horária de 3.590 horas, sendo distribuídas da seguinte forma:

- a) 2.225 horas correspondente aos Componentes Curriculares de natureza Científico-Cultural;
- b) 400 horas correspondente às Práticas como Componentes Curriculares;
- c) 405 horas correspondente ao Estágio Supervisionado;
- d) 200 horas destinadas a Atividades Complementares;
- e) 360 horas dedicadas a Atividades de Extensão.

As disciplinas que compõe o currículo estão distribuídas ao longo dos nove períodos do curso sendo classificadas como disciplinas pedagógicas²⁹ e específicas³⁰. Aqui nos deteremos a discutir as disciplinas de formação pedagógica que dão ênfase a discussão sobre a identidade e o trabalho docente, justamente os Estágios Supervisionados.

O Estágio Supervisionado é subdividido em quatro disciplinas ministradas ao longo dos 4 últimos semestres do curso: *Estágio Supervisionado I*, *Estágio Supervisionado II*, *Estágio Supervisionado III* e *Estágio Supervisionado IV*. A carga horária das disciplinas é variada de acordo com o período em que são ofertadas (Quadro 11).

Quadro 11 – Carga Horária das disciplinas de Estágio Supervisionado (em h/a)

Disciplina	Carga Horária
Estágio Supervisionado I	90
Estágio Supervisionado II	90
Estágio Supervisionado III	105
Estágio Supervisionado IV	120
TOTAL	405

Fonte: Elaborado pelo autor.

Sobre os Estágios Supervisionados, o PPC descreve que

O Estágio Supervisionado, componente curricular obrigatório intrinsecamente articulado com a prática, é realizado sob a supervisão de docentes da instituição formadora, e acompanhado por profissionais, em que o estudante experimenta situações de efetivo exercício profissional. Objetiva consolidar e articular as competências desenvolvidas ao longo do curso por meio das demais atividades formativas, de caráter teórico ou prático. (UNILAB, 2018, p. 33).

²⁹ Cerca de 12 disciplinas de formação pedagógica.

³⁰ Cerca de 25 disciplinas de formação específica em Matemática.

O referido documento ainda descreve estabelece a parceria entre Universidade e Escola, afirmando que o docente da escola básica pode participar do processo de orientação/formação dos licenciandos. Lima (2012) também colabora afirmando que o professor da escola básica não se trata apenas de um mero expectador do estágio, mas que este também forma o futuro docente a partir de suas partilhas.

Krasilchik (2004, p. 168) também colabora com essa discussão afirmando que “[...] os estágios só poderão servir plenamente a seus fins, se os estagiários passarem a sentir-se elementos da escola, e não estranhos a ela.”. Esse diálogo se faz necessário na construção de um espaço formativo e de cooperação mútua entre os atores sociais da escola e da universidade.

Em relação aos objetivos da disciplina, foi possível observar que estão de acordo com as ementas apresentadas, levando em conta os aspectos formativos sobre a Profissionalidade e a Identidade Docente. observamos também que a ementa das disciplinas de estágio inclui as Narrativas de História de Vida, levando em consideração o percurso formativo dos estudantes, pois, como afirma Dominicé (2014c, p. 185), “[...] a história de formação de cada um é uma história de vida.”.

Ainda sobre os objetivos, o PPC evidencia que eles estão em consonância com os demais cursos de licenciatura³¹ da UNILAB, levando em consideração o projeto intercultural e interdisciplinar da Universidade:

- I - viabilizar experiências profissionais diversificadas na(s) área(s) de abrangência do curso, por meio de atividades planejadas, orientadas e avaliadas, compreendidas como meios de aprimoramento da formação acadêmica e profissional;
- II - desenvolver a competência técnico-científica por meio de circunstâncias reais e cotidianas de trabalho;
- III - possibilitar a formação de profissionais responsáveis e comprometidos com o desenvolvimento socialmente justo entre os países que compõem a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), por meio do conhecimento compartilhado e pela troca de experiências técnicas, científicas, artísticas, políticas, culturais e socioambientais;
- IV - contribuir para a consolidação de saberes resultantes da análise crítica do contexto luso-afro-brasileiro, estimulando o desenvolvimento da autonomia dos discentes, como agentes transformadores da realidade. (UNILAB, 2018, p. 33).

Foi possível identificar no PPC do curso de Licenciatura em Matemática que as disciplinas de formação específica são atreladas uma carga horária de atividades

³¹ A saber: Matemática, Física, Ciências Biológicas, Química, Pedagogia, História, Sociologia, Letras/Português, Letras/Inglês e Ciências Sociais.

teóricas e outra de atividades práticas. No entanto, no que diz respeito ao Estágio Supervisionado, a carga horária é apenas teórica.

Ao continuar analisando o PPC, foi possível identificar que ele apresenta sobre os Programas de Formação de Professores, sobretudo sobre o Programa Residência Pedagógica. Porém é notória a reprodução dos objetivos proposto pela Portaria Capes nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, inclusive no que diz respeito à reformulação dos estágios.

6.2 Observando o campo

A inserção no campo de pesquisa é necessária para que o pesquisador possa criar relações com os atores sociais que estarão envolvidos no processo de construção do conhecimento. A descrição do campo pode trazer valiosas reflexões e conhecimentos importantes para a conclusão do estudo.

O olhar, o escutar e o escrever são partes metodológicas da pesquisa constituintes de conhecimento. Na observação, é importante que o autor possa refletir sobre os limites e possibilidades de sua pesquisa, usando de sua criatividade e diálogo para superar os obstáculos que muitas vezes são impostos.

Após meu exame de qualificação, adentrei ao campo de pesquisa. Retornei à UNILAB, a Universidade onde me graduei, no dia 11 de novembro de 2019. A ida ao campo foi mais por questões de natureza burocrática. Reencontrei professores e funcionários que ficaram felizes por saber que estava cursando um mestrado e mais felizes ficaram porque a UNILAB seria meu lócus de investigação.

Dirigi-me à Coordenação do Curso de Licenciatura em Matemática para entregar o documento denominado Autorização Institucional à Realização de Projeto de Pesquisa a coordenadora do curso. A coordenadora do curso, professora Danila Tavares, lecionava as disciplinas específicas da área de Matemática. No entanto, ela não se encontrava na Universidade. A Secretaria ligou para ela e informou a minha solicitação. A professora Danila disse que poderia deixar o documento na Coordenação e que ela assinaria e estava de acordo com a pesquisa³².

³² Alguns dias depois retornei a UNILAB para buscar o documento assinado, mas a mesma novamente não se encontrava. Estava de atestado médico.

Neste mesmo dia, encontrei-me com a Coordenadora Institucional do Programa Residência Pedagógica da UNILAB, a professora Elisangela André, para discutirmos sobre o projeto de pesquisa.

A professora me convidou para uma atividade com os estudantes do Programa, que era uma palestra com a professora Elsa Ozobra, da Universidade Federal da Beira – Moçambique. A palestra teve como objetivo discutir a formação de professores no contexto da internacionalização. Foi um momento rico e reflexivo sobre a formação docente.

Fotografia 1 – Palestra com a professora Elza Ozobra – I



Fonte: Arquivo do autor.

Fotografia 2 – Palestra com a professora Elza Ozobra – II



Fonte: Arquivo do autor.

Percebi que os licenciandos, principalmente os do curso de Matemática, tinham muitas inquietações sobre o trabalho docente, bem como a preocupação

entre a união teoria e prática e a importância dos saberes dos educandos e dos docentes como parte da formação dos licenciandos.

Neste sentido, colabora Silva (2010, p. 59) quando afirma

[...] que a profissão docente não pode mais ser reduzida ao domínio dos conteúdos das disciplinas e às técnicas para transmiti-los, haja vista que a perspectiva, o significado do saber escolar (aquele considerado erudito, um saber de classe) define-se atualmente, no diálogo com o saber dos alunos, com a realidade objetiva em que as práticas sociais se produzem.

Em outro momento, fui convidado pela Coordenadora do Residência Pedagógica para participar do Seminário de Apresentação de Resultados. Este evento foi organizado pela Coordenação Institucional do programa com o intuito de divulgar as ações realizadas nas escolas pelos bolsistas. Era a oportunidade para divulgar a minha pesquisa e convidar estudantes para participarem do Círculo Reflexivo Biográfico.

O Programa Residência Pedagógica da UNILAB está inserido nas escolas municipais e estaduais das cidades de Redenção, Acarape e Aracoiaba na região do Maciço de Baturité e na cidade de Guaiúba na região Metropolitana de Fortaleza. São cidades são circunvizinhas da UNILAB, o que torna o traslado de estudantes para as escolas possível.

O programa contempla 168 estudantes bolsistas divididos em seis subprojetos³³, 18 preceptores e 12 coordenadores de áreas. No curso de Licenciatura em Matemática, são 23 alunos bolsistas.

No Seminário de Apresentação de Resultados do Residência Pedagógica, pude conhecer detalhadamente o programa. O projeto que estrutura o Residência Pedagógica é interdisciplinar, vinculando as áreas do Instituto de Ciências Exatas e da Natureza (ICEN/UNILAB); dessa maneira são dois subprojetos dentro do Instituto: um projeto que envolve os cursos de Ciências Biológicas e Química e outro que envolve os cursos de Matemática e Física.

Trabalhar interdisciplinarmente os projetos

[...] implica em uma vontade e compromisso de elaborar um contexto mais geral, no qual cada uma das disciplinas em contato é por sua vez modificada e passam a depender claramente uma das outras. Aqui se estabelece uma interação entre duas ou mais disciplinas, o que resultará em intercomunicação e enriquecimento recíproco e, conseqüentemente, em

³³ Interdisciplinar Ciências Biológicas e Química, Interdisciplinar Matemática e Física, Sociologia, Letras/Português, Pedagogia e História.

uma transformação de suas metodologias de pesquisa, em uma modificação de conceitos, de terminologias fundamentais, etc. Entre as diferentes matérias ocorrem intercâmbios mútuos e recíprocas integrações; existe um equilíbrio de forças nas relações estabelecidas. (SANTOMÉ, 1998, p. 63).

Durante a exposição dos resultados percebi o engajamento e as interações conjunta dos discentes, preceptores e coordenadores de áreas do referido programa. Estes buscaram trabalhar as disciplinas levando em consideração a realidade social que estava inserido as escolas.

Fotografia 3 – Estudantes do Programa Residência Pedagógica da UNILAB: subprojeto Matemática e Física



Fonte: Arquivo do autor.

Fotografia 4 – Estudantes do Programa Residência Pedagógica apresentando as suas ações e os seus resultados



Fonte: Arquivo do autor.

Dentre os resultados apresentados no Seminário, podemos destacar:

- O Curso de formação inicial do Programa Residência Pedagógica na modalidade EaD com o intuito dos estudantes conhecerem o programa, os seus objetivos e estudarem textos sobre formação docente;
- Ambientação na escola-campo, onde eles puderam observar o espaço físico escolar, conhecerem os integrantes da escola, a sala de aula e analisar o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola;
- Regência em sala de aula, desde seu planejamento até a parte de socialização destas atividades em grupo para a reflexão da própria prática pedagógica.

Através das atividades realizadas dentro do Programa Residência Pedagógica, os estudantes destacaram as vivências do programa junto ao estágio supervisionado como parte integrante de sua formação docente. Afirmaram que aprenderam a lidar com situações diversas na sala de aula, destacando a autonomia docente e as experiências iniciais como docente, constituindo assim a sua identidade como professor.

A partir da observação do campo e da participação desses eventos comecei a projetar uma possível apresentação do CRB e um convite aos estudantes desta etapa formativa-investigativa da minha pesquisa. Esta etapa será relatada na próxima seção.

6.3 Vivenciando/Coordenando um Círculo Reflexivo Biográfico – CRB

Após a observação dos estudantes, precisei traçar uma maneira de como abordá-los e convidá-los a vivenciarem um CRB, que seria minha pesquisa de mestrado. Nesse momento, um velho medo tomou conta de mim. E se eles simplesmente não estivessem a fim de participar? Se o CRB não fosse algo atrativo para eles?

Em conversa com dois ex-professores do tempo da graduação e do Grupo de Pesquisa que eu fazia parte, eles me apresentaram um estudante do curso e este me ajudou na articulação dos estudantes para participarem do CRB.

A partir desse momento, comecei a pôr em prática o desenvolvimento do CRB, como a compra de material para a realização deste e o local. Sobre o local, entrei em diálogo com a professora Elisangela André, coordenadora do Programa

Residência Pedagógica. Ela reservou a sala do Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores – LIFE para que eu pudesse realizar todas as atividades.

6.3.1 As dores e os sabores da pesquisa

Após a etapa detalhada acima, achei que seria fácil a realização do CRB. Pensei por um momento que estava tudo sob controle. No primeiro momento, seria difícil me encontrar pessoalmente com os estudantes um a um para realizar o convite de participar do CRB.

Optei pelo caminho mais fácil e tecnológico: Whatsapp. Assim, criei um grupo no Whatsapp e, com a ajuda de três professores e o estudante, adicionei o contato de alguns possíveis estudantes para participarem.

Eis que veio a primeira dor: a compatibilidade de horários. Nem todos os estudantes eram da mesma turma, ocasionando assim o desencontro de dias e horários disponíveis. Foi um diálogo intenso no grupo. Alguns afirmaram que só poderiam participar de um encontro. Outros de nenhum! Pareciam que estavam fugindo!

Fiquei chateado comigo mesmo. Depois, em conversa com um amigo do Programa, ele também me relatou sobre as dificuldades de realização de sua pesquisa. O mesmo até denominou como “adoecimento do pesquisador”. Mas também, nessa conversa de desabafo de ambas as partes, ele me disse que não deveríamos desistir, mas traçar estratégias para sair daquela situação.

Mais uma vez recorri as ferramentas tecnológicas e criei um Formulário no Google indicando possíveis datas para a realização dos encontros. Dessa maneira, foi mais fácil o diálogo. Pude perceber que estes estavam finalizando seus períodos letivos e desta maneira eles estavam comprometidos com as avaliações finais. Esse detalhe me fez lembrar de minha vida como graduando em que esse período era recheado de atividades, entrega de trabalhos, apresentações de seminários e provas.

No final, consegui 13 estudantes para participarem do CRB. Pensei comigo mesmo que agora estava tudo certo. Já tinha organizado os encontros, comprado o material, já tinha o local e agora os participantes. Pronto!

No dia do primeiro encontro, começamos com atraso! Marquei para as 08h00min na sala do LIFE. Nesse horário não havia chegado ninguém. Me

desesperei! Comecei a mandar mensagens no grupo. Alguns responderam que estavam a caminho. Aos poucos iam chegando. Mas somente oito estudantes compareceram.

Fiquei triste e pensei em remarcar para dar uma segunda chance para que todos pudessem participar. Depois de refletir, cheguei à conclusão de era melhor dar seguimento a pesquisa. E assim fiz. Posteriormente, no mesmo dia, três estudantes entraram em contato comigo. Pediram desculpas pela falta e afirmaram que não poderiam participar por questões de trabalho.

Com essas dificuldades que surgiram, compreendi que a pesquisa qualitativa requer do pesquisador flexibilidade para lidar com as dificuldades que são expostas no dia a dia.

6.3.2 Os participantes do *Círculo Reflexivo Biográfico*

Conforme mencionei há pouco, oito estudantes participaram dos encontros do CRB. Eram sete homens e uma mulher. Todos oriundos de escolas públicas. Quatro estudantes eram da Região do Maciço de Baturité³⁴, um estudante era da Região Metropolitana de Fortaleza³⁵ e três estudantes eram estrangeiros³⁶³⁷.

São estudantes da entrada de 2015.1 e 2016.1, que já vivenciaram além do Residência Pedagógica, os estágios supervisionados.

Por razões éticas da pesquisa e para preservar a identidade dos estudantes, adotei a sigla E*, onde * é um número. Os participantes são identificados como E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7 e E8.

Na realização do CRB, utilizei também o Diário de Formação, a fim de registrar as percepções dos estudantes sobre os encontros. De acordo com Alves (2004, p. 238):

O diário é um instrumento de investigação que nos permite aceder à intimidade dos sujeitos, dos professores em concreto, e, simultaneamente, nos viabiliza o encontro com as suas tensões, as suas perplexidades, contando-se, entre estas, as bipolaridades dilemáticas, a que a profissão nos vai relegando, mas que, reflexivamente, poderemos ultrapassar pelas nossas singulares, mas também mútuas confissões.

³⁴ Baturité, Barreira e de Antonio Diogo (Distrito da cidade de Redenção).

³⁵ Pacatuba.

³⁶ Ou internacionais (nomenclatura utilizada pela comunidade acadêmica da UNILAB).

³⁷ Guiné Bissau.

No primeiro encontro, entreguei a cada participante um caderno, expliquei sua finalidade, e pedi que eles fizessem a memória de cada encontro, suas reflexões e percepções.

6.3.3 Sentidos e Sentimentos do CRB

Apresentarei e analisarei, agora, os 5 (cinco) encontros realizados, os quais contaram com a participação dos 8 (oito) estudantes em todos eles.

