

NARRATIVAS DE SI CONSTITUINDO DOCENTES: histórias
de vida de professoras da educação básica

SELF NARRATIVES ON TEACHERS CONSTITUTION:
life stories of basic education teachers

NARRATIVAS SOBRE SÍ MISMAS CONSTITUYENDO DOCENTES:
historias de vida de profesoras de la educación primaria

Giovana Maria Belém Falcão

Professora Doutora da Universidade Estadual do Ceará (UECE).
Fortaleza-CE, Brasil.
giovana.falcao@uece.br

Isabel Maria Sabino de Farias

Professora Doutora da Universidade Estadual do Ceará (UECE).
Fortaleza-CE, Brasil.
isabelinhasabino@yahoo.com.br

Resumo

A história de vida se revela como possibilidade metodológica e formativa, favorecendo o conhecimento sobre si, acerca do outro e concernente à realidade. Este escrito tem por objetivo compreender os sentidos produzidos por professoras da Educação Básica, ao narrarem suas histórias de vida. As docentes investigadas participaram de estudo doutoral, que buscou apoio metodológico nas narrativas de história de vida, ouvindo a história de quatro professoras da Educação Básica participantes do PIBID. Que sentido as docentes participantes produziram ao contar sobre suas histórias de vida? Esta indagação moveu a compreender as narrativas das participantes, entendendo que o significado da palavra representa a unidade entre pensamento e linguagem. As falas foram ouvidas em duas ocasiões: por meio de uma entrevista individual e em momento coletivo, denominado círculo narrativo de história de vida. As participantes narraram sobre seus percursos formativos, atuação docente e participação no PIBID, identificando elementos importantes em seus processos constitutivos. A análise qualitativa desvelou elementos de histórias singulares, as quais se expressavam distantes até mesmo das próprias narradoras, por terem sido pouco estimuladas a exprimir de maneira organizada seus pensamentos sobre si. Ao historiarem suas vidas, as participantes ampliaram a consciência de si, de seus trabalhos e, principalmente, se reconheceram como sujeitos de sua história. A história de vida rompe com procedimentos metodológicos rígidos que pouco consideram a subjetividade de quem está sendo investigado, revestindo-se em atividade de grande valor para a constituição de uma identidade numa perspectiva crítico-emancipatória.

Palavras-chave: Histórias de vida. Formação de professores. Identidade docente. Significados e sentidos.

Abstract

Life history reveals itself as a methodological and formative possibility, favoring the knowledge about ourselves, about others and regarding reality. This work aims to understand the meaning Basic Education teachers produce in narrating life stories. The investigated teachers participated in a study that sought methodological support in the life history narratives, listening to the histories of four Basic Education teachers participating in the Institutional Scholarship for Teaching Initiation Program. What is the sense meant by teachers when they express their life stories? This inquiry made the participants's narratives understandable, comprehending that the word's meaning represents a unity among thoughts and language. The lines were listened in two occasions: by mean of an individual interview and on a collective moment, named life histories narrative circle. The participants narrated their formative process, teacher career and the participation on the PIBID, identifying important elements on their constitutive process. The qualitative analysis revealed elements of singular histories, which expressed themselves even from the narrators themselves, because they received very little encouragement to express their thoughts about themselves in an organized way.

As they turned their lives into stories, the participants broadened their awareness about themselves, their work, and, above all, they recognized themselves as subjects of their history. The history of life breaks away from rigid methodological procedures that have little consideration to subjectivity of those being investigated, covering up as an activity of great value for the constitution of an identity in a critical emancipatory perspective.

Keywords: Life stories. Teacher training. Teacher identity. Meanings and sense.

Resumen

La historia de vida se revela como posibilidad metodológica y formativa, favoreciendo el conocimiento de sí mismo, de los demás y de la realidad. Este trabajo tiene como objetivo comprender el sentido producido por profesoras de la Educación Primaria al narrar sus historias de vida. Las docentes interrogadas participaron de un estudio que buscó apoyo metodológico en narrativas de historias de vida, escuchando las historias de cuatro profesoras de la Educación Primaria participantes del Programa Institucional de Becas de Iniciación en la Docencia (PIBID). ¿Cuál es el sentido producido por las docentes cuando expresan sus historias de vida? Esta indagación movió la comprensión de las narrativas de las participantes, entendiendo que el significado de la palabra representa la unidad entre pensamiento y lenguaje. Las historias fueran escuchadas en dos ocasiones: por medio de una entrevista individual y en un momento colectivo, denominado círculo narrativo de historias de vida. Las participantes narraron sobre sus camino formativo, actuación docente y participación en el PIBID, identificando elementos importantes en sus procesos constitutivos. El análisis cualitativo develó elementos de historias singulares que se expresaban distantes inclusive hasta de las propias narradoras, por haber sido poco estimuladas a expresar sus pensamientos sobre sí mismas de manera organizada. Al recontar sus vidas, las participantes ampliaron su conciencia de sí mismas y de su trabajo y principalmente, se reconocieron como sujetos de su propia historia. La historia de vida rompe con procedimientos metodológicos rígidos que poco consideran la subjetividad de quien está siendo investigado, transformándose en una actividad de gran valor para la constitución de una identidad dentro de una perspectiva crítico-emancipadora.

Palabras clave: Historias de vida. Formación de profesores. Identidad docente. Significados y sentidos.

1 INTRODUÇÃO

Falar de si é algo complexo, porquanto exige humildade, criticidade e coragem, se constituindo em um custoso exercício. No entanto, favorece o desenvolvimento da consciência de si, possibilitando reconhecer-se de modo realista, ao mesmo tempo, em que nos permite traçar perspectivas. Vigotski (1995, p. 244) utiliza o termo autoconsciência para explicar a tomada de consciência relativa a si mesmo. Para o autor bielorusso, a “la autoconsciencia es la conciencia social trasladada al interior.” Ainda na sua perspectiva, por se conhecer a si mesmo como “eu” o homem se diferencia de outros animais.

Ricoeur (2010) apregoa que a capacidade de narrar sobre si mesmo, possibilita a mudança, dando ensejo ao sujeito de se constituir continuamente. Para o autor a história de uma vida é sempre refigurada pelas histórias verídicas ou fictícias que se contam sobre si mesmo. Sendo assim, narrar sua história provoca reflexão, situando a identidade em movimento.

Inserindo-se numa perspectiva qualitativa, a história de vida, transpõe um recurso metodológico, uma vez que também é uma possibilidade formativa, favorecendo o conhecimento sobre si, sobre o outro e sobre a realidade. A prática há muito é utilizada pela humanidade, mas, como caminho investigativo, surge em oposição aos métodos positivistas de fazer ciência.

A narrativa de histórias de vida aufere nas áreas das Ciências Humanas e Sociais, nomenclaturas e possibilidades diversas. De acordo com Bueno (2002), essa perspectiva metodológica foi largamente empregada nos anos de 1920 e 1930 pelos sociólogos da Escola de Chicago, que buscavam como opção a Sociologia Positivista. Após esse período, caiu em quase completo desuso, em razão da preponderância da pesquisa empírica entre os sociólogos estadunidenses. Somente nos anos de 1980 foi

que ouvir a narrativa dos sujeitos voltou a ter aplicação pelos produtores de texto nas Ciências Sociais, num contexto pautado na crítica à objetividade.

