



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação- PPG
Departamento de Educação – DEDC/CAMPUS I
Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade -
PPGEDUC

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE:

**formação e inserção profissional das egressas do curso de Letras Língua
Espanhola - Uneb/Campus I**

Núbia da Silva Cruz

SALVADOR- BA
2016

NÚBIA DA SILVA CRUZ

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE:

formação e inserção profissional das egressas do curso de Letras Língua Espanhola – Uneb/Campus I

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, no âmbito da Linha de Pesquisa II – Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador, vinculada ao Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral (GRAFHO), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação e Contemporaneidade.

Orientador: Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza

**SALVADOR- BA
2016**

FICHA CATALOGRÁFICA
(Elaborada pelo Sistema de Biblioteca da Universidade do Estado da Bahia –
UNEB).

Cruz, Núbia da Silva

Desenvolvimento Profissional Docente: formação e inserção profissional das egressas do curso de Letras Língua Espanhola – Uneb /Campus I. Núbia da Silva Cruz. Salvador: Salvador, 2016.

194.;f.

Orientador: Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza
Dissertação (Mestrado) – UNEB / PPGEduc
Mestrado em Educação e Contemporaneidade, 2016.

1. Desenvolvimento Profissional Docente. 2. Formação e inserção profissional. 3. Abordagem (auto) biográfica. 4. Narrativas de professoras de Espanhol.

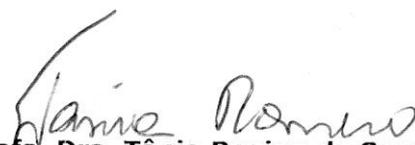
FOLHA DE APROVAÇÃO

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: FORMAÇÃO E INSERÇÃO PROFISSIONAL DOS EGRESSOS DO CURSO DE LETRAS ESPANHOL

NÚBIA DA SILVA CRUZ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 03 de junho de 2016, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:


Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil


Profa. Dra. Tânia Regina de Souza Romero
Universidade Federal de Lavras - UFLA
Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil


Profa. Dra. Tânia Regina Dantas
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universitat Autònoma de Barcelona - UAB, UAB, Espanha

NÚBIA DA SILVA CRUZ

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE:

formação e inserção profissional das egressas do curso de Letras Língua Espanhola – Uneb/Campus I

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, no âmbito da Linha de Pesquisa II – Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade, a ser analisada pela seguinte Banca Examinadora:

Elizeu Clementino de Souza – Orientador

Doutor em Educação, Universidade Federal da Bahia/ Universidade de Lisboa
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Tânia Regina de Souza Romero

Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)
Universidade Federal de Lavras (UFAL)

Tânia Regina Dantas

Doutora em Educação, Universitat Autònoma de Barcelona - UAB, Espanha.
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Dedico e consagro este trabalho a Deus que, de forma tão material, percorreu junto comigo a sinuosa e desafiadora estrada da sua construção. A Ti, Senhor, toda honra, louvor e glória. Dedico, ainda, à minha família, aos meus amigos e alunos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela sua constante companhia ao longo de todo processo investigativo, bem como por me permitir viver, de forma tão singular, a experiência transformadora de ser ouvinte das histórias de vida das professoras de espanhol que protagonizam esta pesquisa.

À minha família, pelo incentivo, cuidado e respeito, sobretudo a minha irmã Ana Consuelo, amiga-companheira de todos os momentos, com quem partilhei as dores e os sabores da vida acadêmico-profissional, mestra na arte de amar e me fazer sentir bem. Obrigada, minha irmã. Te amo!

Aos amigos Darlei, Claudia, Ruan Carlos, padre Hermano, Mercedes, Maria das Graças, Dejanira, Adriana e Andreia pelos gestos de amizade e companheirismo, traduzidos na simplicidade do cotidiano e capturados no olhar, no abraço e, até mesmo, no silêncio das madrugadas.

À minha primeira professora, Maria das Graças Freitas Costa (in memoriam), por me introduzir no mundo das letras com profunda solicitude e amor, com quem aprendi a ler o mundo com os olhos de esperança.

À professora Fernanda Almeida Vita, por quem tenho profunda admiração e amizade, agradeço pelo incentivo e confiança no meu trabalho. Não teria chegado até aqui sem as transformadoras interlocuções iniciadas nos corredores da universidade no período da graduação, sobretudo no que diz respeito ao estágio supervisionado em língua espanhola. Ao concluir mais esta etapa profissional, não poderia deixar de dizer-te mais uma vez: MUITO OBRIGADA!

A Susiara Reis Coutinho, com quem tive a oportunidade de partilhar os desafios do processo investigativo, mas, sobretudo a força da amizade, nos descontentamentos e alegrias permitidas pela vida. Ao longo desses dois anos, aprendi lições fortalecedoras com o seu jeito “atrapalhadinho” e, ao mesmo tempo, gracioso de ser!

Ao professor e orientador Elizeu Clementino de Souza, por quem guardo uma admiração discreta e silenciosa, meu sincero agradecimento. Obrigada pela oportunidade de disfrutar da sua competência e por me introduzir no universo da abordagem (auto) biográfica o qual me permitiu mergulhar e (re)visitar, de forma profunda e atenta, os caminhos da minha própria existência.

Às professoras de espanhol: Ana Carolina Nascimento de Jesus, Aurea Janan Almeida Leite, Gleide Bandarra, Jeane Eva da Cruz do Sacramento, Lisamar Almeida Ramos, Lourivânia Magalhães de Jesus, Michelle Ribeiro de Souza e Neide Lima de Lima que protagonizaram e deram sentido a esta investigação, contando-me suas histórias de vida. Ouvir suas histórias permitiu-me conhecer singularidades dos seus percursos de vida-formação-profissão e compreender as itinerâncias que contribuíram para as profissionais que se constituíram hoje, mas, sobretudo provocou-me o retorno e reflexão à minha própria trajetória de vida. Obrigada, meninas!

Às professoras Tânia Regina Dantas e Tânia Romero pelas significativas contribuições teórico – metodológicas que deram ao presente trabalho. Obrigada pela oportunidade de ter minha pesquisa apreciada pelo competente olhar de vocês. Tudo foi aprendido!

À Universidade do Estado da Bahia, ao Departamento de Ciências Humanas pela preciosa licença para a realização deste mestrado, especialmente aos alunos e colegas do colegiado do curso de Letras Língua Espanhola pelo apoio e primorosa contribuição para conclusão deste estudo.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa Autobiografia, Formação e História Oral - GRAFHO pelas constantes aprendizagens construídas nos nossos encontros e interlocuções.