1º Encontro

O primeiro encontro do CRB foi realizado no dia 19 de fevereiro e trabalhei com o tema: *O nosso tempo...* O encontro foi um momento de conhecimento para todos, onde os participantes iriam entender o funcionamento do Círculo Reflexivo Biográfico.

Fotografia 5 – Ambientação do primeiro encontro



Fonte: Arquivo do autor.

No momento da **Acolhida**, me apresentei e pedi para que cada um se apresentasse. Na apresentação, buscamos responder a seguinte pergunta: Quem sou eu e qual meu tempo para o CRB? Após a apresentação, trabalhei com eles a música *Oração ao Tempo* na voz de Maria Bethânia. Fizemos uma reflexão acerca do sentido daquela música para nosso encontro.

É muito importante sabermos administrar nosso tempo. Essa música me permitiu refletir o que faço com ele. Nem sempre estamos aptos a usar nosso tempo em nosso favor. (E1).

Na dinâmica do papel, entreguei a cada participante um papel em branco. Pedi que balançassem no ar, escutando o barulho. Após, pedi que amassassem o papel, depois desamassassem e balançassem no ar novamente escutando o barulho do papel. Pedi que espontaneamente falassem o que puderam perceber.

Eu achei essa dinâmica bem interessante, pois nos fez meditar sobre os acontecimentos da vida que nos moldando. Também podemos trazer essa reflexão em particular para nossa formação docente. (E5).

Após a reflexão, construímos um acordo de convivência para nossos encontros. Os estudantes destacaram que era necessário ter empatia com o processo de biografização, assiduidade nos encontros para podermos alcançar os objetivos propostos e que tudo que vivenciássemos naqueles encontros seria guardado para nós.

Para a **Presentificação**, pedi antecipadamente para eles que trouxessem de casa um objeto que representasse a formação deles como docentes. O E1 trouxe um resumo expandido que ele escreveu com uma colega e apresentou na Semana de Matemática da UNILAB. Ele afirmou que

Esse resumo tem um significado importante para mim, pois é fruto de minhas vivências dentro da educação básica. (E1).

O E7 levou um apagador e afirmou:

Eu ganhei esse apagador de um amigo quando disse que ia realizar meu estágio docente. Parece um presente bobo, mas em todas as regências que eu fiz sempre estava com ele. Para onde vou trago na minha bolsa. (E7).

No momento da **Biografização**, fiz uma pequena explanação sobre o que era Histórias de Vida, qual o seu objetivo e quais autores discutiam. Dois estudantes se mostraram interessados na temática e no final do encontro me pediram subsídios bibliográficos, pois queriam ampliar seus horizontes e quem sabe ingressar na Pós-Graduação pesquisando Histórias de vida.

Neste momento, também discutimos o acordo de convivência do CRB. Levei o acordo impresso e perguntei se alguém se queria alterar algo e/ou acrescentar. Os estudantes afirmaram que se sentiram contemplados.

Na **Integração Experiencial**, realizamos a avaliação do encontro. Pedi para que eles escrevessem suas avaliações em três folhas que eu preparei antecipadamente. Uma continha Que Bom, onde eles iriam falar os aspectos positivos do encontro. Na outra, Que Pena, onde eles iriam escrever os aspectos negativos. E, na outra, Que Tal, onde eles iriam dar sugestões para os outros encontros. A seguir, destaquei alguns pontos que os participantes descreveram.

Como aspectos positivos:

O momento de estar todo mundo hoje aqui para compartilhar vivências e experiências de vida. Um momento de ouvir e refletir a fala do outro. (E1).

A dinâmica do papel foi boa para refletirmos sobre nossas ações e palavras que proferimos aos outros. (E2).

As perguntas reflexivas que nos fazem retornar ao início de nossa caminhada e perceber o que nos transformou em quem somos hoje como seres humanos e profissionais. (E3).

O ambiente agradável que proporcionou o fluxo do encontro. (E7).

Como aspectos negativos, eles descreveram:

Única coisa que me desagradou foi o atraso. (E1)

Os participantes do Círculo Reflexivo ainda estão “fechados” em relação as atividades, não argumentam muito. (E5).

Como sugestão, eles afirmaram:

Fazer perguntas de tal forma que cada indivíduo venha a participar mais. (E5).

Falar mais lento. Você fala muito rápido (E6).

O momento de avaliação foi muito oportuno, pois pude perceber o quanto o encontro agradou eles. No diário de formação, o E5 afirmou:

[...] tivemos a avaliação do encontro, achei essa etapa elogiável, pois mostrou que o Bruno estava aberto a sugestões e comentários [...]. (E5).

O E1 contribui no seu diário de formação afirmando que

[...] foi muito enriquecedor, apesar de alguns colegas não terem interagido muito. Considero como algo natural, pois é o nosso primeiro encontro, portanto, existe a necessidade de construir aos poucos um elo de confiança. (E1)

Apesar de o primeiro encontro ter sido um pouco “tímido”, um elo estava se construindo com os participantes. Na parte da música, os estudantes refletiram

sobre o tempo de sua formação. Na presentificação, alguns estudantes trouxeram elementos referentes a formação docente e sobre suas experiências. Souza (2006) vai definir como “aprendizagem experiencial”, onde o indivíduo aprende pela experiência a partir de vivências na sociedade.

2º Encontro

O segundo encontro foi realizado no dia 21 de fevereiro. O tema escolhido para trabalhar foi: *Há um passado no meu presente...* Neste encontro, comecei o processo de escrita de si com eles, a partir das vivências da infância.

Na **Acolhida**, realizamos a memória do encontro anterior. Ainda estavam tímidos para falarem, mas aos poucos foram se soltando. Depois realizei a dinâmica do navio ao mar, onde eles recebiam quadro pedaços de papel que representavam malas, nas quais eles deviam colocar um sentimento, uma parte do corpo preferida, um objeto e uma pessoa especial. No meio da viagem, aconteceria uma tempestade e eles iriam jogar as malas até restar uma. No final, explicava a decisão.

O mais inusitado nesse momento foi que um estudante escondeu as malas, ficando no final com duas e explicou a sua decisão afirmando que já que todos estava se desfazendo de suas malas não haveria mal ela ficar com mais uma.

Após, conjuntamente lemos a mensagem Pequena Criança, Grande Lição e fizemos um momento de reflexão sobre a mensagem.

É lindo observar que uma pequena criança soube o verdadeiro significado do amor. Nós devíamos ser sempre assim, ver o amor nos pequenos detalhes da vida. (E2)

Essa mensagem nos traz uma grande lição: o amor é algo que se demonstra em pequenos gestos do dia. (E8).

Na **Presentificação**, escutamos a música Bola de meia, bola de gude, do grupo 14 Bis. Após uma rápida reflexão, fizemos um momento de (re)memoração da infância descrevendo as brincadeiras e folguedos e as amizades que fizeram parte destes momentos. Adentrei no movimento de memória e partilha, e narrei algumas de minhas brincadeiras de infância.

Os estudantes estrangeiros, ao narrarem sua infância, expressaram um sentimento de saudades da terra natal.

Agora estou a lembrar de minha família. Estou aqui a um certo tempo e este foi um dos momentos que mais me fizeram lembrar de minha terra. (E6).

Esse momento me faz lembrar de meus irmãos e amigo que deixei. Espero brevemente poder voltar ao meu país para reencontrá-los. Minha infância foi marcada por muitos momentos felizes. (E8).

Após o momento dessas lembranças, na **Biografização**, convidei-os a representarem a infância através de desenhos (Fotografia 6).

Fotografia 6 – Momento de construção dos desenhos



Fonte: Arquivo do autor.

Imagens 1 e 2 – Desenhos dos estudantes E2 e E8 representando a infância



Fonte: E2.



Fonte: E8.

Imagens 3, 4 e 5 – Desenhos dos estudantes E1, E3 e E4 representando a infância



Fonte: E1.



Fonte: E3.



Fonte: E4.

Imagens 6, 7 e 8 – Desenhos dos estudantes E5, E6 e E7 representando a infância



Fonte: E5.



Fonte: E6.



Fonte: E7.

Para encerrarmos o encontro com a **Integração Experiencial**, pedi que eles avaliassem oralmente as vivências daquele dia.

Sempre é bom lembrar os tempos de criança. Devemos levar essa reflexão para a nossa formação em matemática. (E1).

Achei o encontro de hoje bem interessante pelos desafios de pensar nas coisas da vida, preencher o vazio e retornar as memórias de minha infância. (E2).

Foi muito prazeroso lembrar o tempo de infância. Vivemos tão pressionados que esquecemos as alegrias de criança. (E5).

Ao folhear o Diário de formação, encontrei os seguintes depoimentos:

[...] muitas vezes damos importância demais as coisas e isso nos causa angústia/tristeza, algo que poderia ser mais leve se conseguíssemos ser como crianças e lembrar do que realmente importa. (E3).

[...] comecei a desenhar sem pensar, mas devido a todo o clima de infância acabei desenhando um pouco do meu passado e refleti através deste meu futuro [...] este encontro foi uma chance de mergulhar no passado e pensar o presente e o futuro. (E4).

Durante este encontro, foi notório o saudosismo dos estudantes sobre a infância. É na infância que se constituem sentimentos que vão perpassar todas as fases da vida. Larrosa (1999) evidencia a infância como um período de brincadeiras

e imaginação. As brincadeiras e folguedos sempre estiveram/estão presente no dia a dia das crianças, os quais, em sua maioria, são “[...] jogos muito simples e divertidos. Não demandam objetos, desenvolvem muitas habilidades e, historicamente, se originam de práticas culturais e religiosas realizadas pelos adultos ao longo do tempo.” (LARROSA, 1999, p. 02).

Relembrar a infância nos coloca em contato com a nossa própria história. Com sentidos e sentimentos. Com experiências, com representações de um espaço/tempo vivido. “É no passado que fica reservado o que há de futuro para nós.” (KRAMER, 2016, p. 35).

3º Encontro

O terceiro encontro foi realizado no dia 27 de fevereiro, com o tema *Flores pelo nosso caminho*. Este encontro teve como objetivo preparar os estudantes para realizarem sua narrativa oral. Depois de dois encontros em que discutimos sobre histórias de vida e narrativas, os convidei a realizarem as suas narrativas.

No momento da **Acolhida**, realizamos a memória do encontro anterior. Depois, realizamos a dinâmica do novelo de lã. Cada participante jogava o novelo de lã para um colega e dizia uma qualidade deste. Ao final, com a teia formada o último participante disse uma qualidade de todos os participantes e juntos colamos todas as pontas do novelo para formarmos uma grande teia, a qual denominamos teia de amizade.

A dinâmica do novelo de lã mostra bem como nós estamos ligados de alguma forma e como isso é importante. (E3)

[...] percebemos a nossa principal característica ou qualidade que era vista do ponto de vista do outro. (E5).

É interessante ver o que o outro pensa a nosso respeito. Nos traz a sensação de conhecimento mútuo. (E8).

Fotografia 7 – Dinâmica do novelo de lã



Fonte: Arquivo do autor.

Depois foi lida a mensagem Já recebeu flores hoje, no momento de **Presentificação**. Depois, foram ofertadas flores aos participantes ao som da música Fica sempre.

Em relação a esse momento, os participantes falaram:

Não conhecia essa música. Mas ela me deu uma sensação de liberdade. (E2).

Deveria ser algo do nosso dia a dia ofertar flores. Ofertar flores é sinônimo de gratidão. Receber flores nos traz alegria. (E6).

No momento da **Biografização**, pedi que os estudantes se dividissem em duplas para fazerem sua narrativa oral. Pedi para que gravassem a sua narração enquanto falavam para o colega. Pedi para que eles narrassem sua trajetória formativa refletindo sobre o tema: *Quais os caminhos que me trouxeram até aqui (a formação em docência)?*

Após decorridos 30 minutos, pedi que retornassem e expusessem a sua experiência ao narrar suas histórias de vida para o colega.

Não gosto de falar de mim! Me sinto indefeso. Foi um desafio. (E1).

Foi um pouco tenso por conta do tempo. Ao final percebi que tinha esquecido algo. Mas é um exercício que acalma nosso eu. (E2).

Foi tranquilo! Já havia compartilhado alguns momentos [de minha trajetória] com outras pessoas. O tempo foi corrido. Não falei tudo por que não deu tempo. (E3).

A parte mais complicada foi lembrar: não sou bom de memória. Foi interessante falar do passado e presente e pensar no futuro. (E4).

Mesma sensação que o E1. Sou muito fechado. Achei estranho. Não tinha o costume de falar sobre mim. Mas lembrei de muita coisa da minha vida. (E5).

Meu colega não conhecia meu percurso. Foi estranho! Mas não tive medo. Falei quem eu era... Minhas experiências formativas...(E6).

Fiquei preocupado com o que falar. Mas fiquei tranquilo! relatei tudo (risos)! Bem simples. (E7).

Foi complicado! Quando falo de minha pessoa, não sei o que as pessoas pensam. De onde vim? Para onde vou? (E8).

Na **Integração Experiencial**, pedi que os estudantes avaliassem o encontro através de uma palavra. As seguintes palavras foram ditas pelos participantes: *laços, amizade, empatia, reflexão, formação, futuro, alegria e caminhar*.

A experiência de narrar sua história de vida para outra pessoa é

[...] uma ação social por meio da qual um indivíduo retotaliza sinteticamente sua vida (a biografia) e a interação social em curso (a entrevista) por meio de uma narrativa-interação. [...] a narrativa é pois coproduzida, coenunciada por dois autores, um para o outro, ao mesmo tempo como indivíduos engajados numa interação pessoal e como membros de grupos sociais diferentes por seus status, suas representações e seus valores. (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 286-287).

A narrativa realizada pelos estudantes é estruturada pela ordem dos fatos, pelos significados advindos da pergunta disparadora e pelas relações sociais que os narradores têm com o meio em que vivem. Trata-se de um relato estruturado e avaliado de acordo com seus valores vivenciados.

Conforme falei no início deste trabalho, falar de si não é fácil. É algo que pode ser invasivo. A partir do relato dos estudantes, pude observar que alguns, apesar de realizarem suas narrativas, destacaram que foi difícil falar para o outro de si.

Ao final do encontro, pedi que eles em casa ouvissem sua narrativa e depois transcrevessem para trazerem para o próximo encontro do CRB

4º Encontro

O quarto encontro foi realizado no dia 02 de março com o tema *O chá do afeto e da acolhida*. O encontro teve como objetivo refletir sobre as narrativas de si e colaborar com a narrativa do outro.

No momento de **Acolhida**, relembramos o encontro anterior. Realizamos, depois, a dinâmica do balão. Entreguei a cada participante um balão e pedi que enchessem. Dei-lhes um palito e pedi que eles andassem na sala e protegessem o seu balão. Foi um momento engraçado.

No primeiro momento, eles começaram andando em círculos, mas depois de um comando que eu dei começaram a estourar o balão dos outros. Fizemos uma reflexão sobre a dinâmica.

A dinâmica dos balões me fez refletir que quando queremos fazer algo de errado ou machucar o outro somos facilmente induzidos por palavras ou nos deixamos levar pelo momento. (E1)

Percebi que nossa vida é como os balões: enquanto estamos tentando prejudicar alguém, vem outra pessoa e nos prejudica. (E2).

Após, ouvimos a Música *Eu Só Peço a Deus*, de Mercedes Sosa, e fizemos um momento de reflexão sobre ela.

[Essa música] me trouxe uma mensagem de empatia, em que temos que enxergar a dor do outro e não devemos nos calar em momentos que presenciamos alguma injustiça. (E1).

A música [...] mostra o desejo de um futuro mais significativo, onde erros clássicos não sejam presentes. Como a música fala, um futuro que não seja indiferente. (E4).

Na **Presentificação**, convidei-os para tomar um chá de camomila. No tempo em que nos deliciávamos com chá e biscoitos, li uma mensagem sobre a camomila e fomos conversar e refletir sobre o andamento dos nossos encontros.

A hora do chá me fez pensar que nós devemos ser cura igual a camomila, termos uma postura suave, ajudar e ser ajudado respeitando os limites do outro. (E1).

Esse momento do chá me deu uma sensação de paz interior. A gente pode refletir mais sobre nossa vida a partir da vida do outro. (E2).

Nunca vivenciei algo como esse encontro. Tomar chá parece algo que se faz em casa. Mas aqui mudei esse meu pensamento. Tomar um chá e conversar sobre a vida me traz uma sensação de afeto. (E6).

No momento da **Biografização**, os participantes realizaram a narrativa oral colaborativa e se reuniram novamente em duplas (as mesmas do encontro anterior) para lerem suas narrativas (que eles transcreveram) para o colega. Após a leitura, eles poderiam colaborar na narrativa do outro.

Esse momento consistia na leitura de sua narrativa e o outro colega poderia sugerir a inclusão de algo na trajetória do outro, tipo: falar da mais da família, ou da escola, etc.

Para a avaliação, no momento de **Integração Experiencial**, pedi que cada estudante escrevesse uma palavra em um pedaço de papel e colassem no quadro. As palavras que os estudantes destacaram foram: *tranquilidade, calma, reflexão, construção, cooperação, relevante e proteção*.