Na área da Educação, as narrativas começaram a adentrar o campo investigativo nos anos de 1980. Passegi (2006) ensina que as histórias de vida emergem no âmbito da Educação com intensiva influência das transformações do mundo do trabalho. De acordo com a autora, a visibilidade conferida às histórias de vida, possibilitam orientação e reorientação profissional. Souza (2006), a seu turno, destaca o fato de que, nos anos 1980, o grupo da Universidade de Genebra, discute sobre (auto) formação do sujeito aprendente na perspectiva da abordagem das histórias de vida, marcando um sentido particular para a entrada e a utilização das biografias educativas como potencializadoras para o entendimento do processo de formação. Na inteligência de Nóvoa (2000), o interesse pelas narrativas autobiográficas no meio científico pode ser entendido como a expressão de um movimento social que trouxe a perspectiva dos sujeitos em face das estruturas e sistemas, da qualidade em face da quantidade, da vivência em virtude do instituído. Os estudos das histórias de vida no campo educacional centram-se na pessoa do professor, com ênfase nas subjetividades e identidades que as histórias comportam, como aponta Souza (2008).

No Brasil, foi somente no início dos anos de 1990, com a divulgação de três obras - *O método (auto) biográfico e a formação* - de Antônio Nóvoa e Mathias Finger; *Profissão professor* e *Vida de professores*, ambos de Antônio Nóvoa - que os estudos sobre as histórias de vida de professores passam a despertar maior interesse no meio acadêmico. Consoante Nunes e Cunha (2005), foi com as discussões sobre os saberes docente e acerca do ofício de professor, que aconteceu no Brasil um período de proliferação das metodologias biográficas, com diversos teóricos e pesquisadores apostando na qualidade e valor heurístico desse método.

Nas investigações da área da Educação, a pesquisa (auto) biográfica é cada vez mais adotada¹. Finger (1988) justifica a aplicação dessa unidade de ideia, acentuando que ela valoriza um entendimento desenvolvido no interior da pessoa, principalmente em relação a vivências e experiências que tiveram lugar no decorrer da história de vida. Os sujeitos que narram sobre suas vidas, histórias formativas, ampliam paulatinamente a consciência sobre si, o outro e seu processo formativo, mesmo passo em que reconstituem a trajetória percorrida e imprimem novo significado a esta.

Moita (1995) considera a pesquisa (auto) biográfica com potencialidades de estabelecer diálogo entre o individual e o sociocultural, evidenciando o modo como cada pessoa mobiliza conhecimentos, valores e energias, para ir constituindo sua identidade, num diálogo com os seus contextos. O método (auto) biográfico oferece a possibilidade de refletir e de ampliar a consciência sobre as diversas bases formativas vivenciadas. Ainda recorrendo às reflexões de Souza (2006), as histórias de vida narradas fornecem elementos para o entendimento da formação docente, ao mesmo tempo em que permitem se alcançar os sentimentos e representações dos agentes sociais em seu processo de formação e autoformação.

Comungamos com Abrahão (2009), quando esta educadora destaca o tríplice aspecto da narrativa (auto) biográfica - como fenômeno, método de investigação e processo de auto-formação e de intervenção. De acordo com a autora, esta deve ser entendida como fenômeno, pois contém a totalidade de uma experiência de vida comunicada ao investigador, sendo ressignificada no justo momento em que se está narrando. Desse modo, o ato de narrar a sua história de vida a alguém significa revelar o sentido da sua vida. Ressalta, ainda, que a narração comporta uma memória em que passado, presente e futuro estão imbricados nas significações com que os sujeitos da enunciação operam ao rememorar os fatos por eles vivenciados. Outro aspecto da narrativa expresso por Abrahão (2009) é a narrativa como método de investigação. As

¹ De acordo com Souza (2008), as experiências de pesquisa-formação com as histórias de vida possibilitaram a criação e consolidação dos grupos e da rede de pesquisa sobre as histórias de vida. O autor destaca a realização do I CIPA (Congresso Internacional sobre Pesquisa (auto) biográfica) em 2004, experiência que oportunizou a formação de uma rede de pesquisa oriunda do trabalho com as (auto) biografias, as histórias de vida e as narrativas de formação no Brasil.

histórias de vida possibilitam muito mais do que a recolha de dados, pois permitem a elaboração de fontes para a pesquisa, da qual participa o próprio pesquisador, o que caracteriza a pesquisa consistente em “fazer surgir” histórias de vida em planos históricos ricos de significado, onde afloram também aspectos de ordem subjetiva. Abrahão (2009) aponta, ainda, que as narrativas assentem, dependendo do modo como são relatadas em universalizar as experiências vividas nas trajetórias das personagens apresentadas. O último aspecto descrito por ela é o processo de autoformação e de intervenção que a narrativa (auto) biográfica possibilita. Na sua visão, narrar a sua trajetória, favorece maior clarificação do conhecimento de si, como pessoa e profissional. Permite, ainda, refletir sobre as dimensões da formação, no que concerne à constituição identitária de professores e formadores. Com efeito, a narrativa (auto) biográfica oportuniza ao sujeito que narra, ressignificar o vivido.

Josso (2004, p. 44), também se referindo ao caráter formativo da narrativa, explicita:

[...] colocar em uma narrativa a evolução de um diálogo interior consigo mesmo sob a forma de um percurso de conhecimento e das transformações da sua relação com este, permite descobrir que as recordações-referências podem servir, no tempo presente, para alargar e enriquecer o capital experiencial.

Ao narrar sua história de vida, o professor vai entendendo como foi se constituindo e se reconhecendo docente. Também possibilita entender, como se vê no presente, levando-o a projetar expectativas de vir a ser, situando, assim, a maneira de se ver professor em movimento. Bosi (1995) destaca o fato de que, ao se lembrar dos acontecimentos que vivenciou, o sujeito não apenas revive, mas também, reconstitui e repensa com imagens e ideias do presente, as experiências do passado.

Em nossa pesquisa de doutoramento (FALCÃO, 2016), ouvimos as narrativas das histórias de vida de professores, enfatizando as formações experimentadas ao longo de suas trajetórias. Neste sentido, entendemos que, ao contar a sua história, revisitando as referências familiares, escolares, sociais, as relações estabelecidas nos distintos contextos, o professor vai entendendo os sentidos que atribui as suas vivências, e, em igual tempo, amplia a compreensão sobre si e seu trabalho, experiência, que, sem dúvida, é transformadora.

Que sentido as docentes participantes produziram ao contar sobre suas histórias de vida? Esta indagação moveu-nos a definir como objetivo deste escrito, compreender os sentidos produzidos por professoras da Educação Básica, ao narrarem sobre suas histórias de vida. De modo particular, iremos ouvir as falas que abordam sobre como se sentiram narrando sobre si, caminho que entendemos importante para refletir sobre a história de vida como possibilidade metodológica e, ao mesmo tempo, formativa. Refletir sobre os processos metodológicos se exprime como relevante necessidade do pesquisador. Corroborando tal afirmação, Cunha (1997, p. 186), explicita que “já é tempo, entretanto, de que os pesquisadores que se dedicam ao processo de investigação qualitativa reflitam sobre sua própria experiência e a façam acompanhar das trajetórias da investigação.”

As docentes investigadas, participaram de pesquisa de doutorado, que teve por principal objetivo compreender a constituição identitária do professor da Educação Básica participante do PIBID com amparo nos significados e sentidos produzidos sobre ser professor supervisor. A investigação, de natureza qualitativa, buscou apoio metodológico nas narrativas de história de vida, ouvindo quatro professoras da Educação Básica participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)² como professoras supervisoras.

² O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa do Governo Federal, instituída como política pública pelo Decreto nº 7.219/2010. Promovida pela CAPES, a iniciativa tem por objetivo inserir alunos dos diversos cursos de licenciatura em escolas públicas, onde serão supervisionados diretamente por professores da Escola Básica. Prevê, também, a participação de professores do Ensino Superior, de licenciaturas específicas, que podem assumir as funções de coordenador institucional ou coordenador de área (BRASIL, 2010).

Na sessão imediatamente seguinte, delinearemos o percurso metodológico empreendido nesta investigação e, em seguida, procederemos à discussão das falas das professoras acerca da narrativa de suas histórias de vida. Encerramos nossa reflexão com algumas considerações finais.