RESUMO

A pesquisa objetiva investigar como oito egressas do curso de Letras Língua Espanhola – Uneb, Campus I, dão sentido à sua trajetória de formação e inserção profissional na Educação Básica. Busca-se, assim, apreender a implicação da articulação entre formação-profissão como significativa para a compreensão do desenvolvimento profissional docente, a partir da perspectiva da abordagem experiencial, ou seja, como processo que se dá ao longo da vida. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com ênfase na pesquisa narrativa, a qual se inscreve no movimento de investigação-formação, fundamentando-se em princípios teórico-metodológicos da abordagem (auto) biográfica, com ênfase nas narrativas docentes das professoras de espanhol, entendendo-as como atrizes e autoras do seu processo formativo. Como instrumento de recolha de dados foi utilizada a entrevista narrativa, com base nas sistematizações teórico-metodológicas de Bertaux (2010), Jovchelovitch e Bauer (2002), e Souza (2011). A análise adotou a perspectiva compreensiva-interpretativa, a partir das contribuições de Souza (2006 e 2014), Josso (2010), Bolívar (2012) e Ricoeur (1986), tendo em vista as aprendizagens construídas pelos sujeitos ao longo da vida, face aos significados impressos nas trajetórias pessoais e profissionais, no que se refere à identidade docente. A pesquisa revelou ser o seio familiar o espaço onde as professoras tiveram os primeiros contatos com a profissão, através da atuação da mãe, pai, irmão e irmã e tias como docentes, bem como os diferentes caminhos percorridos até tornarem-se professoras de espanhol. Além desses aspectos, as narrativas evidenciaram, ainda, as representações que as docentes têm a respeito da profissão como resultado das construções familiares e das relações com pessoas fora do entorno familiar, bem como a influência da família e de terceiros na escolha e aprendizado profissional. O estudo permitiu refletir acerca da necessidade de vinculação entre vida-formação e profissão em articulação com o desenvolvimento profissional do professor principiante que ingressa na profissão. Através das narrativas foi possível compreender o potencial formador da abordagem (auto)biográfica ao possibilitar às docentes apropriar-se de suas histórias de vida e ao mesmo tempo conscientizar-se das experiências formadoras que marcaram e deram sentido a sua existência.

Palavras-chave: Desenvolvimento Profissional Docente. Formação e inserção profissional. Abordagem (auto)biográfica. Narrativas de professoras de Espanhol.

RESUMEN

El estudio tiene como objetivo investigar cómo ocho graduadas del curso de Letras Español – UNEB, Campus I, dan sentido a su carrera de formación e inserción profesional en la Educación Básica. De este modo, se busca aprehender la implicación de la relación existente entre la formación y profesión como extremadamente relevante para la comprensión del desarrollo profesional docente, desde el punto de vista del abordaje experiencial, es decir, como un proceso que se produce a lo largo de la vida. Se trata de una investigación cualitativa, con énfasis en la investigación narrativa, que forma parte del movimiento de investigación-formación, basándose en principios teóricos y metodológicos del enfoque biográfico, con énfasis en la narrativa de las docentes de español, entendiéndolas como actrices y autoras de su proceso formativo. Como herramienta de recogida de datos, ha sido utilizada la entrevista narrativa, basado en los marcos teóricos y metodológicos de Bertaux (2010), Jovchelovitch y Bauer (2002), y Souza (2011). Como perspectiva de análisis, se adopta la comprensiva e interpretativa, a partir de las aportaciones de Souza (2006 y 2014), Josso (2010), Bolívar (2012) y Ricoeur (1986), tomando en cuenta el aprendizaje construido por los individuos a lo largo de la vida y teniendo en consideración los significados impresos en las carreras personales y profesionales, en cuanto a la identidad docente. La investigación reveló que el grupo familiar ha sido el entorno en el cual las profesoras iniciaron sus primeros contactos con la profesión, a través de la actuación de la madre, del padre, de los hermanos y tías como docentes, así como los distintos recorridos antes de tornarse profesoras de la lengua española. Además, las narrativas evidenciaron las representaciones de las docentes, en lo que dice respecto a la profesión, como resultado de las construcciones familiares y de las relaciones con personas que no componen el entorno familiar, así como la influencia de la familia en la elección y aprendizaje profesional. La investigación permitió también la reflexión acerca de la necesidad de integración entre vida, formación y profesión para el logro del desarrollo profesional del profesor principiante que ingresa en la profesión. A través de las narrativas ha sido posible entender el potencial formador del enfoque biográfico al posibilitar a las docentes apropiarse de sus historias de vida como protagonistas y, a la vez, tomar conciencia de las experiencias formadoras que marcaron y han dado sentido a su existencia.

Palabras clave: Desarrollo profesional docente. Formación e inserción profesional. Enfoque biográfico. Narrativas de profesoras de español.

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|---------|
| Quadro 01- Entrevista Narrativa: etapas e procedimentos | 119 |
| Quadro 02- Perfil Biográfico das professoras de espanhol | 121-122 |
| Quadro 03 - Percorso temático do Ciclo de Vida Profissional do Professor | 157 |

LISTA DE SIGLAS

AMFALE - Aprendendo com Memórias de Falantes e Aprendizes de Língua Estrangeira

APEEBA - Associação dos Professores de Espanhol do Estado da Bahia

ANDES - Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CILLE - Colóquio Internacional sobre Investigación en Lenguas Extranjeras

CIPA - Congresso Internacional de Pesquisa Autobiográfica

CLAFPL - Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas

COPEBRA - Comissão Permanente de Acompanhamento da Implantação do Espanhol no Sistema Educativo Brasileiro

DPD - Desenvolvimento Profissional Docente

GRAFHO - Grupo de Pesquisa (auto) biografia, Formação e História Oral

GT - Grupo de Trabalho

LE - Língua estrangeira

MEC – Ministério de Educação

NEI - Núcleo de Estudos Interdisciplinares

OCDE- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OEI - Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura

PPGEDUC - Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade

PNE - Plano Nacional de Educação

UEFS - Universidade Estadual de Feira de Santana UFSM - Universidade Federal de Santa Maria

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UPT - Universidade para todos.