A partir da narrativa realizada no encontro anterior, pude perceber que os estudantes estavam mais relaxados sobre a sua narrativa. O momento de biografização oportuniza aos atores sociais refazerem seu percurso biográfico para adequá-lo para a finalização de sua escrita biográfica.

O sentido que o narrador dá aos acontecimentos e aos atos de sua vida, relacionando-os com uma visão sintética e totalizante de sua existência, fica legível nos modos de construção da narrativa que se torna assim o objeto próprio da análise. (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 288).

A partir da narrativa subjetiva, os estudantes podem refletir sobre suas ações e escolhas, bem como construir sentidos e conhecimentos acerca de sua trajetória. A narrativa biográfica é um instrumento de reflexão para eles e um caminho de pesquisa para mim.

5º Encontro

O quinto encontro foi realizado no dia 04 de março com o tema *Meu caminhar até aqui*. Foi o último encontro do CRB que teve como objetivo avaliarmos nossa trajetória nos encontros e apresentar nossa trajetória através da metáfora da árvore.

Na **Acolhida**, iniciamos com a memória do encontro anterior. Depois, realizamos a dinâmica do caminho. Havia uma trilha com flores, pedras, galhos verdes e secos e desenhos de calçados. Pedi para que cada um seguisse a trilha e no final abrisse a caixa, olhasse o que tinha dentro, e falasse sobre o que eles tinham visto. Dentro da caixa, tinha um espelho. O objetivo era que eles falassem sobre si e o seu caminhar.

Simpatia em pessoa. (E1).

Uma pessoa bem comprometida. (E2).

Responsável, participativa e gosta de escutar. (E3).

Às vezes tenta ser brincalhão; gosta de ajudar e participar. (E4).

Essa pessoa procura ser paciente e busca sempre ajudar os outros. (E5).

Essa pessoa gosta de ajudar as pessoas. (E6).

Sabe e gosta de escutar e falar. (E7).

Essa pessoa é tímida, não gosta de falar em público. (E8).

Após a dinâmica, ouvimos a música *Pra gente se desprender*, do Marcelo Jeneci. Neste dia, eu fiz a reflexão sobre a música. Falei sobre as idas e vindas de nossas vidas. Que em nosso caminhar sempre encontraríamos alguém que poderia permanecer em nossa vida ou então simplesmente partir. Que é preciso nos desprendermos do passado para cursar o nosso próprio caminho.

No encontro anterior, pedi que os participantes trouxessem algum presente para poder dar a alguém. No momento da **Presentificação**, cada um ofertou seu presente. Eu recebi um livro de um participante.

Depois da troca de presentes, fizemos uma reflexão sobre o CRB.

O CRB foi bastante significativo por que possibilitou que eu fizesse uma reflexão mais aprofundada de toda a minha trajetória, além disso o convívio e a partilha das nossas experiências e reflexões com o grupo ajudou no fortalecimento das relações, na prática de ouvir a opinião do outro e de como posso aprender com o que o colega está compartilhando e oferecendo conhecimento. Acredito que esses espaços de partilha de partilha de opiniões e experiências sem julgamentos nos dão mais liberdade para se expressar e de escutar o outro procurando sempre o que tirar de positivo daquilo, mesmo que as vezes não concordando. Além disso durante nossa trajetória de vida passamos por desafios ou problemas que nos fazem pensar em desistir daquele rumo que estamos tomando, mas relembrar os motivos que nos fizeram chegar até aqui acaba por reafirmando que estamos trilhando pelo caminho certo. (E1).

O CRB me ajudou a refletir sobre a minha trajetória de vida desde criança até a data presente [...] pude refletir acerca das coisas que amo em mim e ao meu redor, coisas que antes eu não me atentava. Por meio do Círculo Reflexivo Biográfico compartilhei o mesmo espaço com os colegas de maneira mais amigável. (E2).

Os encontros do CRB foi uma construção reflexiva sobre a nossa identidade docente, nos levando ao passado para observar as nossas atitudes, momentos e pessoas que nos levaram até a decisão de sermos professores e quais caminhos trilhamos para construir nossa formação docente. Foram encontros reflexivos e agradáveis. E foi muito bom ter esse momento no final da minha graduação, pois firmou mais ainda o que eu quero para o futuro. (E3).

As reflexões geradas dentro do CRB e as atividades ajudaram no desenvolvimento do nosso ser docente. Trabalhar o passado, ver o que nos trouxe até o presente e o que esperamos do futuro é algo que merece uma discussão no nosso dia a dia. (E4).

[...] o CRB foi bem produtivo, pois participamos de atividades que nos fizeram interagir em grupo e refletir sobre nossas ações do cotidiano. Experiências que agregam bastante em nossa formação docente, nos ajudando como devemos agir sobre determinadas situações que possamos deparar. É importante ressaltar sobre a narrativa referente a nossa escolha do curso, que nos faz perceber os detalhes de nossas vidas que nos influenciou na tomada de decisões importantes em nossa trajetória. (E5).

Foi uma experiência única! Apreendi muitas coisas no CRB, desde a teoria sobre as histórias de vida até a parte prática. Gostaria de repetir mais uma vez essa experiência. (E6).

Achei os encontros diferente de tudo o que já vivi dentro da UNILAB. O CRB me fez pensar na minha vida, me trouxe reflexões sobre minha escolha profissional. Com certeza uma experiência única. (E7).

O CRB vai ficar na minha memória, pois foi um espaço de partilhas. Foram momentos em que pudemos descobrir mais do nosso colega e aprender com eles também. (E8).

Na **Biografização**, pedi que eles narrassem sua trajetória através da metáfora da árvore, que foi explicada no capítulo 5. Foi colocada a figura de uma

árvore no quadro (Fotografia 8) e entreguei para eles desenhos de frutos e folhas para que eles destacassem momentos de sua trajetória (Fotografia 9).

Fotografia 8 – Figura de uma árvore



Fonte: Arquivo do autor.

Fotografia 9 – Dinâmica da metáfora da árvore



Fonte: Arquivo do autor.

Nas raízes, os estudantes destacaram suas experiências fundamentais, aquelas que ajudaram a construir sua identidade na atualidade.

Escola. (E1).

Estudo na escola de formação dos professores de professores de Guiné-Bissau. (E2).

Reforço escolar. (E4).

Educação básica familiar. (E8).

Outros estudantes destacaram como experiências fundamentais acontecimentos recentes, como:

Programa Residência Pedagógica. (E3).

Círculo Reflexivo Biográfico. (E7).

Foram perceptíveis experiências de cunho crítico:

Ignorar as críticas negativas. (E5).

Ser repreendido. (E6).

No caule da árvore, foram destacadas as experiências significativas que foram importantes na trajetória formativa dos estudantes.

II Semana da Matemática na UNILAB. (E1).

Relacionamentos pessoais e amigos. (E2).

Programa Residência Pedagógica. (E3 e E5).

Tomada de decisão pela carreira docente. (E4 e E6).

Estágio Supervisionado. (E7).

Ser professor de matemática. (E8).

Nos frutos, foram destacadas as aprendizagens e as conquistas durante o percurso formativo.

Participação no Centro Acadêmico de Matemática. (E1 e E3).

Autonomia discente. (E1, E2 e E7).

Bolsista no PRP. (E1).

Representação Estudantil no Colegiado no curso e no ICEN. (E1).

Construção de amizades na academia. (E1, E3, E4, E6 e E7).

Partilha de espaços e saberes. (E2).

Bolsista de Iniciação Científica (PIBIC). (E2).

Construção da minha identidade docente. (E3).

Programa de extensão realizado na UNILAB. (E3).

Semana da Matemática. (E3 e E7).

Aprendizagem sobre a vida. (E4 e E8).

Falar outro idioma. (E4).

Autonomia nas tomadas de decisões. (E5).

Integração Intercultural. (E6).

Aprender Matemática. (E6 e E8).

Na abobada celeste, foram destacados os sonhos e projetos de vida.

Docência no Ensino Médio. (E1).

Estabilidade financeira. (E1, E3, E4, E5 e E7).

Coordenar um CRB. (E1).

Ser professor. (E2, E6 e E7).

Mestrado em Educação. (E3 e E8).

Concurso público. (E3 e E7).

Curso de Especialização. (E3).

Curso de Inglês. (E3).

Constituição familiar. (E3, E7, E8).

Inspirar alunos. (E3).

Ser o orgulho da família. (E4).

Segunda graduação. (E6).

Retornar à pátria e contribuir com o desenvolvimento de meu país. (E8).

Após a **Biografização**, realizamos a avaliação de todo o Círculo Reflexivo Biográfico no momento da **Integração Experiencial**. Agradei a todos os participantes pelas suas grandes contribuições e reflexões nestes dias de encontros. Em seguida, realizamos uma pequena confraternização.

No Diário de formação, pude observar as seguintes reflexões acerca da participação dos estudantes no Círculo Reflexivo Biográfico:

Apreendi muito sobre a temática histórias de vida. Espero levar esse conhecimento para a minha vida. (E2).

É importante refletir sobre nossa vida e sobre nossa prática enquanto docente. É necessário estar atento ao outro, mostrar a sua importância. (E3).

Refleti muito sobre o meu passado. Espero poder levar grandes contribuições para os meus futuros estudantes. (E4).

[...] eu levo do CRB o importante ato de refletir todas as ações que praticamos em nossas vidas, pois para cada atitude que tomamos produz uma consequência positiva ou negativa que influenciará o futuro de nossa jornada e na vida de pessoas próximas a nós. (E5).

No final dos encontros do CRB, pude constatar a devida importância que as narrativas de vida dos estudantes trouxeram para eles mesmos. Ao relatarem sobre as suas experiências fundamentais, foi possível observar que a educação esteve ao centro dessas experiências.

Nóvoa (2014) destaca que o percurso escolar imprime uma orientação à vida pessoal e profissional de cada um e Dominicé (2014c, p. 197) salienta que “[...] a compreensão que os estudantes têm do seu processo de formação contribui para o saber do investigador.”.

Sobre as experiências significativas é notória a participação na vida acadêmica dos estudantes. Estes relataram vivências dentro da universidade e na vida pessoal. Josso (2010) afirma que os processos de elaboração de vivências e experiências estão vinculados aos processos de aprendizagem, formação e conhecimento.

Certas aprendizagens podem pôr em questão a coerência das valorizações orientadoras de uma vida, revolucionando assim referenciais socioculturais e determinando uma transformação profunda da subjetividade, das atividades e das identidades de uma pessoa. (JOSSO, 2010, p. 57).

A autora ainda destaca que a formação por se centrar no sujeito aprendente é capaz de ressignificar o próprio processo de conhecimento experiencial.

Sobre as aprendizagens, os estudantes destacaram, além de suas experiências pessoais, vivências sobre o ser docente como a realização dos estágios e atividades de cunho docente no Programa Residência Pedagógica. Alguns evidenciaram que estes momentos foram importantes para a construção de suas identidades profissionais. É nesse sentido que os estudantes se reconhecem como futuros profissionais de ensino, com base em seus saberes e anseios.

Para os projetos de futuro, é oportuno destacar, além dos sonhos pessoais, a formação contínua, a qual “[...] apresenta-se, assim, como componente central na formação da identidade profissional do professor.” (FARIAS et al, 2011, p. 69).

É importante enfatizar que a formação, tanto a inicial como a contínua, não se limita apenas no espaço da Universidade ou da escola. A formação docente acontece durante todo o percurso de vida, desde o processo de escolarização até o ingresso na profissão. Essa formação se prolonga ao longo da vida pessoal e profissional, oportunizando a construção da identidade e dos saberes docentes.

Neste capítulo, relatei os momentos da pesquisa e da realização do Círculo Reflexivo Biográfico. Apresentei alguns relatos dos participantes, suas percepções e seus sentimentos na construção do conhecimento sobre histórias de vida e sobre a realização de suas narrativas.

No próximo capítulo, irei destacar as histórias de vida dos estudantes que foram produzidas por eles no CRB. Buscarei evidenciar a partir de suas narrativas elementos constituintes da identidade docente.

7 HISTÓRIAS DE VIDA E IDENTIDADE DOCENTE

E nossa história não estará pelo avesso / Assim, sem final feliz / Teremos coisas bonitas para contar / E até lá, vamos viver / Temos muito ainda por fazer / Não olhe para trás / Apenas começamos / O mundo começa agora/ Apenas começamos. (RUSSO, 1991).

Neste capítulo, apresento as histórias de vida dos estudantes de licenciatura em Matemática da UNILAB que foram construídas por eles mesmos durante a realização do Círculo Reflexivo Biográfico – CRB.

Inicialmente, trago fragmentos das narrativas dos estudantes sobre suas trajetórias na busca da formação docente. As narrativas foram gravadas e transcritas por eles no 3º encontro do CRB. No último encontro, elas foram apresentadas com a metáfora da árvore, quando, eventualmente, fiz algumas perguntas com o intuito de obter mais elementos para reflexão e discussão.

Após, analiso as autobiografias buscando elementos e reflexões acerca da construção da identidade dos estudantes nos aspectos da **infância**, da relação com a **disciplina de formação** e com os **saberes e vivências**, a partir do Programa Residência Pedagógica e do Estágio Supervisionado.

A epígrafe escolhida do grande compositor Renato Russo fala sobre a construção de nossa história sem ter um fim. Conforme caminhamos, vamos tecendo dia a dia a nossa história. Os estudantes, cujas histórias são brevemente apresentadas a seguir, estão no começo do seu caminho na docência e da respectiva identidade profissional.

7.1 Trajetórias em construção

A formação docente evidencia a pessoa humana em seus aspectos ontológicos. Somos sujeitos históricos e sociais em busca de nossa construção diária através das teias sociais que construímos com o outro. Dessa maneira, as interações culturais e sociais vão sendo tecidas pela apropriação do saber existencial e por nosso processo educativo formal, não formal e informal.

Neste sentido, “[...] a história de vida pode ser apreendida sob o ângulo da interculturalidade [...]” (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 289). E essa interculturalidade pertence à existência individual e está interligada com a sua (auto)formação. A formação do sujeito é a sua própria experiência pessoal articulada

ao seu contexto, a partir de suas experiências nos espaços-tempos em que está inserido e nas relações que estabelece com o outro.

Trabalhar com pesquisa (auto)biográfica no campo de formação docente possibilita aos futuros professores produzirem conhecimento sobre si e sobre as experiências vivenciadas em seus ambientes formativos. As narrativas, além de descreverem uma realidade, refletem a natureza da formação individual e coletiva.

Josso (2010, p. 205) afirma que

[...] cada um tem de avaliar a importância das suas representações: as que ele faz da sua identidade, das influências que recebeu e das quais se alimenta, dos momentos fortes que revelam opções tomadas e/ou postas em questão, do papel das pessoas-recursos, que acompanharam as hesitações e as escolhas, das atividades ou das circunstâncias, que obrigaram a aprendizagens dos desafios assumidos, que dinamizaram alguns períodos do cotidiano, e repetições que mostram a influência de uma tensão entre valorizações vividas como contraditórias e cuja resolução é, sem cessar, diferida.

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, procurei fazer 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 vida³⁸ 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 na metáfora da árvore no último encontro.

7.1.1 Estudante 1 – E1

O E1 começou a sua narrativa afirmando sobre a sua escolha docente na infância e sobre a sua memória nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

³⁸ As narrativas de si estão, na íntegra, nos Apêndices C a J.

Na infância adorava Matemática. As séries iniciais do Ensino Fundamental se deram em uma escola pequena na comunidade em que moro (E1).

Ele destaca a sua relação com o meio em que estava inserido, com a docente e sobre a influência da sua escolha da profissão docente.

Como todo mundo se conhece e minha casa era no caminho para a escola, a minha professora passava pela minha rua e íamos juntos para a escola. Essa aproximação com a professora e a admiração que tinha pelas suas aulas me incentivaram a seguir a profissão docente (E1).

E1 também salienta a escolha pela área por inspiração em professores de Matemática:

Durante toda a minha formação escolar, tive alguns professores de Matemática que me inspiraram. Assim foi confirmando essa minha vontade de ser professor (E1).

Importante destacar as experiências formativas que o E1 passou ainda em sua trajetória como estudante:

Em todo o meu percurso passei por várias experiências na docência que só me deram mais certeza de que esse era o meu caminho, como o envolvimento em representações estudantis, monitor no Ensino Médio. Depois retornei para a escola que cursei o Ensino Médio para ser formador de novos monitores. Na UNILAB, tive experiências significativas como o Estágio Supervisionado, projetos de extensão, o Programa Residência Pedagógica, dentre outros (E1).

A inserção no ambiente escolar foi citada por E1 como “[...] um espaço importante para vivenciar a docência tendo o contato com os desafios e oportunidades que essa profissão oferece.”.

A participação política no movimento estudantil foi evidenciada como um momento de construção em sua personalidade:

A minha participação no movimento estudantil da UNILAB me ajudou no meu desenvolvimento político e na vontade de interagir, participar e colaborar em atividades coletivas. Isso foi muito importante para mim, pois gosto de resolver as coisas sozinho e em paz, sem ter que passar por estresses desnecessários. Participar do movimento estudantil me ajudou muito, pois me deparei com opiniões diferentes. Isso me ajudou a respeitar o outro. Todos têm uma visão diferente de um mesmo assunto. Devemos respeitar (E1).