2 CAMINHO METODOLÓGICO

As escolhas metodológicas se expressam como de indiscutível relevância no percurso da investigação, porém são complexas e revelam muito sobre o pesquisador, exprimindo o modo como este compreende ciência e pesquisa, bem como a maneira de se relacionar com seu objeto de estudo. Em sendo assim, valores, preceitos, visão de mundo e de homem ancoram as decisões do investigador na ação do fazer científico. É preciso, indagar sempre: qual o objetivo de nossa pesquisa? Qual o nosso papel como pesquisador? Como estamos nos relacionando com os sujeitos envolvidos?

Este não é um momento fácil, exigindo, de quem está investigando, cuidado, rigor e coerência. No curso de todo o caminho, precisamos estar atentos aos objetivos projetados, mas, a igual tempo, devem fazer sentido para quem está pesquisando e para o contexto sob exame, assumindo assim, compromisso e comportamento ético. Concordamos com Tonet (2013, p. 102) quando ensina que

Conhecer não é simplesmente contemplar. Conhecer não é refletir a imediatez do objeto. Conhecer é um momento do processo de transformação da realidade, seja ela natural ou social. O conhecimento é uma mediação para a intervenção na realidade. Ele é, além disso, uma mediação absolutamente indispensável para a autoconstrução do ser humano.

Acreditamos que, somente assim, poderemos, de fato, exercer a liberdade acadêmica e possibilitar estudos que sejam significativos não apenas para o pesquisador, mas também, para o contexto social mais amplo.

A definição do caminho metodológico, portanto, envolve uma concepção de conhecimento, de homem, de mundo, como ambos se constituem e se relacionam, ultrapassando a dimensão instrumental e técnica. O método representa meios de pensamento e ação orientadores de modos de apreender o fenômeno pesquisado. Gatti (1999, p. 11) assevera:

O método nasce do embate de ideias, perspectivas, teorias, com a prática. Ele não é somente um conjunto de regras que ditam um caminho. É também um conjunto de crenças, valores e atitudes. Há que se considerar o aspecto interiorizado do método, seu lado intersubjetivo, e, até em parte personalizado pelas mediações do investigador. Ou seja, o método, para além da lógica, é vivência do próprio pesquisador com o pesquisado. Não é externo, independente de quem lhe dá existência no ato de praticá-lo.

Vigotski (2004, p. 357) ensina que “o método, isto é, o caminho seguido, se contempla como um meio de cognição”, conduzindo-nos ao entendimento de que o método de pesquisa deve ser o modo de organizar e efetivar as possibilidades sociais para se conhecer a realidade e teorizar sobre ela. A produção do conhecimento e a maneira como o homem age no mundo não representam, por conseguinte, coisas distintas; ao contrário, fazem parte da humanização, criação e transformação da pessoa e do mundo. Isto, com efeito, pressupõe a superação da dicotomia sujeito-objeto, oportunidade em que sugere, também, uma interação direta do pesquisador com o pesquisado.

Sendo assim, o pesquisador está imbricado ao próprio objeto estudado e assume comportamento ativo e reflexivo perante a ciência e os contextos sociais. Ele não busca separar-se do objeto que estuda, não atribui aos seus procedimentos investigativos

uma atitude desinteressada e neutra, limitada à mera quantificação, classificação e comparação de fenômenos observáveis.

Sob o fundamento do Materialismo Histórico Dialético, Vigotski (1995) destacou a importância de um método que, desse conta, da complexidade do que entendia como objeto da Psicologia, ou seja, a pessoa humana e suas funções psicológicas. Para o autor, a busca do método se converte em uma das tarefas de maior importância na investigação. Para ele, o método, nesse caso, é ao mesmo tempo premissa e produto, meio e resultado da investigação.

Vigotski (2004) defende o argumento de que o método em Psicologia precisa apreender os processos internos, que estão em movimento permanente, sendo necessário exteriorizá-los, observando o que está na essência e não apenas na aparência. Uma metodologia que atenda a essas necessidades precisa, portanto, compreender elementos de uma subjetividade que se constituem em contexto concreto. Aguiar (2007) informa que a palavra é o ponto de partida para empreender a constituição da subjetividade, uma vez que a linguagem, ao mesmo tempo entendida como mediação de processos internos, também é instrumento produzido social e historicamente, materializando, assim, as significações produzidas nos processos históricos, sociais e culturais. A autora explica que, para apreender a fala de alguém o pesquisador necessita ir muito além do que as palavras expressam. Impõe-se compreender o pensamento, que é sempre emocionado, isto é, apreender o significado da fala. Conforme ensina Vigotski (2009, p. 10), o significado “pode ser visto igualmente como fenômeno da linguagem por sua natureza e como fenômeno do campo do pensamento.”

Aguiar (2007) expressa, ainda, a ideia de que a fala significada representa apenas o ponto de partida para compreender os sujeitos e desvelar a realidade pesquisada, cabendo ao pesquisador ir além da aparência em busca das determinações históricas e sociais que se configuraram no plano do sujeito, como motivações, necessidades e interesses, para, finalmente, chegar ao sentido atribuído pelo sujeito. Em sendo assim, é o sentido que faz a mediação do pensamento com a palavra com significado. A autora deixa claro que, sendo mais amplo do que o significado, o sentido faz a articulação de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência.

Com esteio nas falas das professoras, buscamos o sentido produzido por elas ao narrarem sobre suas histórias vida, entendendo – e isto é capital - que não coletamos dados, mas produzimos. Com efeito, apreender sentidos não foi tarefa simples, mas complexa, pois eles não se revelam facilmente, necessitando que o pesquisador vá além da aparência e avance na apreensão dos modos de pensar, sentir e agir. Na perspectiva de Aguiar (2006, p. 17), [...] “a apreensão dos sentidos não significa apreender uma resposta única, coerente, absolutamente definida, completa, mas expressões do sujeito muitas vezes contraditórias, parciais, que nos apresentam indicadores das formas de ser do sujeito, de processos vividos por ele.”

Para Aguiar e Ozella (2006, p. 224), a Psicologia Sócio-Histórica possibilita “a crítica radical a visões reducionistas, objetivistas e subjetivistas, a discussão sobre a relação aparência-essência, parte-todo, a importância da noção de historicidade, de processo e a noção de mediação.” Fortes (2008) ressalta que o objetivo principal da abordagem sócio-histórica na pesquisa é o estabelecimento de modelos teóricos compreensivos e explicativos, abordando sistemas complexos que não podem ser decodificados somente com esteio no empírico.

Vigotski (2004) formulou os seguintes princípios, que constituiriam o método da Psicologia Sócio-Histórica: 1) analisar processos e não produtos; 2) explicação no lugar da descrição; e 3) o problema do comportamento fossilizado.

O princípio ‘analisar processos e não produtos’ toma como fundamento o Materialismo Histórico Dialético, ao entender que toda matéria ou fenômeno está em movimento absoluto. Ao analisar o processo em seu movimento histórico, faz-se

necessário retomar a sua gênese, pois, somente conhecendo o seu estágio inicial, é possível apreendê-lo. Em sendo assim, o pesquisador, ao analisar o fenômeno, deve considerar os processos, as relações aí estabelecidas e não os produtos daí decorrentes, pois o fenômeno não é estático.

O outro princípio proposto pelo Psicólogo da Bielo-Rússia, refere-se à necessidade de o pesquisador priorizar a explicação em detrimento da descrição. Este postulado também tem como base o Materialismo Histórico Dialético, que entende a necessidade de se buscar além do que o fenômeno aparenta, procurando olhar e entendê-lo em sua totalidade. Isto implica alcançar as mediações históricas, não se limitando ao que se vê na aparência.