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| INTRODUÇÃO | 13 |
| I - FORMAÇÃO (DOCENTE) NA CONTEMPORANEIDADE: da racionalidade técnica ao formar-se ao longo da vida | 38 |
| 1.1 Breve retrospectiva dos modelos de formação | 39 |
| 1.2 Formar-se ao longo da vida | 52 |
| 1.3 Desenvolvimento profissional docente: questões de ensino e formação | 56 |
| 1.4 Formação do professor de Língua Estrangeira: contribuições do método (auto) biográfico | 62 |
| II - FORMAÇÃO, ESTÁGIO E NARRATIVAS (AUTO) BIOGRÁFICAS: interfaces políticas e teórico - metodológicas | 71 |
| 2.1 Perspectivas políticas para a formação e do estágio | 73 |
| 2.2 Estágio, construção da identidade e aprendizagem docente | 77 |
| 2.3 Narrativas e (re) construção de identidades na formação inicial do professor | 82 |
| III - MÉTODO (AUTO) BIOGRÁFICO: pressupostos metodológicos e epistemológicos | 86 |
| 3.1 Abordagem qualitativa: outro modo de fazer pesquisa | 89 |
| 3.2 Abordagem (auto) biográfica: dimensões epistemológicas e metodológicas | 100 |
| 3.2.1 Fertilidade da Abordagem (auto) biográfica | 102 |
| 3.3 Contextualização da pesquisa: descobrindo as singularidades do objeto de estudo | 108 |
| 3.3.1 Perfil Biográfico das colaboradoras | 112 |
| 3.4 Entrevista Narrativa: a arte de narrar a própria vida | 114 |
| IV - RECORTES E ANÁLISE DAS NARRATIVAS DAS PROFESSORAS DE ESPANHOL: ¿Qué nos cuentan sus relatos? | 125 |
| 4.1 Trajetória de escolarização e alfabetização: memórias do universo familiar e escolar e deslocamentos | 128 |
| 4.2 Escolha profissional: entre diferentes trilhas e caminhos me tornei professora de espanhol | 144 |
| 4.3 Inserção profissional: um olhar sobre os primeiros anos de docência | 156 |
| 4.3.1 Mis primeros años en la docencia: entre el miedo, la inseguridad y el placer de enseñar | 164 |
| (IN) CONCLUSÕES | 183 |
| REFERÊNCIAS | 187 |
| APÊNDICE | 194 |

INTRODUÇÃO

“Em educação a pesquisa se reveste de algumas características. Porque pesquisar em educação significa trabalhar com algo relativo a seres humanos ou com eles mesmos, em seu próprio processo de vida”. (GATTI, 2012, p. 12).

A epígrafe que inaugura esta introdução enfatiza a ação investigativa no campo educacional como uma atividade que tem como elemento central o homem, seu desenvolvimento e sua história. Portanto, pesquisar em educação requer disposição para fazer um mergulho no universo subjetivo das experiências de vida que envolve tanto o pesquisador, suas inquietações e anseios, ao problematizar a realidade, quanto o sujeito da pesquisa.

A segunda metade dos anos de 1980 e o início dos anos 90 foram extremamente fecundos e significativos para o cenário atual da pesquisa em educação no Brasil. Esse período foi marcado por investigações a respeito de temas como: ensino e currículo, educação de jovens e adultos, aprendizagem escolar, formação de professores, desenvolvimento profissional docente, letramento, linguagem, gestão escolar, educação infantil, fundamental e média, avaliação educacional, história da educação, políticas educacionais, ensino superior, entre outros.

A partir dessa época, as pesquisas no campo educacional, enfatizando as experiências do sujeito ao longo da vida, passam a ser centrais, sobretudo no que diz respeito à formação inicial e continuada de professores, seu ciclo de vida profissional e outros temas que perpassam sua subjetividade.

Na contemporaneidade a *abordagem experiencial*¹ tem cada vez mais se constituído objeto de investigação de diferentes estudiosos no âmbito educacional. Segundo a perspectiva de Contreras Domingo e Ferré, “[...] la experiencia lo es en la medida en que reclama significados nuevos para lo vivido. Es experiencia porque nos mueve a la búsqueda de sentido para algo que no lo tenía, o para algo a lo que no se lo habíamos encontrado”. (2010, p. 25).

No Brasil, o interesse por investigar o modo como as pessoas dão sentido a seus percursos históricos e a compreensão da experiência do sujeito adulto e de sua trajetória existencial enquanto ferramenta potencial de conhecimento e formação, provem do movimento biográfico internacional de investigação-formação, o qual concebe as histórias de vida como *projetos de conhecimento* (JOSSO, 2010, p. 31).

Fazer emergir, através da pesquisa, as experiências formadoras ao longo

¹ Conceito-chave utilizado por Christine Josso (2010) para designar a formação ancorada nas histórias de vida do sujeito, na qual ele assume o protagonismo, a partir de suas experiências e percursos de vida-formação.

da história do sujeito requer a disponibilidade de compreender a formação a partir de um novo lugar, onde nada está pronto, acabado, construído, mas em um processo contínuo de reconstrução e ressignificação. Os efeitos transformadores dessa ação nos possibilitam rever o passado e o devir com um olhar profundamente reflexivo.

No bojo dessas questões educacionais e formativas, têm sido férteis os estudos que reconhecem a indissociabilidade entre “o *eu* profissional e o *eu* pessoal”, (NÓVOA, 2000, p. 17), do professor, como fortalecedora do trabalho docente. Esse entrecruzamento tem contribuído, de forma significativa, para a recolocação do docente na centralidade dos debates acadêmicos e reformas educacionais na contemporaneidade, ao considerar suas experiências, saberes e conhecimentos, valores e crenças.

A pesquisa intitulada *Desenvolvimento profissional docente: formação e inserção profissional das egressas do curso de letras Língua Espanhola – Uneb/Campus I* é resultado de inquietações e questionamentos surgidos nas experiências vivenciadas durante as atividades de estágio supervisionado em espanhol, as quais foram desenvolvidas em escolas públicas de Salvador, nos anos de 2012 e 2013. Nesse período eram marcantes os discursos discentes sobre os constantes desafios e desconfortos da profissão docente, a saber: a precária estrutura física das unidades escolares, o contingente excessivo de alunos em sala de aula e a dificuldade de lidar com a indisciplina dos estudantes, mas, sobretudo, eram recorrentes as conversas a respeito das dificuldades que tinham para relacionar os conteúdos acadêmicos à realidade desafiadora do ensino na escola pública.