Sobre suas vivências formativas na Universidade, E1 afirmou:

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.

Em seguida, E1 fala sobre o Programa Residência Pedagógica e a importância desse em sua formação.

O PRP foi um programa que permitiu vivenciarmos a 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.

No final de sua narrativa, E1 destacou seus desafios perante a docência:

Por fim, um dos meus maiores desafios na docência é devido a minha timidez e ao meu tom de voz baixo, dessa forma participar dessas atividades de cooperação e conflito de opiniões e ideias me fizeram diminuir um pouco minha timidez.

É notório na narrativa de E1 que todas as vivências em sua formação docente propiciaram uma mudança na sua forma de ser e de ver o mundo em que ele está inserido.

7.1.2 Estudante 2 – E2

O E2 começou falando sobre seus folguedos na infância em seu país de origem. Depois ele afirma:

Desde muito cedo, gostei de ensinar aos colegas durante as nossas brincadeiras as coisas que eu sabia fazer (E2).

Perpassando pela trajetória escolar, o E2 afirma a sua inspiração em ser professor. Ele ressalta que a sua inspiração veio de seus professores e da própria escola em que ele estudava: “[...] tive professores ótimos que me inspiraram e o ambiente escolar era acolhedor.”. Ainda sobre a sua trajetória escolar, ele fala:

Antes de concluir o meu Ensino Médio comecei a auxiliar um professor na escola primária; com o passar do tempo assumi uma turma do primeiro ano (E2).

Ao narrar essa parte, perguntei ao E2 como era a sua rotina e prática de ensino como professor. Ele afirmou que, apesar de não ter contato com uma formação docente, sempre buscava meios para que pudesse repassar os conteúdos aos estudantes de forma dinâmica e clara.

Ainda sobre a sua trajetória de escolarização, E2 fala:

Terminando o ensino médio, ingressei numa escola de formação de professores cursando francês. Muito antes de terminar consegui uma vaga no Processo Seletivo de Estudantes Estrangeiros – PSEE39 para cursar Licenciatura em Matemática.

Indaguei ao E2 sobre a sua escolha de formação. Ele afirmou que não pretendia cursar Matemática, mas também não descartava a opção. E2 destacou suas vivências na universidade:

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).

E2 concluiu falando dos desafios de sua nova trajetória formativa:

Além do desafio de cursar a Matemática e fazer um curso superior, eu tinha que deixar o meu lar, a minha família, deixar tudo para correr atrás de um sonho. Não foi fácil a ambientação. Ainda não é. O que eu deixei para trás desde 2016 são até hoje motivo dos meus esforços.

Perguntei se ele se comunicava com a família. Ele afirmou que toda semana sempre conversa com os pais pelo Skype. Mas percebi em seu olhar uma certa tristeza quando ele falava sobre a família. Com os olhos cheios de lágrimas, ele afirmou que não era fácil estar ali.

7.1.3 Estudante 3 – E3

Percebemos no início da narrativa do E3 a justificativa que fez ele buscar a formação em docência:

Venho de uma família de professores. Então, desde muito cedo, acompanhei minhas tias ensinando, e ficava admirando o carinho e o cuidado que elas tinham pelos alunos. Foi assim que percebi que ser professor vai além de ensinar conteúdos.

³⁹ Processo seletivo específico da UNILAB aplicado através da Pró-Reitoria de Relações Internacionais (PROINST) e Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) aplicada nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa – PALOP.

Tal narrativa afirma que foi dentro da família que a escolha docente aconteceu. E3 destaca sua passagem pelo processo de educação formal e a sua aproximação com a disciplina de Matemática:

Durante o Ensino Fundamental tive um bom desempenho e facilidade em aprender Matemática; e os professores dessa disciplina na minha concepção eram excepcionais, e eles ficaram marcados na minha memória. Até hoje são os professores que tenho um enorme carinho. E no Ensino Médio isso não foi diferente. Durante a minha trajetória no ensino básico sempre que era necessário estava tirando dúvidas dos meus colegas com as atividades de Matemática.

Fica evidenciado que E3, desde seu processo de escolarização, já se aproximava da docência. No entanto, ele afirmou que não pensava na docência como algo a ser seguido:

Sempre gostei muito de ensinar, mas não pensava nisso como uma profissão. O que eu realmente queria era Engenharia Civil. Então, dessa forma busquei meios para tentar alcançar esse sonho. No 9º ano comecei a fazer um cursinho em Fortaleza para ingressar no IFCE⁴⁰, assim poderia fazer o curso de Edificações que me daria base para Engenharia Civil, mas não consegui passar (E3).

Indaguei a E3 se hoje ele pensaria em fazer Engenharia Civil. Ele afirmou: “Ainda bem que não passei naquela época. Hoje poderia estar frustrado com o curso.”. Continuando sua narrativa, E3 declarou:

O meu pai me matriculou em uma escola profissional na cidade de Horizonte para que assim eu pudesse ter uma formação no meu Ensino Médio melhor. Nesse caso, todos os dias eu saía de Barreira (minha cidade) de madrugada para estudar no Horizonte. Só retornava a noite. Eu percorria esse percurso todos os dias de ônibus. Quando cheguei ao 3º ano já estava exausta dessa trajetória, mas meu pai não me permitia ser transferida para a escola de Barreira, pois não era profissional (E3).

E3 inicia sua trajetória acadêmica, mas afirma que ainda pensava em seguir carreira na área de engenharia.

Quando conclui o Ensino Médio, logo no começo do ano, passei para o curso de Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática (CNM) da UNILAB. Me agarrei nessa oportunidade visando que poderia continuar estudando para o ENEM e assim passar para o curso que desejava (E3).

É na aproximação com o curso de Ciências da Natureza e Matemática que E3 decide firmar o seu desejo de ingressar efetivamente na docência. E3 afirma que, ao longo das disciplinas, percebeu que queria realmente seguir seus passos na

⁴⁰ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará.

docência, principalmente lecionando a disciplina de Matemática. No ano seguinte, E3 mudou para o curso de Licenciatura em Matemática na UNILAB. Em sua narrativa reafirma a sua vontade de seguir na Educação.

Cursando Matemática compreendi que a universidade era um mundo, e era minha responsabilidade escolher o caminho que queria traçar. Ao longo das disciplinas pedagógicas e dos estágios tive a oportunidade de me apaixonar cada vez mais pela Educação. O olhar de um aluno que aprendeu ou superou suas limitações é recompensador (E3).

Sobre a docência, E3 destacou suas vivências como aluna do Estágio Supervisionado:

Um dos estágios me oportunizou voltar a escola a minha escola de Ensino Fundamental II, e o melhor é que tive a oportunidade de estagiar com o professor que tanto admiro, sendo uma ex-aluna voltando como futura professora. Estagiar lado a lado de quem me ensinou é gratificante (E3)!

Ainda em sua trajetória na Universidade, E3 falou sobre o Programa Residência Pedagógica e sobre a sua importância em sua formação.

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).

E3 destacou suas vivências no âmbito do Estágio e do Residência Pedagógica situando a construção de sua identidade docente. Finalizando sua narrativa, E3 reafirmou o compromisso com a docência e seus sonhos para o futuro:

Depois de quatro anos e meio, tenho a certeza de que essa é a profissão que quero, e espero nunca desistir de ser professora e desistir dos meus alunos. Espero sempre lembrar que os alunos são seres subjetivos inseridos em uma sociedade e isso influencia a aprendizagem deles. Para o meu futuro na docência tenho um enorme desejo de fazer mestrado (E3).

E3 avultou em sua narrativa suas experiências formativas perpassando pela Educação Básica até o momento de se encontrar na profissão docente dentro da Universidade. Como os demais discentes e futuros-docentes, E3 reafirmou o compromisso com a educação e os processos de ensino e de aprendizagem.

7.1.4 Estudante 4 – E4

O E4 começou sua narrativa falando de sua infância e seus gostos pelos desenhos:

Nasci na cidade de Itapipoca. Com três anos, mais ou menos, meus pais se separaram e eu fui morar com meus avós em Antônio Diogo⁴¹. Na infância, adorava desenhar. Só queria saber de desenhar, nada mais importava.

No período de escolarização, o E4 relatou uma dificuldade no início com a inserção de outras atividades na escola:

Com quatro anos, comecei meus estudos com certas complicações, pois eu teria que parar de desenhar. Não queria fazer atividades, mas apenas desenhar. Meu avô me “colocou na linha”. Nos anos iniciais, começou o processo de leitura e escrita, além da Matemática que eu gostava, sobretudo de resolver adições. Gostava de receber elogios pelas atividades e dos jogos dia de sexta-feira no reforço.

Em relação aos desenhos, E4 afirmou que no Ensino Fundamental se aproximou deles novamente. Ele voltou a desenhar nas aulas de arte.

Fui me adaptando na escola e recebi meu primeiro resultado abaixo da expectativa, o que muito me irritou, ainda mais por ser na disciplina de arte. Foi um processo que tive que aos poucos que aprender a aceitar as coisas (E4).

Ainda no processo de escolarização, E4 adentrou no Ensino Médio e sobre sua experiência que possivelmente iria lhe levar a formação docente.

Passado o Ensino Fundamental, entrei no Ensino Médio e como sempre tinha (e tenho) mais gosto pela Matemática e com a professora Fátima esse amor só cresceu (E4).

O E4 relatou que, nesse período, passou a morar com a mãe ou “semi-sozinho” (E4), devido ela sempre ter que viajar a trabalho. Sobre o Ensino Médio, o E4 afirmou que lembra muito bem das Feiras de Ciências que era um período bacana para ele e de grande movimento na escola. Com as exposições nas feiras que ele realizava, ele sentia-se com vontade de lecionar.

Ao concluir o Ensino Médio, ele relatou que não conseguiu ingressar na Educação Superior:

⁴¹ Distrito localizado na cidade de Redenção-CE.

Terminado o Ensino Médio, com a falha da entrada na Universidade, passei um ano sem fazer nada. Mas este não era eu... Decidi mudar (E4)!

E4 falou de suas possíveis escolhas profissionais e motivos que não seguiu adiante e decidiu abraçar a carreira como docente.

Fui para a casa de meu pai de cabeça feita: ia me tornar professor de Matemática ou Física. Tal escolha veio de uma autoanálise sobre minhas possíveis profissões que seria: 1) vigia: devido ao meu corpo robusto, mas tinha que fazer um curso de vigilante que só tem em Fortaleza; 2) locutor ou divulgador: devido à minha voz grossa, mas não me via trabalhando nessa área; 3) professor: devido dizerem com certa constância que ensino bem (E4).

O E4 começou a falar de seu início na formação docente:

Escolhendo a carreira docente, comecei a dar aulas de reforço e me inscrevi em um curso de Pedagogia e no ENEM. Passei na segunda chamada do SISU, larguei o curso de Pedagogia e vim para a UNILAB.

Sobre as vivências na Universidade, E4 relatou:

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.

Ao concluir sua narrativa, o E4 falou de suas expectativas para o futuro.

Se tudo correr bem, me formo neste ano. Depois de me formar, vou tentar mestrado e buscar um emprego em minha área. Estou ansioso para adentrar na sala de aula como professor formado. Quero dar o melhor de mim!

Com essa conclusão, E4 reafirmou o desejo de prosseguir seu caminho na docência. Sua experiência dentro das escolas o oportunizou conhecer o trabalho docente de forma que pudesse compreender a escola em movimento com os seus desafios e as suas conquistas.

7.1.5 Estudante 5 – E5

O E5 começou sua narrativa buscando responder à pergunta disparadora do CRB: Quais os caminhos que trouxeram até aqui (a formação em docência)? Ele

afirmou que existem vários fatores envolvidos. No entanto, destacou alguns que mais o direcionaram à docência. Começando pela sua infância, ele relatou:

Lembro-me vagamente de um momento na minha infância em que ganhei um livro de Matemática de minha mãe. Já era bem antigo, pois o mesmo era um dos quais ela utilizava no tempo de escola (E5).

Ainda sobre o livro que ganhou de presente em sua infância, E5 começou a falar de sua relação com a disciplina de Matemática ainda na infância:

Ao abrir o livro, percebi que o mesmo possuía vários símbolos em que eu não entendia. Curioso sobre essa simbologia comecei a perguntar a ela e aos professores do colégio em que eu estudava. Acredito que nesse período surgiu uma curiosidade em aprender Matemática.

E5 continuou falando sobre suas experiências na escola, enfatizando a lembrança de uma professora.

Recordo de um tempo em que eu fazia o 6º ano do ensino fundamental. Nessa época conheci uma excelente professora, onde para alguns alunos ela era motivo de seus medos. Mas o que eu enxergava na mesma era uma professora que buscava ensinar um pouco mais do que a maioria dos outros professores, pois a mesma acreditava no nosso potencial e tentava fazer com que utilizássemos ao máximo de nossas capacidades.

Esse estudante trouxe boas recordações de seus professores e das lembranças vividas na escola:

Lembro-me também de outra professora no 7º ano que marcou minha trajetória. A mesma sempre trazia curiosidades sobre Matemática e da vida cotidiana para a sala de aula na tentativa de nos fazer sentir-se motivados. Isso nos fazia motivados. Cada vez mais aprendíamos Matemática através de outros conhecimentos (E5).

Podemos destacar nas lembranças do E5 que a disciplina de Matemática sempre esteve no centro de suas lembranças escolares. No Ensino Médio, não é diferente.

Quando eu estava no início do meu Ensino Médio não sabia o que eu queria fazer quando terminasse aquela etapa. Entretanto, no meu 3º ano, conheci dois excelentes professores de Matemática. Todos os alunos os adoravam. Esses professores aos nossos olhos faziam o aprender Matemática parecer brincadeira. Tudo parecia muito fácil com eles. Os mesmos estavam utilizando diferentes metodologias para fazer com que os alunos assimilassem o conteúdo da melhor forma possível (E5).

A partir de suas vivências na escola, sua relação com os professores de Matemática e seu gosto pela disciplina, o desejo de ser docente se concretizou.

Ao final do Ensino Médio, lembro-me que eu estava estudando para o ENEM, e foi nesse período em que percebi que eu queria ser professor de Matemática. Sempre via que os professores estavam sempre estudando em busca de novos conhecimentos e se atualizando, tentando sempre estar com compasso com as informações que permeiam a sociedade, e como eu gosto de aprender e estudar Matemática enxerguei o curso de Licenciatura em Matemática como um curso perfeito para a minha pessoa (E5).

Sobre as suas vivências como graduando, E5 citou:

Dentro da universidade fiz amizades bacanas. O bom da UNILAB é que ela permite essa integração com outras culturas. Ouvir experiências dos meus colegas é muito importante para a nossa formação, afinal, um curso não precisa apenas de conteúdo, e sim de vivências e experiências. Acho que assim se torna um professor de verdade.

E5 também relatou suas experiências no Estágio Supervisionado e no Programa Residência Pedagógica.

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).

Ao finalizar sua narrativa, o E5 falou de seus sonhos para o futuro.

Quero ser um professor comprometido com meus alunos. Quero concluir meu curso, quero passar em um concurso para ter a minha estabilidade financeira. E quero fazer um mestrado em educação. Quero que meus alunos se lembrem de mim com carinho, assim como me lembro dos meus (E5).

E5 em sua narrativa trouxe sua relação com sua disciplina de formação docente e evidenciou também os aspectos de formação pedagógica como elemento importante em sua formação docente.

7.1.6 Estudante 6 – E6

Ao narrar sua trajetória, o E6 afirmou que tinha outros sonhos. Ele afirmou, durante a explanação de sua história de vida na metáfora da árvore, que achava seu percurso pouco relevante diante dos seus colegas.

Disse a ele, no final de sua explanação, que todas as trajetórias tinham seu valor e grande importância na vida de quem ele passou e para ele mesmo, pois todas as experiências são formadoras, como assinala Josso (2010).

Quando era criança sempre sonhava em ser um dia engenheiro, principalmente na área de informática (E6).

Devido ao seu sonho de infância de ser Engenheiro, E6 tinha uns pequenos atritos dentro de casa:

Na verdade, sempre tive problema com a minha mãe, de modo que eu trazia as coisas eletrônicas para casa para tentar repará-las.

Ele afirmou que sua casa sempre estava lotada de objetos eletrônicos com defeito ou que nem funcionava. Ele montava e desmontava. Aquilo gerava uma briga entre ele e sua mãe que não queria aqueles objetos em casa. O E6 ainda tentou se profissionalizar na área.

Aos 14 anos a minha irmã me matriculou no curso de auto mecânica. Fiz o curso durante seis meses. Mas não dei continuidade por conta das dificuldades financeiras (E6).

Sobre o processo de escolarização, ele afirmou:

Gostava de ir sempre a escola. Gostava de conversar com meus amigos e professores. Nunca pensei em ter a profissão de educador. Nunca me inspirei em nenhum professor (E6).