De acordo com Vigotski, devem ser procurados, nos fenômenos, as relações dinâmico-causais e não simplesmente descrever as manifestações externas. A mera descrição não evidencia as relações internas do fenômeno, mas somente aquilo que é perceptível. De tal sorte, o papel do pesquisador não consiste em descrever a realidade, mas explicá-la, buscando as mediações históricas que a constituem, para então produzir conhecimento. Vigotski (2004, p. 66) assim explica: “O tipo de análise objetiva que defendemos procura mostrar a essência dos fenômenos psicológicos em vez de suas características perceptíveis.”

O último princípio descrito por Vigotski cuida do problema do comportamento fossilizado. É preciso que o pesquisador esteja atento em todo o percurso analítico para identificar comportamentos que parecem naturais ou se tornaram automatizados, mas, na verdade, escondem a sua verdadeira essência. A atenção a estes comportamentos fossilizados deverá ser uma constante, uma vez que escondem o sentido que se almeja desvelar. De acordo com Vigotski (2004, p. 67), estes são: “[...] processos que passaram através de um estágio bastante longo do desenvolvimento histórico e fossilizaram-se [...]”.

Para desvelar o fenômeno em sua essência, rompendo com o comportamento fossilizado, é preciso buscar sua origem, reconstituindo os estádios do processo que levaram à fossilização, isto é, estudar o desenvolvimento histórico, apreendendo sua mudança, buscando, assim, a gênese das significações. Vigotski (1994, p. 84) assim expressa:

Estudar alguma coisa historicamente, significa estudá-lo no processo de mudança: esse é o requisito básico do método dialético. Numa pesquisa, abranger o processo de desenvolvimento de uma determinada coisa, em todas as suas fases e mudanças – do nascimento a morte – significa, fundamentalmente, descobrir sua natureza, sua essência.

Na investigação aqui relatada, ficamos atentas aos comportamentos fossilizados das professoras, sendo possível desvelar em suas falas compreensões que pareciam naturalizadas, mas que, na verdade, eram cristalizadas, alienadas.

No trabalho de apreensão dos elementos de história de vida, são exigidos do pesquisador cuidado e sensibilidade na escolha dos procedimentos a serem utilizados, porquanto carregam a complexidade própria da subjetividade humana, conforme elucidam Aguiar e Bock (2011). Na intelecção dessas autoras, os instrumentos e técnicas devem evidenciar os elementos de uma subjetividade, que se manifestam por meio de valores, sentimentos, emoções, percepções, ideias, motivos e afetos. Elas se reportam a estes aspectos como de cariz psicológico e explicam que estes são sempre ocorrentes, na medida em que são características do sujeito que atua e estabelece a realidade.

Neste sentido, o ensaio toma como abordagem a perspectiva qualitativa por entender, conforme Lüdke e André (1986), que esta abordagem permite uma análise que vai além das aparências superficiais, possibilitando entender o sujeito na relação com o contexto social, histórico e cultural. Como nos ensina Chizzotti (2003, p. 79), “A

abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito.”

As falas das participantes foram ouvidas em dois momentos. Na primeira ocasião, por via de uma entrevista individual - entrevista de história de vida – em que, com suporte de temas provocadores, seguiu-se da indicação de questões de aprofundamento que orbitaram em torno dessas temáticas basilares. Em outra ocasião, foi a vez de ouvir a narrativa das professoras, vivenciando situações que permitiram aprofundar aspectos de suas histórias de vida, em um momento no qual as quatro participantes compareceram em pessoa, denominado círculo narrativo de história de vida.

A entrevista permitiu conhecer as histórias de vida das professoras, entendendo que esta não se reduz a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas acontece num processo dialógico, revelando aspectos de uma subjetividade. Além de uma história individual, expressou elementos de um contexto histórico, social e cultural. Freitas (2002, p. 29) ressalta que a entrevista é marcada por essa dimensão do social. Para ela: “[...] na entrevista é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social.”

Na elaboração do roteiro de entrevista, elegemos cinco temas provocadores, procurando incluir aspectos que explicitassem elementos indiciais relacionados aos objetivos definidos. Os temas reportam-se a assuntos que devem ser percorridos livremente pelo entrevistado, abordando elementos que favorecem o desvelamento do processo de constituição identitária dos professores. Para cada um dos temas provocadores, elaboramos uma pergunta desencadeadora da narrativa. Além disso, definimos tópicos de aprofundamento para cada tema provocador. Estes abrangem aspectos temáticos mais específicos, relacionados à problemática da pesquisa, elementos importantes para análise da narrativa, que foram inquiridos ao entrevistado somente quando não apareceram na resposta dada à pergunta desencadeadora, sendo então abordados posteriormente.

A leitura das entrevistas evidenciou a necessidade de aprofundar alguns pontos das narrativas de história de vida das quatro discentes, em particular no que se refere aos aspectos do reconhecimento de si; vivência como professor supervisor do PIBID e as perspectivas que delineiam. Entendemos, pois, que a possibilidade de partilhar histórias e acontecimentos com os colegas que vivenciaram situação parecida permite maior consciência de si e de suas vivências, ensejando que se reconheçam na fala da outra. De tal maneira, decidimos que deveríamos complementar a narrativa de modo coletivo. Essa oportunidade daria condição de mergulhar de modo mais aprofundado em suas histórias de vida, que são singulares, mas, ao mesmo tempo, carregam elementos em comum, considerando que foram constituídas em contextos sociais, culturais e históricos semelhantes, o que certamente favoreceria apreender elementos identitários das quatro pessoas investigadas.

A pesquisa qualitativa confere a quem investiga a liberdade para buscar procedimentos mais apropriados aos objetivos definidos para o estudo. Com amparo nessa premissa e tomando como orientação o trabalho do Círculo Reflexivo Biográfico (CRB)³, formulamos uma proposta que atendesse aos interesses de nossa pesquisa, uma vez que não encontramos na literatura nenhum procedimento que se coadunasse àquilo de que necessitávamos. Assim, planejamos um encontro que deveria acontecer com as quatro participantes. O encontro teve por objetivo geral aprofundar as narrativas de histórias de vida das professoras. De modo mais específico, queríamos que as participantes narrassem sobre como se reconhecem; que refletissem e compartilhassem sobre suas vivências no PIBID; e que procedessem a uma narrativa escrita em relação

³ O Círculo Reflexivo Biográfico (CRB) foi proposto por Olinda (2009, 2010), tendo origem na tradição dos Círculos de Cultura de Paulo Freire, na proposta de projetos no ateliê biográfico de Cristine Delory-Momberger, e no trabalho com experiências de Histórias de Vida e Formação, de Marie-Christine Josso, além da contribuição de Paul Ricoeur na compreensão das narrativas da formação. Para melhor conhecer a proposta do Círculo Reflexivo Biográfico ver: Olinda (2010).

ao que planejam, aspectos que identificamos como necessários de aprofundamento após a leitura das entrevistas. Com apoio nos objetivos, na compreensão de que o encontro deveria acontecer numa perspectiva dialógica e inspirada no Círculo Reflexivo Biográfico (CRB), nomeamos o momento de ‘círculo narrativo de histórias de vida’.

As professoras foram solicitadas a elegerem nomes para serem identificadas na pesquisa, a fim de garantir o anonimato. Sara, Rosinha, Ana e Raquel: é assim que elas decidiram se apresentar na pesquisa, nomes que exprimem elementos de suas subjetividades, pois cada um foi escolhido com base em elementos de suas histórias.