Para os estudantes parecia tratar-se de dois universos completamente distintos e distantes “à espera” de um elemento unificador que desse sentido às aprendizagens e conhecimentos teóricos e aos saberes, experiências e habilidades que foram emergindo ao longo da realização das atividades do estágio nas escolas.

A reflexão acerca da histórica desarticulação entre teoria e prática na formação docente e seus consequentes desdobramentos no início do exercício profissional do professor constantemente me trazia inquietações e o desejo de debruçar-me mais acerca dessa questão. Com o ingresso no mestrado, foram surgindo novos diálogos epistemológicos e metodológicos que me possibilitaram

refletir sobre a articulação teoria e prática, a partir de outras perspectivas no contexto educacional.

Com o passar do tempo fui percebendo e tomando consciência de que, subjacente às inquietações e questionamentos dos estagiários sobre a profissão e a relação teoria e prática, existia um universo subjetivo construído por memórias, dúvidas e medos, próprio desse período de formação, que não havia sido dito nem nos corredores das escolas, nem nas salas da universidade, mas que, constantemente, dava sinais de sua existência nos pequenos fragmentos dos relatórios escritos no final de cada semestre.

Tratava-se de um aspecto da formação que eu ainda não havia explorado o que me sinalizava a necessidade e a urgência de debruçar-me mais sobre estas questões. Essa releitura, nascida a partir das reflexões propostas pelos estudantes, passou a exigir-me um olhar mais atento e profundo, que ultrapassasse a formação na perspectiva da racionalidade técnica.

Essa foi a força motriz que me direcionou na busca de caminhos que me auxiliassem, no cenário da pesquisa educacional, na desafiadora tarefa de transformar os questionamentos e socializações dos estagiários em um trabalho de investigação, no qual houvesse uma profunda implicação de muitos deles, onde a descrição de suas inquietações e desafios, junto a outras questões de ordem subjetiva e experiencial, se tornassem a matéria prima da pesquisa.

Na sociedade atual, onde impera a tecnologia, a celeridade das informações e a difusão do conhecimento, em que a diversidade cultural, ideológica e política tem exigido do homem um posicionamento crítico sobre a realidade na qual está imerso, a educação tem sido cada vez mais problematizada.

Nessa conjuntura, novas perspectivas têm sido adotadas para pensar a formação do sujeito, em detrimento da superação da concepção clássica-formalista. Dentre elas, a concepção de formação enquanto processo de reflexão que se dá ao longo da vida, em que o sujeito constrói conhecimento sobre si mesmo, levando em consideração sua bagagem experiencial, tem sido considerada bastante emergencial.

É muito pertinente, nesse sentido, as sistematizações sobre formação e abordagem experiencial construídas por Josso (2010), Nóvoa (2000) e Souza (2006), que em sua obra, *O conhecimento de si: Estágio e narrativas de formação*

de professores, analisa as implicações das narrativas como dispositivo de formação e autoformação no estágio supervisionado.

No bojo dessas questões, a formação do professor tem centralizado e mobilizado intensos debates educacionais, sobretudo no que diz respeito ao seu desenvolvimento profissional. O conceito de Desenvolvimento Profissional Docente foi introduzido para a agenda global e regional nos últimos anos por influência de organismos internacionais como: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Tem sido notório nas políticas educacionais da última década o interesse e a importância do investimento no Desenvolvimento Profissional Docente (DPD). Sua concepção mais recente considera que “[...] la formación profesional es un continuo a lo largo de toda la vida [...]” (VAILLANT, 2006, p. 31).

Tendo em vista a ampliação de aspectos teóricos sobre DPD, buscarei dialogar com as contribuições de García (2008 e 2009) e Day (2001). Esses autores o concebem como processo contínuo que se dá ao longo da vida/carreira. Assim, amparada por este conceito, se analisará, através das narrativas dos docentes, sua trajetória existencial, com ênfase no binômio formação - profissão, considerando-o extremamente significativa para compreender o modo como o professor desenvolve sua prática docente em seu campo de atuação: a escola, entendendo assim como uma construção cotidiana e uma aprendizagem experiencial empreendida ao longo da vida.

O reconhecimento da necessidade de fortalecer e valorizar o trabalho docente tem, de forma especial, se constituído como uma das metas principais da Organização de Estados Iberoamericanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI). Trata-se de um organismo internacional, de cunho governamental que visa à cooperação entre os países iberoamericanos no campo da educação, da ciência, da tecnologia e da cultura no âmbito do desenvolvimento integral, da democracia e da integração regional.

A OEI tem como membros os seguintes países: Bolívia, Argentina, Colômbia, Brasil, Cuba, Costa Rica, Equador, Republicana Dominicana, Guatemala, Espanha, El Salvador, Guinéa Equatorial, México, Panamá, Nicarágua, Honduras, Paraguai, Portugal, Peru e Venezuela.

A fim de difundir o conhecimento e realizar o intercâmbio de informações pesquisadores de diferentes instituições educacionais dos países membros da OEI desenvolveram a coleção intitulada Metas Educativas 2021: a educação que queremos para a geração dos bicentenários. Cada série da coleção reflete sobre a Educação, a partir de um recorte específico. Na série Profesión Docente, organizada por (MEDRANO e VAILLANT, 2006), a discussão centra-se no tema da Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional Docente.

O propósito da OEI para os próximos anos é colaborar com os países, no que diz respeito à qualidade do ensino, focando-se na formação do professor. Além disso, objetiva ainda contribuir para a melhoria do acesso à profissão docente, desenvolver experiências inovadoras para apoiar os professores iniciantes, colaborar com o desenvolvimento de modelos para a formação do professor em exercício e seu desenvolvimento profissional e outros objetivos.

Embora se reconheça, no contexto educacional da atualidade, ser de suma importância possibilitar ao professor refletir acerca de sua própria prática, permitindo-lhe, assim, assumir o protagonismo em seu processo de formação, é ainda bastante incipiente o número de pesquisas que tratam, nessa perspectiva, do desenvolvimento profissional docente. Por esse motivo, essa investigação anseia contribuir para a abertura de novos horizontes e espaços de discussão sobre o tema.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com ênfase na pesquisa narrativa, a qual se inscreve no movimento de investigação-formação², fundamentando-se em princípios teórico epistemológico-metodológicos da abordagem (auto) biográfica, com ênfase nas narrativas docentes e busca através das mesmas apreender a implicação da articulação entre formação-profissão como extremamente significativa para a compreensão do desenvolvimento profissional docente a partir da perspectiva da abordagem experiencial, ou seja, como processo que se dá ao longo da vida.