Ainda sobre esse processo, ele falou de sua relação com a Matemática, a disciplina de sua formação docente:

Matemática não era a minha opção. Sempre me preocupei em tirar boas notas para passar de nível e não como opção de formação (E6).

Concluindo a etapa de formação básica, o E6 destacou:

Quando conclui meu ensino médio, minha família não tinha dinheiro para que eu pudesse estudar. Portanto tinha que ficar em casa sem estudar (E6).

Ainda pensando em seu sonho de infância, o E6 procurou se especializar na área de informática.

Como sempre tive paixão pela área de informática, resolvi fazer um curso técnico de informática e em manutenção de computadores (E6).

No entanto, o E6 afirmou que devido à situação financeira da família não foi possível dar continuidade ao curso. Foi aí que ele soube do processo seletivo de estudantes para a UNILAB e resolveu se inscrever. O E6 viu uma oportunidade de cursar a Educação Superior.

Após o ano seguinte decidi concorrer uma vaga na UNILAB. Me inscrevi para o curso de Matemática (E6).

Apesar de nunca ter pensando seguir carreira na docência e na área de formação, ele justifica o porquê da escolha do curso:

Mas porque o curso de Matemática? Porque quando estava fazendo o curso técnico de informática, o professor do curso me disse que eu tinha talento na área de informática, mas eu teria que ter domínio na área de Matemática. Assim, quando eu vi que tinha vagas para o curso de Matemática eu nem pensei duas vezes. Ainda mais que seria uma oportunidade de estudar fora do meu país de origem (E6).

Ao ingressar no curso de Licenciatura em Matemática, o E6 relatou suas dificuldades de permanência no curso.

Quando cheguei aqui na UNILAB foi uma grande batalha para mim, porque eu não tive uma boa base na Matemática na minha formação básica. Isso somado a saudade de casa e da família. Eu queria até desistir. Mas desistir está longe de minhas condições. Assim eu decidi me dedicar aos estudos. Aos poucos, foi dando certo.

Sobre suas experiências e vivências no curso, ele declarou:

O contato com os professores e os meus colegas foi muito bom. Me senti bem acolhido. Por isso que a UNILAB é uma universidade de integração. As atividades que eu participo são importantes para a minha formação. Vejo as atividades do Centro Acadêmico. Vez ou outra, participo. Tem também a Associação de Estudantes Internacionais que é uma maneira de estar perto do meu país com alguns assuntos referentes de lá. Aqui os meus irmãos da pátria sempre realizam comemorações alusivas a nosso país como a festa da independência. Nesses momentos fico com saudade de minha mãe. Estou aqui por ela. Espero poder voltar logo (E6).

Ele terminou sua narrativa afirmando o desejo por seguir carreira na docência.

Aos poucos fui aprendendo valiosas lições dentro do curso. Me sinto bem próximo da docência. Já estou pensando em seguir com Matemática no mestrado (E6).

É possível perceber na narrativa de E6 a aproximação da docência a partir de suas vivências e experiências dentro da universidade. Toda a sua trajetória é reflexo

de construção identitária que está constantemente se desenvolvendo devido ao movimento de seu percurso formativo.

7.1.7 Estudante 7 – E7

O E7 começou sua narrativa falando de sua infância e sua preferência com a disciplina de formação.

Desde criança sempre gostei de Matemática. Quando aprendi a calcular vivia realizando pequenos cálculos e problemas dos livros. Para mim era como se fosse uma brincadeira (E7).

Ele também falou da disciplina em seu período de escolarização na Educação Básica.

No Ensino Fundamental e Médio, minha disciplina preferida era a Matemática. Tinha boas relações com os professores dessa disciplina. Mas eu nunca pensei na ideia de ser professor. No Ensino Médio eu estudei em uma escola profissionalizante. Fiz o curso de Agronegócio. Até pensei em seguir carreira nessa área. Mas no fim do Ensino Médio percebi que não era essa área que eu queria (E7).

Ser professor não estava nos planos do E7. Como ele afirmou, pensou em seguir carreira na área de sua formação técnica.

Quando recebi o resultado do ENEM vi que dava para ingressar no curso de Matemática. Pensei bem e cheguei à conclusão de que me daria bem nesse curso, já que eu sempre fui bom na área e também gostava. Passei e aqui estou. O mais engraçado é que as pessoas de onde eu moro e até mesmo da escola que eu estudava acham que eu faço Agronomia, devido ao curso técnico. Quando respondo a eles que faço Matemática eles meio que ficam desapontados (E7).

Sobre suas experiências na Universidade e nas escolas de Educação Básica, ele relatou:

O pessoal do meu curso é bem legal. Os professores são ótimos e nos incentivam muito. Claro que tive algumas dificuldades, mas com muita determinação a gente consegue vencer. Nos estágios, tive um contato com as escolas. Pude ouvir também a história de vida dos professores que nos receberam no estágio. Esse professor falou que a vida de professor não é fácil, mas vale a pena cada momento. Aquele relato me incentivou mais ainda para ser professor. Acho que esse estágio foi o melhor que eu fiz. Me ajudou muito na minha compreensão de ser professor (E7).

Ao concluir sua narrativa, ele falou de seus sonhos para o futuro.

Quero concluir minha graduação. Passar em um concurso e seguir minha vida ensinando e mudando a vida de jovens estudantes. Acredito que deve ser na Educação Básica que o professor tem maior influência na vida de seus alunos (E7).

Ao expor sua narrativa na metáfora da árvore, o E7 afirmou que ainda era meio tímido para falar de si, e que o curso de Matemática não oportunizava muito esses momentos, exceto os professores de Práticas Educativas e de Estágio Supervisionado.

Ainda é um exercício que eu estou aprendendo a fazer: falar de mim e de minha história. É muito importante um espaço desse. Até me desculpe se eu falei pouco sobre mim! Mas falar de história de vida é importante na nossa formação como professor (E7).

Compreendi que o E7, apesar de falar pouco sobre si, entendia a dimensão das histórias de vida na formação da identidade do futuro professor e acreditava que este elemento é importante dentro dos cursos de formação docente.

7.1.8 Estudante 8 – E8

O E8 começou relatando suas dificuldades na infância:

Não fui à escola tão cedo como os colegas de infância. Iniciei a estudar com 10 anos de idade através dos meus irmãos, isto é, os meus pais não tinham emprego para que pudessem pagar a escola para nós, éramos muito em casa.

Apesar de toda a dificuldade, o E8 revelou em sua narrativa a vontade de estudar. Em seu processo de educação formal, ele relatou sua aproximação da disciplina de matemática.

Depois que o nosso irmão mais velho começou a fazer pequenos trabalhos foi que começamos a ir escola. Na 4ª e 5ª classe, comecei a revelar-me em Matemática. Os meus colegas da escola começaram a me chamar de matemático. Da 7ª a 9ª classe, o nosso professor mencionava o nome dos alunos que poderiam fazer o 1º grupo (os alunos que tinham mais domínio nas disciplinas práticas), 2º e 3º grupo (os alunos que tinham mais facilidade de falar ou retórica) a fim de estudar na 10ª classe (E8).

A fala do E8 revelou um sistema de classificação escolar referente ao seu país de origem. Após a conclusão da Educação Básica, ele falou de suas dificuldades para ingressar na Educação Superior.

Depois que eu concluí o Ensino Médio que é 12º ano na Guiné, eu não tinha como prosseguir no ensino superior devido à situação financeira de minha família. O meu curso preferido era Medicina, mas meus pais não tinham condições para me sustentarem nesse curso. A única opção que tive foi estudar no Centro de Formação de Professores. ali fiz o teste e passei para estudar Matemática (E8).

Os planos do E8 não incluíam a docência. Mas as dificuldades impostas na vida fizeram com que ele mudasse o rumo de sua escolha profissional.

Estudei lá 03 anos o curso de Bacharelado em Matemática. Depois de concluir fui colocado em uma região há mais de 200 km da cidade de Bissau. Lá, trabalhei 03 anos e 05 meses. Foi uma oportunidade única de vivenciar a docência. Foi aí que me deu vontade de ser professor. Percebi que precisava de mais conhecimentos para ser um bom professor. Quando vi que ficar lá não ia ajudar, decidi procurar mais uma outra oportunidade para estudar. Dessa vez Matemática (E8).

A partir dessas experiências, o E8 resolveu ingressar na docência, por assim dizer, buscando sua formação em licenciatura.

Fiquei sabendo do processo seletivo para a UNILAB. Me inscrevi e passei, hoje estou aqui para aprofundar meus conhecimentos na área e ser um bom professor (E8).

Sobre a sua chegada e permanência, ele afirmou:

Não foi fácil deixar minha casa. Vivo aqui, mas tudo é difícil. Minha família não pode me ajudar e nem eu posso ajudá-los. Ainda bem que meus irmãos africanos me ajudam. Me acolheram no momento de minha chegada e são aqui a minha família. Hoje estudo matemática não só porque gosto, mas sinto a Matemática como uma parte do meu corpo (E8).

E concluiu sua narrativa afirmando:

Faço e farei o que eu posso fazer para aumentar o conhecimento em Matemática afim de dar o meu contributo no meus país. Espero voltar após a conclusão do meu curso e matar a saudade de meu país e de minha família (E8).

A trajetória do E8 nos mostra que sua escolha profissional não estava ligada à docência. No entanto, os rumos que tomam nossa vida mudam significativamente nossas escolhas profissionais, assim como o E8.

As trajetórias descritas nos mostram o movimento formativo vivenciado pelos estudantes de Licenciatura em Matemática da UNILAB, trazendo as marcas e vivências dentro de seus contextos sócio-históricos e culturais. Compreendo essas histórias de vida como um aporte para a construção identitárias dos sujeitos sociais na docência.

7.2 A identidade dos licenciandos em Matemática

Ao ler as histórias de vida dos estudantes, observo que alguns aspectos se assemelham com a minha história de vida. O destaque para a infância e as lembranças da escola, a relação com a disciplina de formação e os saberes e as vivências durante a formação em docência são aspectos significativos na construção da identidade do futuro docente.

Em relação à infância, os estudantes destacaram a escola como o primeiro local formativo que influenciou na escolha da profissão docente. Farias et al. (2011, p. 62) destacam que

As trajetórias de vida dos professores, embora singulares e históricas, apresentam pontos de aproximação. As lembranças do tempo de infância e da adolescência constituem uma dessas recorrências, representando momentos importantes no modo como eles organizam e se posicionam nas relações sociais de que participam.

Esse movimento das histórias de vida produz experiências formativas no sentido da interação com os demais sujeitos que estão inseridos em seu contexto. A partir de suas lembranças da infância, quando o sujeito situa a escola como primeiro espaço formativo, ele coloca-se frente ao movimento formativo de sua existência e reflete sobre as suas escolhas profissionais do futuro.

Essa reconstrução da história de vida do sujeito trata-se de

[...] um momento privilegiado de avaliação individual, durante o qual o indivíduo ao revisitar o seu passado traz para a superfície da memória os acontecimentos que, de uma forma ou de outra, determinaram aquilo que ele é naquele momento. É nesses instantes que, por vezes, se compreende o presente e se redefinem os projectos para o futuro. (NICO, 1995, p. 96).

Quando o sujeito narra sobre a sua vida e escolha profissional, ele reflete e produz sentidos, bem como constrói saberes, que lhe serão úteis no exercício da docência.

Nesse sentido, Bragança (2012, p. 91) declara:

As narrações, como um dos caminhos no campo da formação docente, assentam-se na abertura de um diálogo que faz e se refaz na luta cotidiana da vida e da profissão e que se amplia retomando as lutas silenciadas no contexto sócio-histórico. Assim, no plural, vai-se fazendo a formação, na intensa construção da vida.

Chené (2014) destaca que, ao passar pela sua narrativa, a pessoa em formação pode se reapropriar de sua experiência de formação. Ou seja, formar-se a partir de sua história de vida; construir seus saberes e sua identidade docente a partir de toda a sua trajetória, refletindo sobre os aspectos sociais, culturais e históricos em que toda sua narrativa se erigiu.

As histórias de vida dos estudantes situadas na infância mostram os caminhos trilhados destes sujeitos rumo à profissão docente. Nem todos pensavam em exercer a docência, como nos mostram as narrativas, mas a escola estava posta em evidência como um ambiente formador.

Dentro do ambiente escolar, os estudantes destacaram sua relação com a Matemática e como esta se tornou a disciplina de sua formação específica. Essa relação com a Matemática foi sendo construída a partir de suas relações nos espaços-tempos em que se davam suas vivências e nas tensões presentes.

Compreendemos que em cada narrativa existe uma história diferente onde cada estudante buscou a sua formação. Neste sentido, entendemos que o desejo pela profissão docente se constrói a partir de vivências e das práticas vivenciadas dos sujeitos.

Ao narrarem suas histórias e sua relação com a matemática, os estudantes trazem à tona seus processos formativos evocando a constituição identitária deles próprios.

Os licenciandos expressam suas crenças, atitudes e inquietações durante a sua trajetória formativa dentro da universidade e dos espaços em que ocupam. Ao longo dessa trajetória ocorreram pontos positivos e/ou negativos que influenciaram a maneira como eles poderão se projetar na profissão. Esses aspectos positivos e negativos fazem parte do desenvolvimento do ser.

Por isso, é importante conhecer a trajetória dos profissionais da Educação e o seu desenvolvimento como fator importante na escolha da área de sua formação. Com as histórias de vida dos licenciandos em Matemática do Programa Residência Pedagógica, foi possível identificar os limites e as possibilidades para a escolha da Matemática e o desenvolvimento dos estudantes em busca da docência.

Neste sentido, as histórias de vida não remontam apenas ao passado, mas a direção que os licenciandos estão tomando e como estão agindo no presente.

Assim, observamos que os licenciandos escolheram a formação específica a partir de suas relações sociais, por influência de seus professores, por questões de

natureza cultural e pela maneira de pensar, influenciando nessa maneira a constituição identitária deles.

Recorro a Tardif (2014), quando ele afirma que os professores têm uma história de vida, possuem emoções e personalidades, pertencem a uma cultura, e seus pensamentos e ações trazem as marcas de suas relações sociais. Aqui, pontuo essa mesma relação com os licenciandos em Matemática que estão no processo de formação.

Em relação aos saberes e às vivências no centro de sua formação na Educação Superior, os estudantes destacaram a importância do trânsito entre o Estágio Supervisionado e o Programa Residência Pedagógica como aportes importantes na construção de suas identidades como docente. “É nesse movimento de culturação que o sujeito se produz a si mesmo como identidade singular.” (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 335).

De acordo com Josso (2010, p. 167),

A reconstrução do percurso de formação permitiria passar para a interrogação sobre o processo de formação e, nesse momento, poderia ter lugar uma reflexão sobre o processo de conhecimento, como uma afinação na percepção de si, do seu pensamento.

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.

Pude perceber na fala dos estudantes a escola como espaço de formação, onde a aprendizagem é constituída pelas suas vivências. O saber existencial, que congrega crenças, percepções e sentimentos (BARGUIL, 2016), é posto em evidência quando os estudantes refletem sobre a sua atuação como bolsista, além da identificação com a profissão que foi aos poucos sendo (re)construída.

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.

A narrativa destes estudantes evidenciou esta construção, fazendo com que eles se apropriassem de sua própria história de vida para que pudessem produzir sentidos e saberes acerca deles mesmos e de sua escolha profissional.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo caminho da gente é resvaloso.
Mas também, cair não prejudica demais.
A gente levanta, a gente sobe, a gente volta!...
O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim:
Esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa,
Sossega e depois desinquieta.
O que ela quer da gente é coragem.
Ser capaz de ficar alegre e mais alegre no meio da alegria,
E ainda mais alegre no meio da tristeza...
(Guimarães Rosa)

Ao longo dos dois anos do mestrado acadêmico, o caminho foi intenso. As aprendizagens construídas, as amizades firmadas, o conhecimento adquirido e as experiências vividas foram importantes para a concretização deste trabalho dissertativo. Essas considerações são o ponto de encontro e o de partida de novos conhecimentos.

Esse trabalho dissertativo teve como objetivo compreender a construção da identidade profissional de estudantes do curso de Licenciatura em Matemática da UNILAB a partir de suas histórias de vida e de suas aprendizagens experienciais e aprendizagens formadoras realizadas ao longo da trajetória existencial e formativa.

A partir deste objetivo, imergi nos estudos sobre Histórias de Vida e da Pesquisa Autobiográfica buscando subsídios teóricos para alcançá-lo. As leituras realizadas foram fundamentais para a construção do conhecimento de minha pesquisa e a “pedra fundamental” foi a vivência e a realização do Círculo Reflexivo Biográfico – CRB como dispositivo de pesquisa e compreensão das aprendizagens no coletivo, tanto na condição de pessoa, como de pesquisador.

Ao planejar e implementar meu próprio CRB, constatei que ele proporcionou aos estudantes, e também para mim, um espaço de reflexão sobre a vida, a formação docente e aspectos subjetivos da dimensão humana. Tais vivências proporcionaram aos participantes (re)construírem seu caminho formativo, compreendendo e refletindo sobre o que os levaram a escolherem a docência como profissão.