Para apreender os sentidos produzidos pelas professoras sobre narrar sobre suas histórias de vida, buscamos interpretar as falas das participantes, entendendo que o significado da palavra representa a unidade entre pensamento e linguagem, como ensina Vigotski (2005, p. 151): “o significado das palavras é um fenômeno do pensamento verbal, ou da fala significativa – uma união da palavra e do pensamento”. Em sendo assim, ao tentar compreender as falas das professoras, nos apropriamos não somente da palavra em si, mas também das condições materiais objetivas e subjetivas em que elas são produzidas, porquanto, segundo Vigotski (2005), a linguagem é o meio pelo qual o ser humano se constitui, atribuindo significações aos eventos, objetos e seres, tornando-se, portanto, ser histórico, social e cultural. Para o autor, o significado é, pois, a estabilização de ideias por um determinado grupo. Tais ideias são utilizadas na constituição do sentido e este, por sua vez, é de natureza individual. Segundo Vigotski (2005, p. 125):

[...] o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluido dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas de sentido, a mais estável e precisa.

Desse modo, entendemos que as falas das participantes representam muito mais do que elementos de uma singularidade, mas representam outras vozes que também se constituíram em condições similares. Concordamos com Afanasiev (1978), quando este assinala que, como sujeitos sociais, temos qualidades que nos singularizam, pois apenas nós as possuímos, mas temos também qualidades que constituem o universal do qual fazemos parte.

No próximo tópico trazemos o movimento interpretativo das narrativas das participantes.

3 NARRATIVAS DE SI CONSTITUINDO DOCENTES: pesquisa e formação

Para conhecermos a história de vida das professoras, fizemos a seguinte pergunta inicial: como se tornou quem você é hoje? A pergunta exigiu que Sara, Ana, Rosinha e Raquel retornassem a um tempo mais remoto de suas histórias, trazendo situações e acontecimentos. Elas expressaram elementos de suas histórias singulares vivenciadas nos contextos e nas interações sociais, determinantes na constituição de quem são. Cada uma foi se constituindo desde as mediações sociais, revelando zonas de sentido importantes para entender as professoras que hoje são.

O processo constitutivo de cada uma delas foi mediado por condições estabelecidas historicamente no âmbito das diversas esferas sociais em que estavam inseridas - família, trabalho, escola e igreja. Suas histórias revelam aspectos de um contexto marcado por difícil condição financeira, baixos salários, famílias numerosas, dificuldade de acesso e permanência na escola, características que são dessas professoras, mas que representam, de modo muito característico, a realidade de uma população, que, ao longo de um tempo, enfrenta em seu cotidiano essas adversidades. Neste sentido, Pino (2000) exprime a noção de que a história pessoal, sem deixar de ser obra da pessoa singular, faz parte da história humana.

As vivências familiares e do contexto, certamente, foram importantes na constituição das entrevistadas, possibilitando elementos para entendermos os seus modos de ser professoras e, principalmente, de se constituírem como docentes. Outros aspectos, no entanto, também são significativos nesse percurso, sendo o processo formativo um deles. Assim, procuramos entender como este vem acontecendo, iniciando pelas primeiras experiências escolares.

As professoras trazem histórias singulares vivenciadas em seus percursos educacionais, todavia, suas falas se encontram quando procedem a relatos marcados por uma educação tradicional, acontecendo em escolas públicas com muitas fragilidades, caracterizando-se por dificuldades de ordens diversas, incluindo as relações familiares e a situação socioeconômica, elementos que, certamente, nos fazem entender a história de muitos outros alunos que vivenciaram e vivenciam situações próximas, representando aspectos de uma universalidade.

Ao falar de seu percurso escolar Raquel demonstra surpresa, ao perceber que ingressou na escola tardiamente, consciência que foi favorecida pela narrativa de sua história.

*Eu nunca tinha parado para observar meu período escolar, a partir de que momento eu entrei na escola. Porque hoje eu sou uma pessoa que já vou fazer 50 anos de idade. Então, quando eu entrei na escola pela primeira vez, eu entrei com 9 anos de idade. **E eu nunca tinha percebido isso!***

As participantes demonstraram que, com apoio em suas narrativas tiveram maior consciência de si e de suas atitudes, como nos contou Ana ao falar de seu medo em participar do PIBID.

*Para quem não queria trabalhar no PIBID porque não sei... às vezes a gente quer algo, mas ao mesmo tempo não quer porque acha que não tem capacidade de assumir. **E aí acho que foi exatamente isso**, foi o meu papel, o medo de assumir aquilo, porque tudo aquilo que está escuro para você, você tem medo de enfrentar, e foi exatamente isso que eu tive, e não foi diferente no 2º.(participação como supervisora do PIBID pela 2ª vez).*

O exercício da narrativa favoreceu que as docentes olhassem não apenas para o passado, mas que também refletissem sobre o presente e pensassem em ações futuras. A fala de Rosinha evidencia esse aspecto. Vejamos o que nos diz:

[...] eu estava pensando justamente, que seria interessante eu saber quais são as expectativas dos meus alunos em relação a mim. Eu não sei o que eles esperam de mim!

As narrativas foram marcadas por muita emoção. Em diversos momentos elas se emocionaram e a partir de seus discursos, puderam olhar para os acontecimentos de sua vida por outra perspectiva. Em seu relato, Sara reportou-se às dificuldades que teve de enfrentar na vida acerca de como o trabalho a ajudou a superar os problemas.

[...] O meu trabalho ele é muito importante, muito importante, financeiramente e pra minha vida pessoal, todas essas dificuldades da minha vida pessoal, elas foram superadas com o meu trabalho.[...]... Isso me emociona muito, isso nunca tinha acontecido! Eu não tô gostando, de dar essa entrevista tão emocionada! (Risos).

Narrando sobre as dificuldades, Sara parece tomar consciência da importância de seu trabalho. Segundo exprime Josso (2007), o ato de conhecer a si mesmo permite uma reinvenção de si, tornando-se uma tomada de poder sobre a maneira como cada individualidade pode descobrir sua singularidade e cultivá-la, inscrevendo-se num continuum sociocultural.

As participantes apontaram, no entanto, dificuldades de ordens diversas no exercício de suas funções - condições objetivas que nem sempre se exprimem favoráveis para a atividade docente. Considerando que a finalidade da Educação reside em

garantir que os alunos se apropriem dos bens culturais produzidos pela humanidade, é necessário garantir meios para que essa mediação aconteça. Quando não oferecidas estas condições, sem dúvida, resta comprometido o processo educativo. Nas falas das professoras, elas expressaram insatisfação, impotência e indignação, ante a difícil realidade, sentimentos que vão definindo os modos de ser professora.

Quando nos encontramos para a entrevista, a professora Rosinha nos contou que estava de licença-saúde há um mês. Não mencionou, porém, o motivo. No momento em que narrava sobre as difíceis condições da Educação de seu município, parece que ela toma consciência do verdadeiro motivo de seu problema de saúde e nos conta:

*Eu fui para a escolha do livro didático, agora esse ano. Foi o **que mais me decepcionou**, tanto é que eu estou de licença mais por decepção mesmo, da educação... de muitas coisas sabe? **E essa do livro me derrubou!** Por quê? A escolha do livro já era programada com uma certa editora, daí não foi democrático, os professores eles não têm união, não há aquela união, muitas vezes eles não conhecem o assunto e impõem a sua vontade e acabam escolhendo um livro que não é adequado para o aluno e além do mais, dentro da reunião, eles mesmo anunciaram que no próximo ano, o aluno iniciará o ano sem o livro didático, sem o livro do PAIC. Então, quer dizer, provavelmente, no próximo ano, o 1º ano, o aluno vai ficar até maio, até junho sem livro. Então, o quê que o professor vai ter? quer dizer... nada! Eles mesmo anunciaram. Então quer dizer, qual o estímulo que você como professor tem?*

A consciência das precárias condições de trabalho evidenciadas pela professora a deixa atônita, sem conseguir vislumbrar qual o caminho que deverá seguir, e, ao mesmo tempo, a faz se sentir impotente ante as constatações, ao ponto de adoecer: “[...]E essa do livro me derrubou”. “[...]Então o quê que o professor vai ter”?