A partir das descrições apresentadas, a pesquisa tem como objetivo geral investigar como os egressos dão sentido à sua trajetória de formação e inserção profissional, analisando como articulam em seu Desenvolvimento Profissional

² Investigação-formação é compreendida como o processo de pesquisa o qual os participantes se formam, ao mesmo passo em que se questionam a respeito de seus projetos de vida – formação.

Docente seu percurso formativo e o início do exercício da docência na Educação Básica, ao passo que se delinea nos seguintes objetivos específicos: compreender o significado que os egressos atribuem a alguns momentos de sua vida e de sua formação para o exercício da docência, identificar e analisar os dilemas e momentos marcantes vividos nos seus primeiros anos de ingresso na profissão, reconhecer a identidade profissional docente que está sendo construída no curso de Letras da Uneb, Campus I e analisar os modos como cada professor (a) constrói e significa seu percurso formativo e sua opção pela docência, no âmbito do ensino de letras Língua Espanhola na Educação Básica.

Mas, por que pesquisar esses professores? O trânsito pelas escolas, após acompanhamento de atividades pré-profissionais, junto aos discentes, foi pouco a pouco suscitando-me o interesse de refletir acerca da indução, ou seja, os anos iniciais do exercício da profissão, seus desafios e aprendizagens, compreendendo-a como importante fase para a fortalecimento da identidade do professor, a partir da análise do desenvolvimento profissional docente.

Muitos professores iniciam a atividade profissional de forma solitária e, assim, aventuram-se na aprendizagem da profissão enfrentando os desafios e as contradições da realidade educacional na atualidade. Embora se trate de um tema profundamente significativo para o fortalecimento da formação inicial e da profissão docente, ainda se tem uma literatura bastante escassa.

Levando em consideração esses aspectos e, a partir dos provocativos debates acadêmicos sobre narrativas docentes, evocados no mestrado, foram emergindo reflexões, leituras e problematizações que me abriram possibilidades de ter como colaboradores da pesquisa os egressos do curso de Letras/Espanhol da UNEB/Campus I, professores que estão iniciando a trajetória profissional em escolas de Salvador.

Esse aspecto constituiu-se em um elemento extremamente significativo para a pesquisa, já que me possibilitou investigar as narrativas desses sujeitos, tomando como referência uma temporalidade que leva em consideração a tríade vida- formação-profissão. Essa vinculação possibilita ao sujeito fortalecer a adesão à profissão ao potencializar o entrecruzamento da sua dimensão pessoal e profissional e, conseqüentemente, sua compreensão como ser integral.

Embora se reconheça, no atual cenário educacional, a necessidade de ampliar os estudos a respeito do desenvolvimento profissional de professores

iniciantes, ainda há um número limitado de investigações que se dedicam ao estudo de uma fase extremamente significativa para a profissionalidade docente: os primeiros anos da docência. A fim de nos orientarmos a respeito da atual tendência das pesquisas sobre essa etapa do desenvolvimento profissional dos professores, realizei estudo da arte sobre o tema a partir dos trabalhos apresentados nas reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), no período de 2010 a 2015, no grupo de trabalho 08, de Formação de Professores.

O critério de pesquisa consistiu na leitura do título, posto que alguns explicitavam claramente o eixo central do trabalho, seguido da leitura dos resumos e, em última instância, do trabalho integral. Além desse corpus, vale levar em consideração a significativa investigação sobre o tema que vem sendo desenvolvida pelas professoras Papi e Martins (2010), na qual se analisa questões teóricas e metodológicas de pesquisas sobre professores iniciantes, tanto no contexto nacional quanto internacional. Nesse estudo, as professoras fizeram um levantamento dos trabalhos apresentados nas reuniões da ANPEd, no período de 2005 a 2007 e dos trabalhos disponíveis no banco de teses da CAPES, de 2000 a 2007. O estudo demonstrou que no Brasil ainda há uma preocupação insipiente com os professores iniciantes. A maioria das pesquisas, segundo as investigadoras, centra-se na construção da identidade docente, nos seus saberes, dificuldades e dilemas de sua prática pedagógica.

A pesquisa concluiu ainda que o reconhecimento da relevância da fase de iniciação da carreira, como período diferenciado da profissão, é unânime tanto no âmbito nacional quanto internacional. Essa constatação, no entanto, parece não ter sido bem compreendida pelas instituições escolares e superiores. Por fim, as professoras reivindicam em seu trabalho maior atenção com essa fase do desenvolvimento profissional, apontando a necessidade de proposição emergencial de políticas públicas voltadas ao professor iniciante.

Outro estudo, bastante relevante, é o desenvolvido por Nono e Mizukami (2006) que focaliza os processos de formação de professoras iniciantes. Na investigação foram entrevistadas docentes da Educação infantil que vivenciaram os primeiros anos na docência. O trabalho constatou que a entrada na carreira é marcada por diferentes aprendizagens, bem como pelo convívio de sentimentos contraditórios em relação à profissão, além da busca excessiva de superação de

obstáculos e por fortes exigências pessoais em relação ao próprio desempenho profissional. Verificou-se também em suas investigações a necessidade que há de programas de iniciação ao ensino para professoras principiantes que respondam aos desafios e dificuldade próprios das especificidades que comportam esta etapa do desenvolvimento profissional.

No que diz respeito à ANPEd, na reunião do ano de 2010, que teve como tema central: “Educação no Brasil: o balanço de uma década”, dos 21 (vinte e um) trabalhos aprovados, apenas uma proposta aproximou-se da temática da presente investigação ao focalizar, através de narrativas, as dificuldades e desafios da entrada na docência superior. As demais tinham como centralidade temática as representações da profissão docente, formação, saberes e trabalho docente e o currículo dos cursos de formação de professores (pedagogia e educação física).

Na reunião do ano de 2011, intitulada “Educação e Justiça Social”, houve a aprovação de 22 (vinte e dois) trabalhos. Dentre os temas mais recorrentes destacaram-se: a formação de professores (à distância e continuada), à docência na perspectiva do professor (em exercício e dos licenciandos de pedagogia e física), docência universitária e memória docente. No que diz respeito à entrada na carreira, vale destacar o trabalho intitulado: “Professores Iniciantes bem-sucedidas: elementos de seu Desenvolvimento Profissional”, de autoria de Papi (2011), da Universidade Estadual de Ponta Grossa- UEPEG, o qual analisa a constituição do desenvolvimento profissional de professoras iniciantes, apontando suas necessidades formativas nessa etapa da profissão. Trata-se de um estudo qualitativo no qual, através de grupos focais, a pesquisadora realizou entrevista semiestruturada com professores da rede municipal de ensino, bem como observação participante.