Diante disso, retorno aos meus objetivos específicos para elaborar as respostas colhidas:

- Identificar como as memórias formativas contribuíram na construção da identidade profissional sistematizando as histórias de vida dos estudantes;

- Refletir sobre os limites e as possibilidades dos Estágios Supervisionados e do PRP na construção da Identidade Profissional Docente;
- Identificar, a partir das Histórias de Vida em Formação, os saberes mobilizados pelo Estágio Curricular Supervisionado e pelo PRP junto aos estudantes para a constituição identitária docente.

Trabalhar com as histórias de vida é propiciar aos sujeitos um momento de autoconhecimento e reflexão sobre a trajetória vivida e sobre os processos de formação identitária. Durante a investigação, constatei que os estudantes puderam refletir sobre sua trajetória, construindo conhecimento acerca de si mesmos.

Ao narrarem, os estudantes trouxeram elementos que coincidiam com os dos colegas, como, por exemplo, as memórias da escola e dos professores que tiveram. Dessa maneira, compreendo que a formação na Educação Básica constituiu uma recordação-referência, que para os estudantes fez sentido em sua escolha profissional.

As vivências dentro da UNILAB, no âmbito da formação inicial, propiciaram aos estudantes a autonomia necessária para se constituírem autores de sua própria formação. A partir de suas experiências no campo do Estágio Supervisionado e do Programa Residência Pedagógica, os estudantes adquiriram saberes inerentes ao ser e ao fazer docente.

A inserção na escola em movimento oportunizou que eles investigassem o trabalho docente e fossem autores de sua própria práxis. Dessa maneira, a formação desses estudantes é alicerçada com a pesquisa e alinhada com a prática, como bem defendem alguns autores.

Importante destacar que, ao exporem suas memórias, os estudantes trouxeram suas experiências na condição de estagiários e/ou bolsistas do PRP evocando saberes sobre o exercício e a postura docente, além de discutirem acerca de assuntos relacionados sobre a escola e a Educação.

Assim, o Estágio Supervisionado e o Programa Residência Pedagógica se constituem como locus privilegiado da formação docente, contribuindo para que os estudantes possam compreender o vínculo entre teoria e prática e a relação entre o que escrito e o que é vivido. Além de compreenderem a dinâmica que caracteriza o trabalho docente, desde o planejamento até a avaliação da aprendizagem.

Neste sentido, as trajetórias dos licenciandos, perpassando pela Educação Básica na condição de estudantes, e posteriormente na condição de estagiários, ajudam na constituição de suas identidades como docentes, fazendo com que eles possam compreender as situações vivenciadas no cotidiano escolar que são importantes para o exercício da reflexão.

A partir das reflexões advindas do passado e do presente, os estudantes destacaram seus sonhos para o futuro. Sonhos esses que estão no caminhar da docência. Esse futuro é evocado a partir de suas experiências dentro dos estágios e do PRP. A vontade de ingressar na profissão e contribuir para a melhoria do universo educacional em seus municípios e países, a reafirmação da escolha da profissão docente, o desejo de adentrar em um Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* para se constituírem pesquisadores da Educação são os pontos comuns dos estudantes.

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)constroem 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.

Identificamos na pesquisa elementos dos saberes existenciais, como as experiências pessoais vivenciadas dentro e fora do contexto escolar, as quais foram importantes na constituição do fazer docente, pois é na prática de ensino que o professor traz elementos de sua trajetória, situando em sua práxis.

Ao trabalhar aspectos da infância, como as brincadeiras e até mesmo lembrar dos professores que de alguma maneira influenciaram na decisão da escolha da profissão, os estudantes exprimiram o desejo de terem trabalhado essa dimensão das narrativas dentro de disciplinas do currículo do curso. Para eles, nesse momento se faz necessário trabalhar as dimensões cognitivas e subjetivas na formação do professor de Matemática.

Apesar da aceitação de minha pesquisa e da ampla participação dos estudantes no CRB, de início, antes mesmo de realizar esse momento, enfrentei dificuldades como a resistência deles de participarem de um “curso” no período das férias. Com o intuito de sensibilizar os licenciandos em Matemática, antes do início, conversei, pessoalmente com alguns para falar de minha pesquisa e do Círculo Reflexivo Biográfico, e, depois, continuei a interagir, com a criação de grupo no Whatsapp.

Algo me fez lembrar de alguns colegas de curso que migraram para a área de Matemática e, até mesmo, de ex-colegas de trabalho, que eram da área de exatas. Estes sempre demonstraram um tipo de formação bacharelesca, deixando os aspectos pedagógicos da formação de lado para dar ênfase à Matemática tal qual é concebida nos cursos de formação e depois reproduzida nas escolas. Porém me vi naqueles estudantes! Em seus rostos, percebi o desejo de mudar as perspectivas do ensino tradicional.

Durantes as discussões com eles sobre a temática histórias de vida e ao escutar suas narrativas cheguei as seguintes conclusões:

- Os cursos de licenciaturas devem propiciar alguma disciplina em seus currículos que trabalhem a dimensão das histórias de vida levando em consideração a subjetividade e os aspectos cognitivos dos futuros professores;
- As histórias de vida dos estudantes os ajudaram a compreenderem os aspectos significativos de sua formação humana e de sua trajetória até chegar na Universidade;
- A afirmação do Estágio Supervisionado e do Programa Residência Pedagógica para a concretização de suas identidades;
- As atividades nas escolas-campo propiciaram aos licenciandos trabalharem o ensino com pesquisa e a compreender a realidade educacional tornando-os sujeitos reflexivos;
- As histórias de vida são elementos constituintes da construção identitária do sujeito e que esta identidade se atrela a formação docente.

A partir destas conclusões percebi o quanto cresci na condição de pesquisador e de pessoa. Os estudantes, ao narrarem suas histórias, mesmo

sabendo que era para fins acadêmicos, depositaram em mim confiança. Ao concluir meu Círculo Reflexivo Biográfico, me vi diferente do início da pesquisa.

A primeira coisa que aprendi foi que nem sempre aquilo que você planeja vai dar certo. A segunda coisa, e com certeza a mais importante, é que o pesquisador deve ter olhar sensível aos sujeitos participantes, levando em consideração sua visão de mundo e suas crenças e opiniões. Trabalhar com as histórias de vida é buscar contribuir para a formação dos envolvidos ajudando-os a refletirem e construírem sentido acerca do que foi vivido e conhecimento sobre si mesmo.

Ao chegar no fim de minha jornada acadêmica no Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal do Ceará, acredito que meu trabalho dissertativo poderá contribuir na área de Formação Docente alinhando as Histórias de Vida em Formação como elementos unificados, pois é necessário abrir espaço de escuta para os licenciandos acerca de sua trajetória. Outra contribuição é a difusão de elementos teóricos sobre o Círculo Reflexivo como dispositivo de reflexão e pesquisa sobre as Histórias de Vida.

Apesar de todas as pesquisas e contribuições na área, ainda existem muitos desafios na formação docente. Acredito que um dos maiores é a identidade que os cursos forjam em seus estudantes. É importante entender quando e como essa identidade é composta.

Busquei discutir a construção da profissionalidade docente na formação inicial de professores, levando em consideração toda a trajetória de vida do sujeito, desde a inserção na vida escolar, perpassando por suas vivências socioculturais, até a vida Universitária, quando os seus saberes docentes são significativamente ampliados. Compreendo que a formação acontece de forma contínua e sistemática, e busca refletir sobre o modo de pensar e agir dentro da profissão e no seu desenvolvimento profissional.

Importante salientar que sobre o Programa Residência Pedagógica ainda existem poucos subsídios teóricos. Talvez essa seja uma das primeiras dissertações a discutir essa temática. Já sobre o Estágio Supervisionado, espero contribuir com o campo de conhecimento já existente e com os futuros pesquisadores que ainda vão adentrar na área.

Percebo algumas lacunas que poderiam servir como subsídios de pesquisa futuramente, como:

- O Mapeamento dos Professores, Ex-Residentes da UNILAB;

- A Contribuição do Programa Residência Pedagógica na Formação Contínua de Professores;
- O Diálogo entre os Estágios Supervisionados e o Programa Residência Pedagógica;
- A Formação do Professor Pesquisador através do Estágio Supervisionado;
- As Histórias de Vida de Professores que formam Professores.

Essas são algumas possibilidades que na condição de pesquisador me motivam adentrar no ambiente da pesquisa acadêmica. Vale ressaltar que estas lacunas podem ser trabalhadas em diferentes perspectivas, dependendo dos objetivos que se alcançar.

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

- ALMEIDA, Valeska Carvalho e. **Percursos formativos, profissionais e as práticas dos docentes coordenadores do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**. 2015. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2015.
- ALVES, Francisco Cordeiro. Diário: contributo para o desenvolvimento profissional dos professores e estudo dos seus dilemas. **Millenium**: Revista do ISPV, Viseu, n. 29, p. 222-239, dez. 2004. Disponível em: <http://www.ipv.pt/millenium/Millenium29/30.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2020.
- ARAÚJO, Osmar Hélio Alves. “Nova” Política Nacional de Formação de Professores com residência pedagógica: para onde caminha o estágio supervisionado?. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande, v. 24, n. 52, p. 253-273, set./dez. 2019.
- BARGUIL, Paulo Meireles. Educação Matemática e Educação Infantil: esclarecendo alguns equívocos seculares. In: ANDRADE, Francisco Ari de; TAHIM, Ana Paula Vasconcelos de Oliveira; CHAVES, Flávio Muniz (Orgs.). **Educação, saberes e práticas**. Curitiba: CRV, 2016. p. 275-293.
- BARGUIL, Paulo Meireles. Discurso ou percurso: qual a sua pedagogia?. In: _____ (Org.). **Aprendiz, docência e escola: novas perspectivas**. Fortaleza: Imprece, 2017. p. 471-473.
- BERNARDI, Tati. **Tiraram a plaquinha de aluga-se**. 2013. Disponível em: <http://cronicaseplatonismos.blogspot.com>. Acesso em: 30 maio 2019.
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal** [on line]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012. DOI: <https://doi.org/10.7476/9788575114698>. Acesso em: 27 jul. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Casa Civil, 1996.
- 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.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº1/2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Casa Civil, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº2/2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília: Casa Civil, 2002.

BRUNER, Jerome. A invenção de ser: a autobiografia e suas formas. In: OLSON, D.; TORRANCE, N. (Orgs.). **Cultura escrita e oralidade**. São Paulo: Ática, 1995. p. 141-161.

BURIOLLA, Marta Alice Feiten. **O Estágio Supervisionado**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008. Publicado originalmente em 1942.

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

CHENÉ, Adèle. A narrativa de formação e a formação de formadores. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014. p. 121-132.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1996.

COSTA, Elisangela André da Silva; LIMA, Maria Socorro Lucena. Os desafios da aprendizagem da profissão e o estágio. **Revista Expressão Católica**, Quixadá, v. 01, p. 69-74, 2012.

COSTA, Elisangela André da Silva; MARTINS, Elcimar Simão. Narrativas autobiográficas em estágios curriculares supervisionados na unilab: encontros entre África e Brasil na formação de professores. VIII CIPA. **Anais...** 2018.

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

DENZI, Norman. K; LINCOLN, Yvonna. S.; e Colaboradores. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

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

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal: Edufrn, 2014b. p. 77-90.

DOMINICÉ, Pierre. O que a vida lhes ensinou. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014c. p. 177-210.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Porto: Porto Editora, 1997.

EVANGELISTA, Cristiane Johann. **Percursos formativos de professores de Matemática em Rondônia: de leigos a licenciados**. 2019. 352 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho-UNESP, São Paulo, 2019.

FAGIANI, Cílon César; FRANÇA, Robson Luiz de. Ética e pesquisa em Educação e trabalho: algumas considerações. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 2, n. 1, p. 48-58, jul. 2015.

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.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Tradução Maria Nóvoa. 2. ed. Natal: EDUFRRN, 2014. p. 29-55.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 1, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FINGER, Matthias. As implicações socioepistemológicas do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Tradução Maria Nóvoa. 2. ed. Natal: EDUFRRN, 2014. p. 111-119.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Tradução Kátia de Mello e Silva. 3. ed. São Paulo: Editora Moraes Ltda., 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 18. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 30. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2007.

FREITAS, Bruno Miranda. **A contribuição do estágio curricular supervisionado para a construção da profissionalidade docente: analisando o curso de licenciatura de ciências da natureza e matemática da UNILAB**. 2017. 83 f. TCC (Graduação em Ciências da Natureza e Matemática) – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira-UNILAB, Acarape, 2017.

FREITAS, Bruno Miranda; BARGUIL, Paulo Meireles. A contribuição das histórias de vida e o método autobiográfico para a construção da identidade docente. In: ANDRADE, Francisco Ari de; MACIEL, Ilana Maria de Oliveira; FELIX, Antonio Gilvamberto Freitas (Orgs.). **Educação Brasileira: peculiaridades e pluralidades**. Curitiba: CRV, 2019. p. 33-43.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. 2. ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

GATTI, Bernadete A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 65-81, jul. 2001.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOERGEN, Pedro. A pesquisa educacional no Brasil: dificuldades, avanços e perspectivas. **Em Aberto**, Brasília, ano 5, n. 31, p. 01-18, jul. 1986.

GOMES, Marineide de Oliveira. Residência pedagógica: diálogo permanente entre a formação inicial e contínua de professores e pedagogos. In: GOMES, Marineide de Oliveira (Org.). **Estágios na formação de professores: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão**. São Paulo: Loyola, 2011. p. 15-46.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**. 23. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004. p. 67-79.

GRAZIOLI, Fabiano Tadeu; COENGA, Rosemar Eurico. **Literatura Infante juvenil e leitura: novas dimensões e configurações**. Erechim: Habilis, 2014.

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

JACQUES, Maria da Graça Corrêa. Identidade e trabalho. In: CATTANI, Antonio David; HOLZMANN, Lorena (Orgs.). **Dicionário de trabalho e tecnologia**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2006. p. 67-79.

JOSSO, Marie-christine. **Experiências de vida e formação**. 2. ed. São Paulo: Paulus, 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. p. 57-76.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KRAMER, Sonia. Crianças e adultos: entre gerações, histórias que contam. In: PASSEGI, Maria da Conceição; FURLANETTO, Ecleide Cunico; PALMA, Rute Cristina Domingos da (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica, infâncias, escola e diálogos intergeracionais**. Curitiba: CRV, 2016. p. 29-46.

KRASILCHIK, Miriam. **Prática de ensino de Biologia**. São Paulo: Edusp, 2004.

KUENZER, Acácia Zeneida. Competência como Práxis: Os Dilemas da Relação entre Teoria e Prática na Educação dos Trabalhadores. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 1, p. 81-93, jan./abr. 2003.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**. São Paulo: Ed. Autêntica, 1999.

LEVENFUS, Rosane S. **Psicodinâmica da escolha profissional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Ed. Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente**. 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

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

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANGUEL, Alberto. **No bosque do espelho: ensaios sobre as palavras e o mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

MARCILIO, Maria Luiza. **História da Alfabetização no Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2016.

MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisangela André da Silva. Memórias de um ateliê (auto)biográfico de formação: narrativas de estudantes da comunidade dos países de língua portuguesa. VIII CIPA. **Anais...** 2018.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de caso**. São Paulo: Atlas, 2008.

MATURANA, Humberto. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. Tradução Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Atenas, 2001.

MELO, Thiago de. Cantiga quase de roda. In: MELO, Thiago de. **Os Estatutos do Homem**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. p. 45.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

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

MORAES, Francisco Ronald Feitosa. **História de vida e formação docente: o estágio supervisionado no Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Regional do Cariri – URCA**. 2016. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

NICO, José Bravo. **A relação pedagógica na Universidade: "ser-se caloiro"**. 1995. 202 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 1995.

NÓVOA, António. Formação de Professores e Profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia. 1997.

NÓVOA, Antônio. Professor se forma na Escola. **Nova Escola on-line**, n. 142, Maio, 2001. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa>. Acesso em: 15 abr. 2019.

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

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

NUNES, Dalma Persia Nelly Alves. A construção da docência universitária: a percepção dos professores no processo de socialização. ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO E CONGRESSO INTERNACIONAL DE TRABALHO DOCENTE E PROCESSOS EDUCATIVOS, **Anais...** 2013. v. 1. p. 30-41,

OLINDA, Ercília. Círculo Reflexivo Biográfico: dispositivo de pesquisa e de formação. CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA. 4, **Anais...** São Paulo, 2010.

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.

OUTHWAITE, William; BOTTOMORE, Thomas. **Dicionário do pensamento social do século XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

PASSEGI, Maria da Conceição. A pesquisa (auto) biográfica em educação: princípios epistemológicos, eixo e direcionamentos da investigação científica. In: VASCONCELOS, Fátima; ATEM, Erica (Orgs.). **Alteridade: o outro como problema**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora Ltda., 2011. p. 13-39.