Rosinha vai revelando um olhar crítico perante sua realidade que, na acepção freireana, poderia ser entendido como o desenvolvimento de uma conscientização. Consoante Paulo Freire (1980, p. 30), a conscientização se dá na relação: consciência-mundo, sem separá-las, na criação de outra realidade que, por sua vez, volta a ser objeto de reflexão crítica. Portanto, para o Pedagogo pernambucano, a conscientização “implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece...”

Mediadas pelas significações produzidas na apropriação do mundo objetivo, as professoras participantes vão desenvolvendo particularmente sua atividade e constituindo suas subjetividades. Assim, ao mesmo tempo em que se aproximam da realidade de muitos outros professores, se individualizam, pois vão desvelando um jeito próprio de pensar, sentir e agir. O modo como ingressaram na docência, as experiências vivenciadas, os relacionamentos estabelecidos e os desafios que enfrentam como docentes revelam sobre a história de um tempo, de um contexto real, no entanto, as participantes vão vivenciando de maneira única, assim, se constituem singulares numa realidade concreta.

A participação como professoras supervisoras do PIBID foi outro aspecto relatado pelas participantes. Em igual passo em que organizavam suas narrativas, as docentes iam descobrindo aspectos interessantes dessa experiência e ampliando a consciência do que representou ser professor supervisor do PIBID para seu desenvolvimento pessoal e profissional.

A professora Rosinha declara que participar do PIBID possibilitou outra visão para si e a docência.

O PIBID foi muito além da minha expectativa, muito mais em todos os sentidos. Primeiramente, o ponto essencial, mais forte ... foi minha autoestima, estava com a autoestima muito baixa, não acreditava na educação mais, eu não gostava mais da profissão. Então me fez estudar, ver que eu tinha potencialidades, então foi isso aí que... o ponto fundamental foi isso!

Rosinha nos conta que estava desacreditada da profissão, ao mesmo tempo em que não percebia suas potencialidades: *“estava com a autoestima muito baixa, não acreditava na educação mais.”* Provavelmente, este descontentamento esteja relacionado às diversas problemáticas vivenciadas na Educação em seu município e o sentimento de impotência advindo desses problemas, relatados anteriormente. A participação no PIBID, entretanto, trouxe novas perspectivas. As atividades vivenciadas e a possibilidade de entender a realidade com amparo nos estudos teóricos, permitiram que Rosinha vislumbrasse opções. Ela entendeu que pode lutar, mesmo diante das dificuldades, que é ativa nesse processo e por isso importante: *“me fez estudar, ver que eu tinha potencialidades.”* A professora pode, então, produzir novos sentidos sobre a docência, entendendo a dimensão social e transformadora desta atividade e, neste sentido, a importância do professor. Reconhecendo-se como alguém capaz, ela volta a lutar, agora por outros ideais.

Raquel, ao nos contar sobre sua participação no PIBID, também faz referência ao fortalecimento de sua autoestima, explicando que a experiência ajudou a entender que é capaz. Vejamos o que diz:

Foi tão interessante, é aquela história, veio a melhorar a auto-estima profissional, você vê que você pode, que é capaz. Para mim participar do colóquio, com situações inusitadas, que vieram os diretores, o supervisor falou, está aqui na universidade me fez conhecer uma vivência que eu não vivi, trouxe também em relação a escola, um certo status, você olhar a pessoa supervisora do PIBID. (CN).

Para Raquel, o fato de se sentir professora supervisora, trouxe para ela a possibilidade de vivenciar mais experiências que a fizeram reconhecer que pode ir além, ampliando suas perspectivas profissionais e possibilitando um reconhecimento positivo de si. Conforme Josso (2007) a consciência de ser sujeito de sua história permite a atualização, num querer e poder ser e vir a ser.

Também buscamos saber junto às respondentes da investigação, quem gostariam de ser. Pergunta que fizemos na entrevista e no círculo narrativo de história de vida. A indagação exigiu reflexão por parte das participantes, proporcionando certa ansiedade em algumas delas.

No círculo narrativo de história de vida, solicitamos que escrevessem cartas, narrando sobre suas perspectivas, atividade que resultou em ricas narrativas, compartilhadas num momento de muita emoção.

Suas falas revelaram seus planos, projetos, perspectivas de movimento, aonde pretendem chegar, ao mesmo tempo em que desvelaram como se reconheciam e o que mediou suas expectativas pessoais e profissionais.

Pensar em seus futuros constituiu rico exercício de reflexão, pois puderam pensar em suas trajetórias e projetar expectativas. Sara narrou:

Eu vejo que se eu não pegar um gancho qualquer com a universidade, eu vou terminar voltando... não tenho essa força que eu sinto na Raquel, essa força que eu sinto dentro dela, eu preciso de um impulso. Eu vejo muito a A. (coordenadora de área) falar de grupo de estudo, de pesquisa e eu já disse para ela: “vou ser sua bolsista”, para que eu não perca esse contato, para que eu não saia desse universo atraente, universo acadêmico.

No círculo narrativo de história de vida, as participantes se identificaram com as histórias narradas por outras e puderam se ver na fala de suas colegas. Após a leitura das cartas, as professoras ressaltaram que há afinidades entre seus projetos de vida, e identificaram o fato de que buscam continuar aprendendo. Vejamos o que dizem:

Todas nós estamos pensando de alguma forma em não abandonar a educação, pensando no seu crescimento profissional, todas pensam na família, sonham ver os filhos formados. (ANA).

Acho que o meu anseio e o de todas é a questão da formação, de estar sempre ansiosa em aprender mais. Achei interessante a colega Raquel que está próxima a se aposentar e no entanto, tem um interesse enorme em querer aprender, em renovar, porque geralmente as pessoas que estão próximas a se aposentar elas estão bem desestimuladas, rezando, contando os dias e a gente não vê isso na colega. Que essa garra, essa força, sirva de estímulo para outros profissionais que estão querendo adentrar nesse mundo educacional. (ROSINHA).

As participantes revelaram uma pretensão de continuar ativas, buscando conhecimento e novas aprendizagens. Ana destaca a ideia de que todas pensam em continuar na Educação, indicando que significam a docência de modo positivo. Rosinha identifica-se com as colegas que, assim como ocorre com ela, estão sempre querendo aprender.

Passado, presente e futuro se misturaram em suas narrativas, permitindo entender como se constituíram e as possibilidades que desenham para si. As participantes demonstraram consciência de suas necessidades, revelando que pensam sobre seus futuros com certa autonomia. Desse modo, significam que é preciso aprender sempre e que na qualidade de docentes estão se constituindo de modo permanente. Ao expressarem como vislumbram suas perspectivas, Rosinha, Sara, Ana e Raquel trouxeram suas possibilidades de vir a ser, do movimento de seus processos identitários.

Ao serem indagadas sobre como se sentiram ante a expressão de suas narrativas, as entrevistadas trazem elementos de suas singularidades, pois cada qual é única, se constituiu de modo próprio, o que a diferencia das demais. Sabemos, no entanto, que esta singularidade é produto da história, das condições sociais e materiais do ser humano, da maneira como cada um se relaciona com a natureza e com outros: constituindo-se, portanto, na universalidade, ao mesmo tempo, as professoras também expressam uma particularidade, os aspectos dos contextos nos quais estão inseridas. De acordo com Oliveira (2001), a universalidade se concretiza na singularidade, numa dinâmica multifacetada, pelas mediações sociais, a particularidade, acontecendo dialeticamente. A autora ainda ressalta que a relação singularidade-particularidade-universalidade não é somente uma questão lógico-epistemológica, mas também ontológica, isto é, ela é uma das relações que constituem o vir-a-ser da sociedade que se processa dentro de determinadas relações. Portanto, de modo dialético, cada participante constituiu sua singularidade, apropriando-se das produções da humanidade (universalidade), com apoio das vivências nos contextos e interações sociais (particularidade).