O trabalho teve como objetivo sistematizar o conceito de professor bem-sucedido, analisar os elementos que constituem o desenvolvimento profissional docente e identificar necessidades formativas de professores iniciantes. Na referida pesquisa verificou-se a relevância dos anos iniciais do exercício da profissão para o desenvolvimento profissional do professor, bem como o desafio enfrentado pelas docentes no que tange à gestão e às exigências da escola e sua postura emancipatória, em muitos momentos, indo de encontro ao sistema vigente.

Em 2012, a associação discutiu o tema: “Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: o Brasil do Século XXI”. Nesse ano, das 22 (vinte e

duas) propostas, 04 (quatro) abarcam a formação continuada e inicial, com ênfase na formação de professores para a educação inclusiva e da educação infantil e nos saberes do professor-formador, 04 (quatro) discutiram identidade (docente, de cursos de licenciatura e o seu caráter bacharelizante), 10 (dez) refletiram a docência (universitária, dos anos iniciais, aprendizagem profissional, no curso superior de tecnologia, com ênfase nas histórias de vida), 01(um) enfocou o estágio, 01 (um) desenvolvimento profissional de formadores da Educação Básica, 01(um) discutiu a relação entre OCDE e a política de formação docente brasileira.

Nesse universo de pesquisas, somente uma abordou algum aspecto da iniciação à docência. O estudo intitulado: “Como “se faz” o professor de História entre a formação inicial e os primeiros anos de sua prática?”, refletiu acerca da socialização profissional de professores no contexto da profissão docente. No referido trabalho é feito um estudo comparativo entre os processos de socialização profissional de professores de História de dois períodos: a década de 1970 e os anos 2000. O estudo consistiu em conhecer a opinião de vinte e dois professores da educação básica no que diz respeito a seus processos de socialização profissional, bem como na análise do modo pelo qual cada geração relacionou-se as condições sociais de seu tempo, identificando aspectos relevantes e influentes na socialização profissional dos docentes investigados.

Nos anos de 2013 e 2015 foram inscritos 54 (cinquenta e quatro) trabalhos, 18 (dezoito) e 36 (trinta e seis) respectivamente. Em 2013, o tema central foi: “Sistema Nacional de Educação e participação popular: desafios para as políticas educacionais”. Já em 2015, as discussões tiveram como eixo: “PNE: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira”. Vale ressaltar que, a partir de 2013, as reuniões da ANPEd passaram a ser realizadas de dois em dois anos.

Dos 18 (dezoito) estudos realizados, destaca-se: “Aprendizagem da docência alfabetizadora no contexto da surdez”, de autoria de Hautrive e Bolzan (2013) no qual se tencionou compreender os elementos constitutivos do processo de aprendizado da docência do professor alfabetizador que atua com aprendizes surdos. Através de narrativas apreendeu-se que a aprendizagem da docência no contexto da surdez produz e apresenta marcas formativas que são constitutivas dos modos de produção de ser professor. Por meio da análise das trajetórias buscou-se conhecer o modo como as professoras se constituíram docentes de

aprendizes surdos, em seus primeiros contatos com o universo escolar em sua prática docente.

Outro trabalho que merece destaque intitula-se: “A docência expressa nas visões e nas vozes de professores iniciantes e acadêmicos: revelações na/da pesquisa formação”, (NOGUEIRA; ALMEIDA; MELIM; 2013). O estudo objetivou construir diálogos através dos quais fossem articuladas teoria e prática na formação inicial e no exercício profissional docente, por meio de escritas narrativas. A pesquisa teve como sujeitos professores iniciantes da Educação Infantil e acadêmicos de cursos de Pedagogia. As demais temáticas centraram-se em assuntos diversificados a respeito da formação, profissão e prática docente, saberes da docência superior, experiências do estágio, entre outros.

No ano de 2015, dentre os 36 (trinta e seis) trabalhos apresentados, 04 (quatro) trataram da iniciação à docência. Nesse contexto, um estudo discutiu o tema por meio da interface com o PIBID e o estágio, entendendo-os como espaço de iniciação profissional. Três artigos desenvolveram a temática de forma mais específica: “Tornar-se docente: o início da carreira e o processo de constituição da especificidade da ação docente”, de autoria de Duarte (2014), “Dilemas e aprendizagens profissionais de professores iniciantes de Educação Física” que tem como autor Gariglio (2015) em que se objetivou identificar as percepções de docentes de Educação física a respeito desta etapa do ciclo de vida profissional e o trabalho intitulado: “Os encantamentos da docência na voz de professores iniciantes na educação infantil” de Rebolo e Brostolin (2015), no qual se buscou, através de narrativas, desvelar os encantamentos da docência em seu desenvolvimento profissional.

Os trabalhos apresentados tiveram como contribuições teóricas as pesquisas desenvolvidas na contemporaneidade, sobre professores iniciantes, sistematizadas por autores como: Marcelo García (1999, 2007, 2009, 2012), Tardif (2000, 2003, 2005, 2011), Huberman (1992, 2000), Dubar (1997), Candau (1997), Ludke (1992, 1997) Ludke e André (2005), Papi e Martins (2010), Fontana (2000) e Nono e Mizukami (2006). No que diz respeito ao uso de narrativas (auto) biográficas para a apreensão da percepção dos professores sobre os anos iniciais da profissão, destacam-se os estudos de Josso (2004, 2010), Souza (2004, 2006), Passeggi (2008), Delory-Momberger (2008), Nóvoa (1995, 2006) e Goodson (2008).

A breve análise feita a respeito das tendências investigativas da contemporaneidade acerca do professor principiante possibilitou compreender a emergencial necessidade do desenvolvimento de pesquisas que proponham a discussão do tema, bem como de políticas públicas que busquem amparar os docentes no início de carreira através da organização de programas de iniciação à docência que estimulem os professores a seguirem na profissão, em meio aos desafios e dificuldades que constituem o tornar-se professor nos primeiros anos de seu desenvolvimento profissional.