PEDRO, Ana Paula. Ética, moral, axiologia e valores: confusões e ambiguidades em torno de um conceito comum. **Kriterion**, Belo Horizonte, v. 130, n. 1, p. 483-498, dez. 2014.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIEROTE, Eliene Maria Viana de Figueiredo. **Sentidos de aprendizagem da docência de coordenadores e alunos do PIBID/UESPI: ressignificados da formação inicial**. 2016. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

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. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 17-52.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Os (des)caminhos das políticas de formação de professores – o caso dos estágios supervisionados e o programa de iniciação à docência: duas faces da mesma moeda?. 38. Reunião Nacional da ANPED. **Anais...** 2017. p. 1-15.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda?. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, p. 1-20, 2019.

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

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hétero e a ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal-RN: Edufrn, 2014. p. 91-109.

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

RODRIGUES, Francisco Jahannes dos Santos; BEZERRA, Larissa Rogério. O círculo reflexivo biográfico na pesquisa com jovens espíritas. In: OLINDA, Ercília Maria Braga de; GOLDBERG, Luciane Germano (Orgs.). **Pesquisa (Auto)Biográfica em Educação: afetos e (trans)formações**. Fortaleza: Eduece, 2017. p. 301-315.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As Pesquisas Denominadas do Tipo "Estado da Arte" Em Educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006,

.
RUSSO, Renato. Metal contra as nuvens. Intérprete: Legião Urbana. In: V. EMI, 1991. Faixa 02.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991. p. 61-92.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe**. Tradução Dom Marcos Barbosa. 52. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2015.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Oder José dos. **Pedagogia dos conflitos Sociais**. Campinas, Papirus. 1992.

SANTOS, Renan Marcel Barros dos. **Narrativas: sentidos e contribuições da escola para os projetos pessoais de licenciandos em matemática**. 2015. 140 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade de São Paulo-USP, São Paulo - SP, 2015.

SAVIANI, Dermeval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. (Orgs.). **Formação do Educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo: Editora da Unesp, 1996. p. 145-155.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77- 91.

SCHUTZ, A. **Fenomenologia e relações sociais**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

SCHWARTZ, Morris S.; SCHWARTZ, Charlotte Green. Problems in participant observation. **American Journal of Sociology**, Chicago, n. 60, p. 342-353, jan. 1955.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SILVA, Arlete Vieira. A articulação entre teoria e prática na construção do *conhecimento pedagógico do conteúdo*. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 10, n. 112, p. 58-66, set. 2010. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/10366/5969>. Acesso em: 01 fev. 2020.

SILVA, Diva Souza. **A constituição docente em matemática à distância: entre saberes, experiências e narrativas**. 2010. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SOUSA, Janice. Tirelli Ponte de. **Reinvenções da utopia: a militância política de jovens nos anos 90**. São Paulo: Hacker Editores. 1999.

SOUSA, Josimar de. **A construção da identidade profissional do professor de Matemática no Projeto de Licenciaturas Parceladas da UNEMAT/MT.** 2009. 284 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

SOUZA, Elizeu Clementino. **O conhecimento de si: estágios e narrativas de formação de professores.** Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, Bahia: UNEB, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria (Orgs.). **Memória e formação de professores.** Salvador: EDUFBA, 2007. p. 137-156.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação.** Porto Alegre, 1991, n. 04. p. 215-233.

NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria; THERRIEN, Jacques. Trabalhos Científicos e o Estado da Questão: reflexões teórico-metodológicas”. **Estudos em avaliação educacional**, v. 15, n. 30, p. 05-16 , jul.-dez./ 2004.

THERRIEN, Jacques. Trabalho e saber: a interação no contexto da pós-modernidade. In: MARKERT, Werner (Org.). **Trabalho, qualificação e politecnia.** Campinas: Papirus, 1996, p. 53-70.

UNILAB. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática.** Redenção: Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, 2018.

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

UNILAB. **Resolução CONSUNI Nº 06/2014.** 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.

VARELA, Francisco. **Autonomie et connaissance.** Paris: Le Seuil, 1989.

VÁSQUEZ, Adolfo S. **Filosofia da práxis.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VEIGA, Ilma Passos A. Professor: tecnólogo de ensino ou agente social. In: AMARAL, Ana Lúcia; VEIGA, Ilma Passos A. (Coords.). **Formação de professores: políticas e debates.** Campinas: Vozes, 2002. p. 09-27.

VIEIRA, Jarbas Santos. Política Educacional, Currículo e Controle Disciplinar (implicações sobre o trabalho docente e a identidade do professorado). **Currículo sem Fronteiras**, v. 2, n. 2, p. 111-136, 2002.

ZABALZA, Miguel Angel. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, Kenneth M. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos**: como e por que elas afetam vários países no mundo. Tradução Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Universidade Federal do Ceará
Faculdade de Educação
Laboratório de Educação Matemática – LEDUM
Programa de Pós-Graduação em Educação

Dissertação de Mestrado
Orientando: Bruno Miranda Freitas
Orientador: Paulo Meireles Barguil

Prezado(a) Senhor(a),

Esta pesquisa, intitulada **A Construção da Identidade Profissional Docente a partir das Histórias de Vida de Licenciandos em Matemática participantes do Programa Residência Pedagógica da UNILAB**, está sendo desenvolvida por **Bruno Miranda Freitas**, do curso de mestrado em educação da Universidade Federal do Ceará, sob a orientação do professor dr. **Paulo Meireles Barguil**.

O objetivo deste estudo é: Compreender como as histórias de vida contribuem no processo de construção da identidade profissional docente do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Os objetivos específicos são (i) Identificar como as memórias formativas contribuíram na construção da identidade profissional sistematizando as histórias de vida dos estudantes como objeto estruturante constituinte da formação inicial; (ii) Caracterizar os saberes existenciais (crenças, valores, sentimentos e visão de mundo) que compõem a identidade profissional docente a partir das histórias de vida; (iii) Compreender a contribuição do Programa Residência Pedagógica para a constituição identitária docente.

A finalidade deste trabalho além de colaborar para a conclusão de minha dissertação de mestrado é contribuir no campo de estudos sobre histórias de vida e pesquisa (auto)biográfica.

Solicitamos a sua colaboração para a realização de aplicação de questionários a fim de traçar o perfil discente, e a realização do **Círculo Reflexivo Biográfico – CRB** que terá em média de cinco encontros, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de educação e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da

publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto. Informamos que essa pesquisa por ser realizada em coletivo, os demais participantes terão acesso através do diálogo sobre a sua história pessoal de vida.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano. Os pesquisadores estarão à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Assinatura do Pesquisador Responsável

Considerando que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento.

Redenção, ____ de _____ de 2020.

Assinatura do Participante

Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com os pesquisadores responsáveis, Bruno Miranda Freitas, no telefone (85) 9-xxxx-xxxx, e-mail: bmfb Bruno91@gmail.com, e com Dr. Paulo Meireles Barguil, no e-mail: paulobarguil@ufc.br.

APÊNDICE B – ACORDO BIOGRÁFICO



Universidade Federal do Ceará
Faculdade de Educação
Laboratório de Educação Matemática – LEDUM
Programa de Pós-Graduação em Educação

Dissertação de Mestrado
Orientando: Bruno Miranda Freitas
Orientador: Paulo Meireles Barguil

PRINCÍPIOS, NORMAS E COMPROMISSOS PARA O FUNCIONAMENTO DO CÍRCULO REFLEXIVO BIOGRÁFICO⁴² NA MODALIDADE DAS NARRATIVAS DE FORMAÇÃO

O que sugerimos é uma transformação da natureza da reflexão de uma actividade abstrata e descorporalizada para uma reflexão corporalizada (atenta) ilimitada. Por corporalizada entendemos uma reflexão na qual o corpo e a mente são postos juntos. O que esta formulação pretende transmitir é que a reflexão não se exerce só sobre a experiência, mas que reflexão é ela própria uma forma de experiência. (Varela, Thompson e Rosch)

O presente documento expressa um acordo feito entre as pessoas que compõem o Círculo Reflexivo Biográfico (CRB) desenvolvido no curso de Licenciatura em Matemática, do Instituto de Ciências Exatas e da Natureza (ICEN) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) no semestre letivo 2019.2, com a mediação do pesquisador Bruno Miranda Freitas. Nossas atividades serão regidas pelos seguintes princípios: respeito mútuo, colaboração, comportamento ético, integração e organização.

Após discussão de todos os pontos deste acordo decidimos orientar o processo de biografização⁴³ em que estamos implicados(as), conforme segue:

⁴² Trata-se de um dispositivo (procedimento, mecanismo) de pesquisa e de formação criado pela professora Ercília Maria Braga de Olinda, mas desenvolvido de forma coletiva e cooperativa no Grupo de Pesquisa Dialogicidade, Formação Humana e Narrativas (DIAFHNA), visando a garantir um processo de biografização nas seguintes modalidades: narrativas de vida; narrativas de formação; e narrativas da experiência religiosa. Em cada uma das modalidades são produzidos textos escritos denominados, respectivamente, da seguinte forma: história de vida; biografia educativa; e narrativa da experiência religiosa.

⁴³ Atividade de hermenêutica prática, ou seja, “[...] um quadro de estruturação e significação da experiência por intermédio do qual o indivíduo se atribui uma figura no tempo, ou seja, uma *história* que ele reporta a si mesmo.” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 27). Atividade constitutiva do ser social. Processo essencial de socialização e de construção da realidade social. Interface entre indivíduo e sociedade.

- 1- Somos iguais em nossa humanidade e na busca pelo “ser mais”. Somos diferentes por nossas trajetórias, percursos e identidades. Na igualdade e na diferença, respeitaremos uns aos outros, aceitando-nos incondicionalmente;
- 2- O respeito começa por nós mesmos(as). Respeitaremos nossas limitações, resistências e modo de ser, porém por investir no processo de formação, desde já **decretamos**: “o desejo que temos de autoconhecimento e de (trans)formação é maior que nossa resistência”. Além deste decreto coletivo expressamos nossa intenção individual no processo que se inicia: Decretando que

;
- 3- Sabemos que estamos no lugar correto e com as pessoas certas para a realização do trabalho biográfico que desejamos, por isso estamos abertos(as) à partilha e ao agir solidário;
- 4- Tudo que dissermos e fizermos no CRB ficará em sigilo e jamais será usado para julgar qualquer pessoa;
- 5- Somos livres para fazermos a narrativa de nossas vidas e para dizermos o que conseguirmos, sem, contudo, comprometer outras pessoas que compartilharam/compartilham experiências conosco;
- 6- Procuraremos falar, buscando equilíbrio entre o nosso tempo e o tempo do outro;
- 7- Somos livres para tecer nossas histórias, mas estamos cientes de que “os outros” nos revelam. Nós somos, porque estamos em situação! Nossa subjetividade e nossas identidades se constituem e se transformam com os outros, em situação, portanto, estaremos abertos(as) aos momentos de “cooperação narrativa” em que seremos interpelados dialogicamente pelo outro;

- 8- Seremos pontuais e assíduos, pois o trabalho de biografização implica numa dinâmica grupal que é quebrada com entradas bruscas e com ausências.
- 9- Desenvolveremos dinâmicas visando a amortização e integração do grupo. Em cada encontro aprofundaremos nossos laços e nossas descobertas e elaborações pessoais. Também sabemos da necessidade de valorização das contribuições de cada membro do grupo em nossa própria tessitura biográfica;
- 10- Manteremos nosso “diário de itinerância” que poderá ser compartilhado no todo ou em partes no grupo, sempre no início de cada encontro;
- 11- No processo, apontaremos fraternalmente, aspectos do trabalho que não estão sendo bem encaminhados pelo mediador ou pelo grupo. Poderemos falar reservadamente a pessoas determinadas sobre o que não estamos gostando do comportamento delas, mas, sobretudo estaremos atentos(as) a nós mesmos(as). Comprometo-nos a não julgar, nem aconselhar, a não ser que sejamos solicitados(as);

O CRB será realizado em cinco (05) encontros de 4h, envolvendo os seguintes momentos:

► **Acolhida** – momento inicial para demonstrar que cada participante é importante. É um momento de amorização ou despertar afetivo, pois é importante estreitar os laços de amizade e de afeto para que haja confiança mútua. Cada membro dá sustentação ao outro, apoiando nas dificuldades e isso exige a alegria da partilha, propiciada pelo respeito mútuo e pela gentileza que deve circular no grupo.

► **Presentificação** – envolve o ser na ação presente, atento ao seu despertar espiritual, cognitivo, corporal e afetivo. É um momento de preparação para um mergulho interior e para a abertura ao outro. Trata-se de estar atento a si mesma e ao outro num exercício de escuta de si e da alteridade. Esse caminhar implica no aprendizado do respeito à diversidade e na sensibilização para a colaboração.

► **Biografização** – conjunto de atividades que utiliza diferentes linguagens: oral, escrita, gestual e imagética. Iniciamos pela narrativa oral – cada narrador terá até 30 minutos para sua tessitura biográfica a partir da seguinte questão disparadora: Quais os caminhos que me trouxeram até aqui (a formação em

docência)? Em seguida, virão: transcrição/textualização; interação em pequenos grupos para a “colaboração narrativa”; escrita final da história de vida com o processo de “transcrição” (MEIHY, 1991; BONI, 2013). Nas diferentes etapas vividas enfrentamos o estranhamento de nós mesmos e do outro e provocamos deslocamentos ao experimentar diferentes papéis: narrar, ler, escrever, ouvir a escrita do outro e refazer sua escrita inicial. São alternâncias e/ou simultaneidades entre os papéis de atores e atrizes, autora e autor e leitora e leitor que inicia um processo de “[...] distanciamento indispensável para a objetivação de si, criando, assim, o espaço-tempo de uma reflexão intersubjetiva sobre o que constitui a subjetividade na construção da narrativa da sua história de vida, centrada na sua formação e na subjetividade e na busca de um saber-viver renovado.” (JOSSO, 2004, p. 152-153).

► **Integração experiencial** – ao final de cada encontro realizamos uma dinâmica grupal para uma síntese integradora das experiências, além de avaliarmos os pontos altos e baixos de cada atividade, incluindo o desempenho do mediador. No encontro final fazemos uma síntese e avaliação geral de todo o processo, utilizando a “metáfora da árvore”, que permite a cada participante identificar, num esforço de síntese, as principais experiências na sua trajetória, avaliando o que foi fundante, significativo e transformador. O CRB é encerrado com uma partilha sobre o significado, para cada pessoa, da experiência vivida;

12-Ficaremos responsáveis por materiais e recursos didáticos que sejam necessários para o desenvolvimento do Círculo Reflexivo Biográfico.

13-Comprometemo-nos com nossa preparação individual para a aventura biográfica em que estamos inseridos (as). Para tanto realizaremos as seguintes atividades: Leitura dos textos sugeridos, apreciação de álbuns individuais e de familiares e conversas com parentes e amigos para ativação de “recordações referências”; elaboração de uma “linha do tempo” onde se destacam pessoas, eventos, grupos, instituições, conhecimentos e emoções que marcaram nossa trajetória formativa. Esta será um suporte para a narrativa oral, não podendo ser pensada como “camisa de força”.

14-Estamos cientes de que seremos elos de uma corrente que será âncora para diferentes aprendizagens experienciais. Trazemos para esta corrente, de início, os seguintes participantes:

_____ (Estudante 1)
_____ (Estudante 2)
_____ (Estudante 3)
_____ (Estudante 4)
_____ (Estudante 5)
_____ (Estudante 6)
_____ (Estudante 7)
_____ (Estudante 8)

A pergunta disparadora da narrativa oral será: **Quais os caminhos que me trouxeram até aqui (a formação em docência)?**

Redenção, _____ de _____ de 2020.

Assinatura dos membros do grupo:

APÊNDICE C – NARRATIVA DO ESTUDANTE 1

Na infância adorava matemática. As séries iniciais do Ensino Fundamental se deram em uma escola pequena na comunidade em que moro. Como todo mundo se conhece e minha casa era no caminho para a escola, a minha professora passava pela minha rua e íamos juntos para a escola. Essa aproximação com a professora e a admiração que tinha pelas suas aulas me incentivaram a seguir a profissão docente. Durante toda a minha formação escolar, tive alguns professores de Matemática que me inspiraram. Assim foi confirmando essa minha vontade de ser professor. Em todo o meu percurso passei por várias experiências na docência que só me deram mais certeza de que esse era o meu caminho, como o envolvimento em representações estudantis, monitor no Ensino Médio. Depois retornei para a escola que cursei o Ensino Médio para ser formador de novos monitores. Na UNILAB, tive experiências significativas como o Estágio Supervisionado, projetos de extensão, o Programa Residência Pedagógica, dentre outros.

A minha participação no movimento estudantil da UNILAB me ajudou no meu desenvolvimento político e na vontade de interagir, participar e colaborar em atividades coletivas. Isso foi muito importante para mim, pois gosto de resolver as coisas sozinho e em paz, sem ter que passar por estresses desnecessários. Participar do movimento estudantil me ajudou muito, pois me deparei com opiniões diferentes. Isso me ajudou a respeitar o outro. Todos têm uma visão diferente de um mesmo assunto. Devemos respeitar!

O contato com as escolas por meio do Estágio e do Programa Residência Pedagógica me oportunizou refletir sobre que professor eu queria ser! Às 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. Por fim, um dos meus maiores desafios na docência é devido a minha timidez e ao meu tom de voz baixo, dessa forma participar dessas atividades de cooperação e conflito de opiniões e ideias me fizeram diminuir um pouco minha timidez.