As entrevistadas demonstraram contentamento em falar de si neste estudo, e ao mesmo tempo, estranhamento, afirmando que não era comum falar de si em entrevistas. A participante Sara denota surpresa ao perceber que a pesquisadora queria saber sobre ela, que assinala: [...] *“eu pensava que era uma entrevista e que nós iríamos falar mais das experiências do PIBID, eu não sabia que hoje nós iríamos falar de nós, sobre nós.”* Para essa professora, falar de si em uma entrevista não é algo comum, pois entende que a entrevista não deveria ter caráter pessoal, pensamento que se baseia numa visão de ciência ligada a objetividade, a neutralidade do pesquisador. De acordo com Minayo (1994), a ciência positivista se caracteriza pela objetividade, e a análise social, nesta perspectiva, deveria ser realizada por instrumentos padronizados, pretensamente neutros. Neste sentido, a fala da professora revela aproximação com esta ideia.

Este é um debate tenso que ainda não se esgotou e nos convida a pensar sobre o conceito de ciência, que não pode ficar restrito a um modo único de pensar, pois a realidade necessita ser pensada em suas diversas dimensões. As metodologias qualitativas, de acordo com Minayo (1994), respondem a indagações muito particulares e se preocupam em apreender um nível de realidade que não pode ser quantificado, sendo assim, trabalham com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, portanto, com questões que não são objetivas ou quantificáveis. É neste âmbito que a história de vida se insere, propiciando olhar para o fenômeno investigado por diversas perspectivas, considerando a subjetividade presente nas

relações entre pesquisador e sujeitos e, além disso, permite olhar para a história do outro como um fenômeno ao mesmo tempo singular e universal. Conforme Silva e Maia (2010, p. 3), a narrativa de si.

[...] vem se desenvolvendo sob uma perspectiva particular: a de estabelecer a relação entre a pessoa e o mundo e, assim, fazer compreender a inquestionável implicação entre o eu e o outro, entre a singularidade de uma vida e as grandes estruturas da vida humana.

A professora Sara revela espanto, ao falar de si numa pesquisa, porém se demonstra satisfeita em participar de uma investigação na qual é reconhecida como alguém particular, alguém integral que pensa e sente. Ela diz: *“É interessante uma pesquisa que não vê só a parte do que você faz, mas do que você é, de quem é você. É muito bom!”* Sua fala também denuncia o distanciamento entre o fazer e o ser, duas instâncias que não deveriam se dissociar, mas que são concebidas como independentes em muitos processos investigativos e mesmo relacionados às funções laborais. De modo particular, destacamos o trabalho docente intimamente ligado às transformações sociais, políticas e culturais da Modernidade. Com a ascensão do capitalismo, a Modernidade trouxe, entre outros elementos, uma concepção fragmentada dos processos de trabalho, fazendo uma ruptura entre o pensar e fazer. De modo geral, a elaboração do conhecimento ficou restrita a um grupo de trabalhadores, ao passo que o trabalho técnico e a execução a outro grupo, que representa a maioria. A docência passou, então, a ser concebida como função técnica, cabendo ao professor o trabalho de transmissão de informações, produzidas por outros. Para Tardif (2012, p. 40), “A relação que os professores mantêm com os saberes é a de “transmissores”, de “portadores” ou de “objetos” de saber, mas não de produtores de um saber ou de saberes que poderiam impor como instância de legitimação social de sua função e como espaço de verdade de sua prática”.

Abordando sobre a impossibilidade de separar as dimensões pessoal e profissional, Nóvoa (2009) assinala que ensinamos aquilo que somos e, naquilo que somos, se encontra muito do que ensinamos. O autor ainda ressalta a necessidade de os professores conhecerem a si próprios, num trabalho de autorreflexão e autoanálise.

Corroborando o pensamento deste autor, a entrevistada Ana ressalta a potencialidade da entrevista de história de vida como possibilidade investigativa por assentir uma reflexão sobre si. A professora diz: [...] *“numa entrevista dessa eu vejo que eu sou feliz, a gente no corre-corre do dia a dia nem para prá refletir, aí dando essa entrevista a você hoje, eu vejo que eu sou muito feliz enquanto professora.”*

Essa professora destaca a noção de que a participação na pesquisa favoreceu um olhar para seu percurso enquanto professora e, desse modo, foi possível visualizar aspectos positivos de sua trajetória profissional, os quais, nem sempre, são lembrados em decorrência de tantas dificuldades que o professor enfrenta em seu cotidiano. Ao explicitar que não tem tempo de pensar sobre seu trabalho, a participante enfatiza ainda o distanciamento entre o pensar e o fazer do trabalho docente, ao mesmo tempo em que expressa satisfação em olhar para si, o que permitiu ressignificar o modo como visualizava seu caminhar profissional.

Outra participante também ressalta a dificuldade em olhar para si e destaca a importância que essa experiência teve para o autoconhecimento. Vejamos o que a professora Raquel fala: [...] *“eu não sabia dizer as minhas qualidades, nem as positivas, nem as negativas, eu vivia, eu não parava para me auto-avaliar, então achei interessante fazer essa retrospectiva porque eu vi que eu fui feliz em todas as fases da minha vida.”* Narrar sobre sua vida possibilitou a Raquel uma maior consciência de si e de seu trabalho, propiciando a esta docente reconhecer-se como sujeito de sua história. No entendimento de Souza (2011), ao selecionar e trazer lembranças da sua existência, o professor organiza suas ideias, potencializa a reconstituição de sua vivência pessoal e profissional de maneira autorreflexiva, produzindo suporte para compreender as experiências formativas.

Conhecer a si mesmo é processo complexo, difícil, porém necessário. As professoras participantes puderam olhar para a história de suas vidas, suas trajetórias de trabalho e formação, com esteio em novas perspectivas, o que, certamente, se exprime como aspecto importante para o fortalecimento identitário. Sendo assim, as entrevistadas participaram de experiência que foi além de um procedimento investigativo, puderam refletir sobre si e sua profissão, vivenciando assim, processo formativo. Nóvoa (2009) apregoa que a formação de professores deve contribuir para a auto-reflexão, aspecto que, no entendimento desde pesquisador português, é essencial numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, com amparo em referências pessoais.

As falas das professoras também denotam que mesmo sendo algo necessário, pensar sobre si não acontece com frequência. As muitas atribuições e os poucos espaços de expressão de sentimentos nos levam a não pensar em nossa vida, em nossas emoções. Neste sentido, Raquel expressa como se emocionou ao ouvir sua própria narrativa: *“Nós não temos o hábito de parar para pensar sobre a gente, de buscar nossa história. Quando eu fui rebuscar minha infância, que falei na entrevista sobre a infância, minha vida profissional, eu achei tão interessante que comecei a chorar.”*

De acordo com Cunha (1997), a narrativa de si tem o propósito de fazer a pessoa se tornar visível para ela própria. Para Raquel, narrar sobre sua vida permitiu refletir e evidenciar para ela mesma, determinados aspectos de sua história. Ao tomar distância de sua história, pôde ouvir a si mesma, o que, por certo, a afetou.

Ainda sobre a importância de falar de si, outra participante destaca como esta experiência foi marcante para ela, embora reconheça que este não é um processo fácil. Sua fala expressa ainda a voz de muitos outros docentes que quase sempre ficam mudos, ante o pouco espaço de escuta ao professor, nos diversos locais por onde transita. Vejamos o que Rosinha revela: *“Falar do eu não é fácil, mas prá mim foi rico, porque quando você fala você aprende a se valorizar, a se identificar, a se conhecer mais, passa a ser sujeito. E o professor, nunca se vê como sujeito, ele escuta tanto o outro, fala tanto do outro, mas não fala de si, de seus sonhos, anseios, de seu futuro.”*

Rosinha identifica a noção de que narrar sobre si favoreceu maior consciência de sua própria história, exprimindo uma mudança na forma que compreendia a si mesma. Para esta professora, com uma história marcada pela exclusão e dificuldades de toda ordem, reconhecer-se como alguém que possui voz e que tem algo importante a dizer para o outro, sem dúvida, representa muito. Esta não é, evidentemente, uma história exclusiva de Rosinha, mas traduz a realidade de muitos outros docentes, pois, quase sempre, a fala do professor é abafada por discursos de técnicos e especialistas, que desrespeitam as experiências, histórias individuais e saberes desse profissional.