Nesse sentido, a presente pesquisa, além de contribuir para ampliar as discussões sobre o mote, permite compreendê-lo a partir da singularidade tanto dos sujeitos que dela participam, as professoras de língua espanhola, quanto pela própria perspectiva em que o tema é abordado na qual se compreende o desenvolvimento profissional como processo contínuo que contempla as diferentes aprendizagens da trajetória de vida das colaboradoras em seu processo de formação em interface com a inserção profissional.

Vale ressaltar ainda que o trabalho busca através da abordagem (auto) biográfica, especificamente por meio das narrativas, compreender como se dá a articulação entre formação e entrada na carreira como parte integrante do desenvolvimento profissional. Assim, trata-se de um estudo extremamente significativo para o atual contexto educacional, sobretudo no que diz respeito ao professor iniciantes, seus dilemas e desafios para inserir-se na profissão.

A opção pelas professoras de espanhol, como colaboradoras da pesquisa, justifica-se pela sua potencial contribuição no âmbito das discussões e estudos contemporâneos sobre Desenvolvimento Profissional Docente, na perspectiva da abordagem experiencial, bem como por tratar-se de fontes de informações para a reformulação do projeto de curso, mas, sobretudo por me possibilitar conhecer, a partir de outro lugar, as histórias de vida dos sujeitos que constituem a comunidade linguística dos professores de espanhol de Salvador e o modo como evocam e dão sentido a suas experiências formadoras.

É bem sabido que tanto a formação quanto o modo como desenvolvemos nossa prática docente é resultado de itinerâncias que fazemos ao longo de nossas trajetórias de vida. Dessa forma, a opção pela profissão e o sentido que o professor lhe atribui encontram ancoragem em experiências vividas em diferentes tempos e espaços de sua existência. Negligenciar, portanto, esse aspecto seria,

de certa forma, perder de vista uma história e seu potencial de aprendizagens sobre nós mesmos e os outros.

Diante da pluralidade de contextos culturais e relacionais da contemporaneidade, o professor vive a inquietação de ter que responder às exigências de um mercado de trabalho em constantes mudanças, bem como a um currículo formativo de tendência homogeneizadora.

Nesse cenário contemporâneo, em que as singularidades são secundarizadas, a abordagem (auto)biográfica representa um significativo dispositivo de reflexão e valorização das experiências do sujeito, permitindo lhe lançar um olhar sobre seu passado e seu presente, ao passo que realiza projeções futuras de si mesmo. Essa dimensão global de análise da história do sujeito tem contribuído para a superação do paradigma positivista de fragmentação do ser humano, que durante muito tempo influenciou os estudos educacionais.

A pesquisa considera o professor, suas histórias de vida e seu trabalho docente como elementos balizadores do seu desenvolvimento profissional. Nesse sentido, contribui de forma significativa para ampliar os debates teóricos, metodológicos e epistemológicos sobre a formação do professor de espanhol na contemporaneidade, ao desvelar, a partir das narrativas docentes, questões pessoais e profissionais de suas trajetórias existenciais, as quais têm forte impacto e vinculação com a maneira como concebe a profissão docente no atual contexto educacional e a desenvolve em seu campo de atuação.

Além disso, vale destacar que, ao ser colocado no centro do discurso narrativo o professor vai sinalizando elementos, aprendizagens, saberes e experiências que são potenciais para a (re) construção de sua identidade como ser singular e plural, ajudando a fortalecer a consciência da necessidade de superação emergencial da formação baseada nos pressupostos da racionalidade técnica.

Escutar as narrativas dos docentes nesta investigação significa inserir os docentes em uma dinâmica educacional de participação e colaboração que compreende seu imprescindível papel no processo de transformação social, ao passo que lhes permite voltar o olhar sobre si mesmo.

Entendendo, portanto, a pesquisa em sua dimensão colaborativa vale destacar que “[...] se o formador torna possível que o autor da formação seja também autor de um discurso sobre sua formação, este último terá acesso, pela

sua palavra, ao sentido que dá à sua formação e, mais ainda, a si próprio [...]”. (CHENÉ, 2014, p. 122-123).

Neste contexto, em que os docentes assumem o discurso, as questões norteadoras a partir das quais se desenvolve este estudo são: Como os egressos se constituíram professores de espanhol? Quais experiências formativas os professores consideram significativas para seu desenvolvimento profissional docente? Quais os dilemas enfrentados pelos professores em seus primeiros anos de exercício profissional na Educação Básica? De que modo o fazer incursões nas suas próprias trajetórias de formação-profissão contribui para o fortalecimento da identidade pessoal e profissional desses professores?

Centrada nos pressupostos metodológicos e epistemológicos da abordagem (auto)biográfica, que tem se constituído um significativo dispositivo de formação e autoformação, sobretudo no âmbito acadêmico e nas práticas de formação inicial e continuada, a pesquisa adentra a subjetividade do professor de espanhol de, entendendo-o como ator e autor do seu processo formativo.

Como instrumento de recolha de dados foi utilizado a entrevista narrativa. A opção por essa técnica justifica-se por ser um potencial instrumento de reminiscências do sujeito sobre as experiências vividas ao longo de sua história, em que problematiza e dá significado a suas trajetórias pessoais, vivências e aprendizagens. Além desse aspecto vale destacar ainda que se trata de um dispositivo que possibilita capturar por meio do discurso sentimentos e concepções reveladas nos gestos, no olhar, nas pausas e provoca no entrevistador a descoberta dos sentidos que vão além das palavras, do não dito, e revela a força de cada experiência e memória.

Ao narrar-se, o sujeito, através da organização de ideias, centra atenção em aspectos pontuais de sua existência, em um processo de autorreflexão e tomada de consciência de suas escolhas e dos sentidos atribuídos a cada uma delas. Esse processo formativo, além de possibilitar-lhe ressignificar o vivido, também contribui na elaboração de novas projeções de si, em diferentes dimensões da vida.

Neste estudo, a concepção e o uso da entrevista narrativa assentam-se nas sistematizações e contribuições teórico-metodológicas Jovchelovitch e Bauer (2002) de Bertaux (2010), Souza (2011) e Delory (2012).

O percurso metodológico para a realização das entrevistas compreendeu a

etapa de contato inicial com os participantes por meio tanto de e-mail quanto através de telefonemas. O critério de escolha dos participantes levou em consideração seu tempo de formação e sua inserção no mercado de trabalho, especificamente em escolas, na Educação Básica, em instituições de ensino, públicas ou particulares.