APÊNDICE D – NARRATIVA DO ESTUDANTE 2

Desde muito cedo, gostei de ensinar aos colegas durante as nossas brincadeiras as coisas que eu sabia fazer. Na escola tive professores ótimos que me inspiraram e o ambiente escolar era acolhedor. Antes de concluir o meu Ensino Médio comecei a auxiliar um professor na escola primária; com o passar do tempo assumi uma turma do primeiro ano.

Terminando o ensino médio, ingressei numa escola de formação de professores cursando francês. Muito antes de terminar consegui uma vaga no Processo Seletivo de Estudantes Estrangeiros – PSEE⁴⁴ para cursar Licenciatura em Matemática. Não pretendia cursar matemática, mas também não descartava a possibilidade de seguir na área e ser professor.

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.

Além do desafio de cursar a Matemática e fazer um curso superior, eu tinha que deixar o meu lar, a minha família, deixar tudo para correr atrás de um sonho. Não foi fácil a ambientação. Ainda não é. O que eu deixei para trás desde 2016 são até hoje motivo dos meus esforços.

Tenho muitas saudades de minha família. Toda semana converso com meus pais pelo Skype. Mas não é fácil sabe!

⁴⁴ Processo seletivo específico da UNILAB aplicado através da Pró-Reitoria de Relações Internacionais (PROINST) e Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) aplicada nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa – PALOP.

APÊNDICE E – NARRATIVA DO ESTUDANTE 3

Venho de uma família de professores. Então, desde muito cedo, acompanhei minhas tias ensinando, e ficava admirando o carinho e o cuidado que elas tinham pelos alunos. Foi assim que percebi que ser professor vai além de repassar conteúdos.

Durante o Ensino Fundamental tive um bom desempenho e facilidade em aprender Matemática; e os professores dessa disciplina na minha concepção eram excepcionais, e eles ficaram marcados na minha memória. Até hoje são os professores que tenho um enorme carinho. E no Ensino Médio isso não foi diferente. Durante a minha trajetória no ensino básico sempre que era necessário estava tirando dúvidas dos meus colegas com as atividades de Matemática.

Sempre gostei muito de ensinar, mas não pensava nisso como uma profissão. O que eu realmente queria era Engenharia Civil. Então, dessa forma busquei meios para tentar alcançar esse sonho. No 9º ano comecei a fazer um cursinho em Fortaleza para ingressar no IFCE⁴⁵, assim poderia fazer o curso de Edificações que me daria base para Engenharia Civil, mas não consegui passar. Ainda bem que não passei naquela época. Hoje poderia estar frustrado com o curso.

O meu pai me matriculou em uma escola profissional na cidade de Horizonte para que assim eu pudesse ter uma formação no meu Ensino Médio melhor. Nesse caso, todos os dias eu saía de Barreira (minha cidade) de madrugada para estudar no Horizonte. Só retornava à noite. Eu percorria esse percurso todos os dias de ônibus. Quando cheguei ao 3º ano já estava exausta dessa trajetória, mas meu pai não me permitia ser transferida para a escola de Barreira, pois não era profissional.

Quando conclui o Ensino Médio, logo no começo do ano, passei para o curso de Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática (CNM) da UNILAB. Me agarrei nessa oportunidade visando que poderia continuar estudando para o ENEM e assim passar para o curso que desejava.

Cursando Matemática compreendi que a universidade era um mundo, e era minha responsabilidade escolher o caminho que queria traçar. Ao longo das disciplinas pedagógicas e dos estágios tive a oportunidade de me apaixonar cada vez mais pela Educação. O olhar de um aluno que aprendeu ou superou suas limitações é recompensador. Um dos estágios me oportunizou voltar a escola a

⁴⁵ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará.

minha escola de Ensino Fundamental II, e o melhor é que tive a oportunidade de estagiar com o professor que tanto admiro, sendo uma ex-aluna voltando como futura professora. Estagiar lado a lado de quem me ensinou é gratificante!

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.

Depois de quatro anos e meio, tenho a certeza de que essa é a profissão que quero, e espero nunca desistir de ser professora e desistir dos meus alunos. Espero sempre lembrar que os alunos são seres subjetivos inseridos em uma sociedade e isso influencia a aprendizagem deles. Para o meu futuro na docência tenho um enorme desejo de fazer mestrado.

APÊNDICE F – NARRATIVA DO ESTUDANTE 4

Nasci na cidade de Itapipoca. Com três anos, mais ou menos, meus pais se separaram e eu fui morar com meus avós em Antônio Diogo⁴⁶. Na infância, adorava desenhar. Só queria saber de desenhar, nada mais importava. Com quatro anos, comecei meus estudos com certas complicações, pois eu teria que parar de desenhar. Não queria fazer atividades, mas apenas desenhar. Meu avô me “colocou na linha”. Nos anos iniciais, começou o processo de leitura e escrita, além da Matemática que eu gostava, sobretudo de resolver adições. Gostava de receber elogios pelas atividades e dos jogos dia de sexta-feira no reforço.

Fui me adaptando na escola e recebi meu primeiro resultado abaixo da expectativa, o que muito me irritou, ainda mais por ser na disciplina de arte. Foi um processo que tive que aos poucos que aprender a aceitar as coisas.

Passado o Ensino Fundamental, entrei no Ensino Médio e como sempre tinha (e tenho) mais gosto pela Matemática e com a professora Fátima esse amor só cresceu. Nesse período, passei a morar com minha mãe ou “semi-sozinho”, devido ela sempre ter que viajar a trabalho.

No Ensino Médio, lembro-me muito bem das Feiras de Ciências que era um período bacana para mim e de grande movimento na escola. Com as exposições nas feiras que eu realizava, me sentia com vontade de lecionar.

Terminado o Ensino Médio, com a falha da entrada na Universidade, passei um ano sem fazer nada. Mas este não era eu... Decidi mudar!

Fui para a casa de meu pai de cabeça feita: ia me tornar professor de Matemática ou Física. Tal escolha veio de uma autoanálise sobre minhas possíveis profissões que seria: 1) vigia: devido ao meu corpo robusto, mas tinha que fazer um curso de vigilante que só tem em Fortaleza; 2) locutor ou divulgador: devido à minha voz grossa, mas não me via trabalhando nessa área; 3) professor: devido dizerem com certa constância que ensino bem.

Escolhendo a carreira docente, comecei a dar aulas de reforço e me inscrevi em um curso de Pedagogia e no ENEM. Passei na segunda chamada do SISU, larguei o curso de Pedagogia e vim para a UNILAB.

⁴⁶ Distrito localizado na cidade de Redenção-CE.

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.

Se tudo correr bem, me formo neste ano. Depois de me formar, vou tentar mestrado e buscar um emprego em minha área. Estou ansioso para adentrar na sala de aula como professor formado. Quero dar o melhor de mim!

APÊNDICE G – NARRATIVA DO ESTUDANTE 5

Existem vários fatores envolvidos na escolha da profissão docente. Lembro-me vagamente de um momento na minha infância em que ganhei um livro de Matemática de minha mãe. Já era bem antigo, pois o mesmo era um dos quais ela utilizava no tempo de escola. Ao abrir o livro, percebi que o mesmo possuía vários símbolos em que eu não entendia. Curioso sobre essa simbologia comecei a perguntar a ela e aos professores do colégio em que eu estudava. Acredito que nesse período surgiu uma curiosidade em aprender Matemática.

Recordo de um tempo em que eu fazia o 6º ano do ensino fundamental. Nessa época conheci uma excelente professora, onde para alguns alunos ela era motivo de seus medos. Mas o que eu enxergava na mesma era uma professora que buscava ensinar um pouco mais do que a maioria dos outros professores, pois a mesma acreditava no nosso potencial e tentava fazer com que utilizássemos ao máximo de nossas capacidades.

Lembro-me também de outra professora no 7º ano que marcou minha trajetória. A mesma sempre trazia curiosidades sobre Matemática e da vida cotidiana para a sala de aula na tentativa de nos fazer sentir-se motivados. Isso nos fazia motivados. Cada vez mais aprendíamos Matemática através de outros conhecimentos.

Quando eu estava no início do meu Ensino Médio não sabia o que eu queria fazer quando terminasse aquela etapa. Entretanto, no meu 3º ano, conheci dois excelentes professores de Matemática. Todos os alunos os adoravam. Esses professores aos nossos olhos faziam o aprender Matemática parecer brincadeira. Tudo parecia muito fácil com eles. Os mesmos estavam utilizando diferentes metodologias para fazer com que os alunos assimilassem o conteúdo da melhor forma possível.

Ao final do Ensino Médio, lembro-me que eu estava estudando para o ENEM, e foi nesse período em que percebi que eu queria ser professor de Matemática. Sempre via que os professores estavam sempre estudando em busca de novos conhecimentos e se atualizando, tentando sempre estar com compasso com as informações que permeiam a sociedade, e como eu gosto de aprender e estudar Matemática, enxerguei o curso de Licenciatura em Matemática como um curso perfeito para a minha pessoa.

Dentro da universidade fiz amizades bacanas. O bom da UNILAB é que ela permite essa integração com outras culturas. Ouvir experiências dos meus colegas é muito importante para a nossa formação, afinal, um curso não precisa apenas de conteúdo, e sim de vivências e experiências. Acho que assim se torna um professor de verdade.

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. Quero ser um professor comprometido com meus alunos. Quero concluir meu curso, quero passar em um concurso para ter a minha estabilidade financeira. E quero fazer um mestrado em educação. Quero que meus alunos se lembrem de mim com carinho, assim como me lembro dos meus.

APÊNDICE H – NARRATIVA DO ESTUDANTE 6

Quando era criança sempre sonhava em ser um dia engenheiro, principalmente na área de informática. Na verdade, sempre tive problema com a minha mãe, de modo que eu trazia as coisas eletrônicas para casa para tentar repará-las. A casa sempre estava lotada de objetos eletrônicos com defeito ou que nem funcionava. Eu montava e desmontava. Aquilo gerava uma briga entre mim e minha mãe que não queria aqueles objetos em casa.

Aos 14 anos a minha irmã me matriculou no curso de auto mecânica. Fiz o curso durante seis meses. Mas não dei continuidade por conta das dificuldades financeiras. Gostava de ir sempre a escola. Gostava de conversar com meus amigos e professores. Nunca pensei em ter a profissão de educador. Nunca me inspirei em nenhum professor.

Matemática não era a minha opção. Sempre me preocupei em tirar boas notas para passar de nível e não como opção de formação.

Quando conclui meu ensino médio, minha família não tinha dinheiro para que eu pudesse estudar. Portanto tinha que ficar em casa sem estudar.

Ainda pensando em meu sonho de infância, procurei se especializar na área de informática. Como sempre tive paixão pela área de informática, resolvi fazer um curso técnico de informática e em manutenção de computadores.

No entanto, devido à situação financeira de minha família não foi possível dar continuidade ao curso. Foi aí que soube do processo seletivo de estudantes para a UNILAB e resolvi me inscrever. Após o ano seguinte decidi concorrer uma vaga na UNILAB. Me inscrevi para o curso de Matemática.

Mas porque o curso de Matemática? Porque quando estava fazendo o curso técnico de informática, o professor do curso me disse que eu tinha talento na área de informática, mas eu teria que ter domínio na área de Matemática. Assim, quando eu vi que tinha vagas para o curso de Matemática eu nem pensei duas vezes. Ainda mais que seria uma oportunidade de estudar fora do meu país de origem.

Quando cheguei aqui na UNILAB foi uma grande batalha para mim, porque eu não tive uma boa base na Matemática na minha formação básica. Isso somado a saudade de casa e da família. Eu queria até desistir. Mas desistir está longe de minhas condições. Assim eu decidi me dedicar aos estudos. Aos poucos, foi dando certo.

O contato com os professores e os meus colegas foi muito bom. Me senti bem acolhido. Por isso que a UNILAB é uma universidade de integração. As atividades que eu participo são importantes para a minha formação. Vejo as atividades do Centro Acadêmico. Vez ou outra, participo. Tem também a Associação de Estudantes Internacionais que é uma maneira de estar perto do meu país com alguns assuntos referentes de lá. Aqui os meus irmãos da pátria sempre realizam comemorações alusivas a nosso país como a festa da independência. Nesses momentos fico com saudade de minha mãe. Estou aqui por ela. Espero poder voltar logo.

Aos poucos fui aprendendo valiosas lições dentro do curso. Me sinto bem próximo da docência. Já estou pensando em seguir com Matemática no mestrado.

APÊNDICE I – NARRATIVA DO ESTUDANTE 7

Desde criança sempre gostei de Matemática. Quando aprendi a calcular vivia realizando pequenos cálculos e problemas dos livros. Para mim era como se fosse uma brincadeira. No Ensino Fundamental e Médio, minha disciplina preferida era a Matemática. Tinha boas relações com os professores dessa disciplina. Mas eu nunca pensei na ideia de ser professor. No Ensino Médio eu estudei em uma escola profissionalizante. Fiz o curso de Agronegócio. Até pensei em seguir carreira nessa área. Mas no fim do Ensino Médio percebi que não era essa área que eu queria.

Quando recebi o resultado do ENEM vi que dava para ingressar no curso de Matemática. Pensei bem e cheguei à conclusão de que me daria bem nesse curso, já que eu sempre fui bom na área e também gostava. Passei e aqui estou. O mais engraçado é que as pessoas de onde eu moro e até mesmo da escola que eu estudava acham que eu faço Agronomia, devido ao curso técnico. Quando respondo a eles que faço Matemática eles meio que ficam desapontados.

O pessoal do meu curso é bem legal. Os professores são ótimos e nos incentivam muito. Claro que tive algumas dificuldades, mas com muita determinação a gente consegue vencer. Nos estágios, tive um contato com as escolas. Pude ouvir também a história de vida dos professores que nos receberam no estágio. Esse professor falou que a vida de professor não é fácil, mas vale a pena cada momento. Aquele relato me incentivou mais ainda para ser professor. Acho que esse estágio foi o melhor que eu fiz. Me ajudou muito na minha compreensão de ser professor.

Quero concluir minha graduação. Passar em um concurso e seguir minha vida ensinando e mudando a vida de jovens estudantes. Acredito que deve ser na Educação Básica que o professor tem maior influência na vida de seus alunos.

Apesar de a docência ser uma profissão que requer habilidades de falar em público, ainda sou um pouco tímido. Ainda é um exercício que eu estou aprendendo a fazer: falar de mim e de minha história. É muito importante um espaço desse. Até me desculpe se eu falei pouco sobre mim! Mas falar de história de vida é importante na nossa formação como professor.

APÊNDICE J – NARRATIVA DO ESTUDANTE 8

Não fui à escola tão cedo como os colegas de infância. Iniciei a estudar com 10 anos de idade através dos meus irmãos, isto é, os meus pais não tinham emprego para que pudessem pagar a escola para nós, éramos muito em casa.

Depois que o nosso irmão mais velho começou a fazer pequenos trabalhos foi que começamos a ir escola. Na 4^a e 5^a classe, comecei a revelar-me em Matemática. Os meus colegas da escola começaram a me chamar de matemático. Da 7^a a 9^a classe, o nosso professor mencionava o nome dos alunos que poderiam fazer o 1^o grupo (os alunos que tinham mais domínio nas disciplinas práticas), 2^o e 3^o grupo (os alunos que tinham mais facilidade de falar ou retórica) a fim de estudar na 10^a classe.

Depois que eu concluí o Ensino Médio que é 12^o ano na Guiné, eu não tinha como prosseguir no ensino superior devido à situação financeira de minha família. O meu curso preferido era Medicina, mas meus pais não tinham condições para me sustentarem nesse curso. A única opção que tive foi estudar no Centro de Formação de Professores. ali fiz o teste e passei para estudar Matemática.

Estudei lá 03 anos o curso de Bacharelado em Matemática. Depois de concluir fui colocado em uma região há mais de 200 km da cidade de Bissau. Lá, trabalhei 03 anos e 05 meses. Foi uma oportunidade única de vivenciar à docência. Foi aí que me deu vontade de ser professor. Percebi que precisava de mais conhecimentos para ser um bom professor. Quando vi que ficar lá não ia ajudar, decidi procurar mais uma outra oportunidade para estudar. Dessa vez Matemática.

Fiquei sabendo do processo seletivo para a UNILAB. Me inscrevi e passei, hoje estou aqui para aprofundar meus conhecimentos na área e ser um bom professor.

Não foi fácil deixar minha casa. Vivo aqui, mas tudo é difícil. Minha família não pode me ajudar e nem eu posso ajudá-los. Ainda bem que meus irmãos africanos me ajudam. Me acolheram no momento de minha chegada e são aqui a minha família. Hoje estudo matemática não só porque gosto, mas sinto a Matemática como uma parte do meu corpo.

Faço e farei o que eu posso fazer para aumentar o conhecimento em Matemática a fim de dar o meu contributo no meus país. Espero voltar após a conclusão do meu curso e matar a saudade de meu país e de minha família.