Os discursos das professoras desvelaram, portanto, elementos de histórias singulares, histórias que se exibiam distantes até mesmo das próprias narradoras, por terem sido pouco estimuladas a expressar organizadamente seus pensamentos sobre si, revestindo-se em importante momento para a pesquisa e a formação das participantes. Além disso, Sara, Ana, Rosinha e Raquel contam não apenas histórias individuais, mas também exprimem uma realidade comum a muitos outros docentes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suas narrativas as participantes revelam estranhamento ante a proposta de falarem de si numa investigação, porém denotam também emoção ao olharem para suas histórias. Mesmo reconhecendo a importância dessa experiência, elas expressam a ideia de que dificilmente, este exercício é feito em seus cotidianos. Ressaltam, no entanto, que narrando sobre suas vidas, ampliaram a consciência de si, de seus trabalhos e, principalmente se reconheceram como sujeitos de sua história.

As professoras expressaram elementos de suas histórias singulares vivenciadas nos contextos e nas interações sociais, determinantes na constituição de quem são.

Cada uma foi se constituindo desde as mediações sociais, revelando zonas de sentido importantes para entender as professoras que hoje são. Sara, Raquel, Rosinha e Ana puderam olhar para suas trajetórias de vida e identificar elementos importantes em seus processos constitutivos. Lembrar de experiências representou para cada qual uma narrativa carregada de emoção e a condição de olhar para alguns aspectos de suas histórias com novos sentidos e perspectivas.

A história de vida contém, portanto, valor eurístico como possibilidade investigativa e formativa, rompendo com procedimentos metodológicos rígidos que pouco consideram a subjetividade de quem está sendo investigado, ao mesmo tempo em que possibilita processo formativo no qual o sujeito é visto como ser integral, em que as dimensões pessoais e do trabalho não se dissociam.

A investigação evidencia a importância de estudar as histórias de vida para compreender os processos identitários. Conhecermos a história de vida das professoras, como cada uma se constituiu, permitiu compreender com maior riqueza as docentes que hoje são, afinal, quem somos hoje é processo histórico, que se inicia num contexto concreto, em tempo mais remoto. Tais aspectos precisam ser considerados nas formações docentes, entendendo que, quando estas acontecem de modo contingencial, descoladas da realidade do docente, não conseguem atingir as subjetividades, mas uniformizam os sujeitos, como se todos fossem iguais e devessem aprender e oferecer os mesmos resultados. Necessário se faz olhar para as histórias singulares, respeitando as particularidades e a universalidade, entendendo que, como seres de interação, os professores estão inseridos em contextos concretos, constituindo-se de modo permanente.

É preciso, no entanto, atentar para o fato de que não basta apenas falar sobre o vivido, fazendo-se necessário, refletir de maneira crítica sobre as histórias contadas, considerando a relação entre os contextos históricos, sociais, culturais, pessoais e emocionais, afinal nos constituímos na interseção desses diversos aspectos. Este não é um processo fácil, pois nem sempre o sujeito está disposto a olhar criticamente para si, desconstruir certezas e preconceitos, porém, se reveste em atividade de grande valor para a constituição de uma identidade, numa perspectiva emancipatória.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B. O método (auto) biográfico como produtor de sentidos: a invenção de si. *Revista Actualidades Pedagógicas*, n. 54, jul./dic. 2009.

AFANASIEV, V. *Fundamentos de Filosofia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

AGUIAR, W. M. J. *Sentidos e significados do professor na perspectiva sócio-histórica: relatos de pesquisa*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

_____. Consciência e atividade: categorias fundamentais da psicologia sócio-histórica. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. da G. M.; FURTADO, O. *Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia*. São Paulo: Cortez, 2007. p. 95-112.

AGUIAR, W. M. J.; BOCK, A. M. B. Apreensão dos sentidos: a busca do método. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Org.). *Questões de método e de linguagem na formação docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão de constituição dos sentidos. *Psicologia Ciência e Profissão*, Brasília: Conselho Federal de Psicologia, v. 22, n. 2, p. 222-245, jun. 2006.

BOSI, E. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

- BRASIL. CAPES. Decreto nº 7.219, 24 de junho de 2010. Lei que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência. *Diário Oficial da União*, Brasília, 25 jun. 2010.
- BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com história de vida de professores: a questão da subjetividade. *Educação e Pesquisa*, São Paulo: Universidade de São Paulo, v. 28, n.1, p. 11-30, jan./jun. 2002.
- CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- CUNHA, M. I. da. Conta-me Agora! As narrativas com alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Revista da Faculdade de Educação de São Paulo*, v. 23, n. 1-2, 1997.
- FALCÃO, G. M. B. *Ser professor supervisor do PIBID: movimentos na constituição identitária*. 2016. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.
- FINGER, M. As implicações sócio-epistemológicas do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). *O método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988. p. 37-50.
- FORTES, V. M. dos R. *A constituição da identidade do professor caboverdiano nas relações sociais e de trabalho*. 205 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2008.
- FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3. ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.
- FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 1, n. 116, p. 21-40, 2002.
- GATTI, B. A. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos. *Eccos Revista Científica*, São Paulo: UNINOVE, n. 1, p. 63-79, 1999.
- JOSSO, M.-C. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.
- _____. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Revista Educação*, Porto Alegre/RS, ano 30, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MINAYO, M. C. de S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- MOITA, M. C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1995.
- NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.
- _____. *Professores, imagens do futuro presente*. Lisboa: EDUCA, 2009.
- NUNES, C. M. F.; CUNHA, M. A. de A. A “escrita de si” como estratégia de formação continuada para docentes. *Revista Espaço Acadêmico*, n. 50, p. 11-23, jul. 2005. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/050/50pc_cunhanunes.htm>. Acesso em: 06 maio 2017.

OLINDA, E. M B de. Círculo reflexivo biográfico: dispositivo de pesquisa e de formação. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA, 4., 2010, São Paulo. *Anais...* São Paulo: USP, 2010.

OLIVEIRA, B. A de. Dialética do singular, particular, universal. In: ABRANTES, Â. A.; SILVA, N. R. da; MARTINS, S. T. F. *Método histórico-social na Psicologia*. Petrópolis: Vozes, 2001.

PASSEGGI, M. C. A formação do formador na abordagem autobiográfica: a experiência dos memoriais de formação. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Dir.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006. p. 203-218.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação e Sociedade*. v. 21, n. 71, p. 45-78, 2000.

RICOEUR, P. *Tempo e narrativa*. Tradução Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

SILVA, F. C. R.; MAIA, S. F. Narrativas autobiográficas: interfaces com a pesquisa sobre formação de professores. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA UFPI, 4., 2010, Teresina-PI. *Anais...* Teresina: UFPI, 2010.

SOUZA, E. C. de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, 2006.

_____. (Auto) biografia, identidade e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. *Revista Fórum Identidades*, ano 2, v. 4, p. 37-50, jul./dez. 2008.

_____. Territórios da escrita do eu: pensar a profissão: narrar a vida. *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 213-220, maio/ago. 2011.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TONET, I. *Método científico: uma abordagem ontológica*. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

VIGOSTKI, L. S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: *Obras escogidas*. Madrid: Visor Distribuciones, 1995. v. 3. (Trabalho original publicado em 1931).

_____. *Teoria e método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.