Nos primeiros contatos foi enviada uma carta-convite, para 12 (doze) professores, situando-os a respeito dos objetivos e pressupostos epistemológicos e metodológicos que orientam a pesquisa e propondo-lhes a participação na investigação. Junto com a carta-convite, foi enviada, ainda, uma espécie de “pré-contrato” para apreciação e conhecimento mais minucioso dos docentes acerca dos procedimentos da investigação, sobretudo da entrevista narrativa.

Após contato, 08 (oito) colaboradoras responderam ao e-mail, sinalizando o desejo de participar da pesquisa e demonstrando profundo interesse em saber mais a respeito do tema. Em seguida, foi enviado a cada uma das participantes um formulário básico, dividido em três eixos: Identificação, Escolarização e Formação e Experiência profissional na Educação Básica. Cada eixo desdobrou-se em questões mais específicas a fim de se obter dados das colaboradoras que possibilitassem conhecê-las um pouco mais. Dessa forma, o questionário teve como objetivo principal coletar informações para a elaboração do perfil biográfico inicial do grupo.

A partir da aplicação do formulário foi possível constatar que das oito colaboradoras que aceitaram participar da investigação todas são do gênero feminino. A faixa etária do grupo situa-se entre 28 (vinte e oito) a 54 (cinquenta e quatro) anos. Todas as professoras estão atuando na Educação Básica, no ensino fundamental e Médio, na disciplina Língua Espanhola, no município de Salvador e Lauro de Freitas.

No que diz respeito à entrevista narrativa, foram entrevistadas, de forma individual, oito colaboradoras. As entrevistas foram agendadas conforme disponibilidade das participantes, por conta da jornada de trabalho que as professoras - informantes tinham que cumprir nas escolas.

Em observância aos cuidados que se deve ter para a realização da entrevista narrativa, conforme destaca Jovchelovitch e Bauer (2002) e Bertaux (2010), foi feita uma programação que compreendeu a proposição das professoras no que diz respeito ao local e dia estabelecido por cada uma. Dessa forma, a partir

dessa negociação, procurou-se atender a disponibilidade docente, mas também seu estado emocional e disposição para a realização da entrevista.

Para a análise, adotou-se a perspectiva compreensiva-interpretativa a partir das contribuições de Ricoeur (1976), Souza (2006 e 2014) e Josso (2010). A concepção de Souza, a respeito dessa perspectiva de análise nos ajuda a compreender sua relevância para a presente pesquisa, ao considerar que:

A análise compreensiva-interpretativa das narrativas busca evidenciar a relação entre o objeto e/ou as práticas de formação numa perspectiva colaborativa, seus objetivos e o processo de investigação-formação, tendo em vista apreender regularidades e irregularidades de um conjunto de narrativas orais ou escritas, partem sempre da singularidade das histórias e das experiências contidas nas narrativas individuais e coletivas dos sujeitos implicados em processos de pesquisa e formação. (2014, p. 43).

A pesquisa inscreve-se na minha trajetória pessoal e profissional, ao permitir-me fazer uma releitura dos meus próprios percursos, como sujeito histórico, em uma dimensão global e totalitária. Assim, ao propor às professoras o mergulho em suas subjetividades por meio da investigação, fui revisitando minha itinerâncias e situando experiências que se constituíram como formadoras em meu percurso existencial.

A escrita e narrativa de si nunca é uma produção isolada e silenciosa. Está sempre em consonância e diálogo com outras vozes, outros contextos históricos, temporalidades, experiências e aprendizagens que ressurgem a cada evocação no campo da memória, das ideias, das subjetividades.

Através das narrativas, orais ou escritas, dos discentes sinto que aos poucos vou apropriando-me dos seus “[...] biografemas (pessoais, sociais, históricos, culturais, imaginários) [...]” (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 59) e integrando-os na minha própria construção biográfica.

Somente posso (re) construir o *mundo da vida* narrativa que ouço ou leio, relacionando esse mundo com os meus próprios construtos biográficos e compreendendo-o nas relações de ressonância e de inteligibilidade com minha própria experiência biográfica. (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 58, *grifo da autora*).

Na minha relação com o outro vou construindo-me, ao passo que vejo emergir minhas singularidades. Assim, o trabalho de narrar ao outro é sempre uma possibilidade de sermos devolvidos a nós mesmos. Por essa razão, essa investigação, ao passo que dá voz aos professores, me instiga a fazer ressoar os passos da minha própria trajetória existencial, posto que “[...] na narrativa de vida, sou simultaneamente autor e ator. Por outro lado, partes inteiras de minha vida estão imbricadas na vida dos outros”. (FABRE, 2011, p. 12).

Assim inicia-se minha história e trajetória! Nasci no município de Salvador aos dezesseis de agosto de 1977. Nasci na maternidade Tysila Balbino, onde trabalhava uma enfermeira de nome Núbia que, logo, logo se afeiçoou aos meus pais, os quais decidiram homenageá-la dando-me o seu nome.

Minha mãe era analfabeta e meu pai estudou até a quarta série, antigo admissional. Fui à escola pela primeira vez aos sete anos, mas antes já rabiscava as primeiras letras que me foram ensinadas por vizinhos que reuniam junto aos seus filhos outras crianças da vizinhança para brincar de escola. Embora se tratasse de diversão, levava a sério cada momento e aprendizagens, gerados daqueles encontros criativos e divertidos.

Passava horas olhando para as revistas, livros e qualquer outro impresso com imagens e letras, e conversando com as personagens. Via meus irmãos e colegas olhando-me, um pouco, assustados pela intensidade dos diálogos que ia desenvolvendo a cada página virada, com o mundo que se formava em minha mente de criança estimulado por tudo que estava a minha volta.

Meu período de escolarização foi marcado por momentos significativos para a construção da minha identidade profissional, ainda que de forma inconsciente. Recordo-me que nas dramatizações escolares assumia em diversas ocasiões o protagonismo assumindo o papel de “professorinha” o qual me perseguiu até boa parte da minha adolescência.

Creio que nesse contexto já fazia os primeiros ensaios para tornar-me professora e apreendia as primeiras aprendizagens na observância sutil da atuação dos docentes que passaram pela minha existência. Hoje reflito acerca de minha prática docente e vejo nela a materialização do modo singular de ensinar das professoras que mais me marcaram e me ensinaram as primeiras lições sobre o magistério com as suas próprias vidas, seja em gestos, em valores e maneira de

construir e sistematizar o conhecimento.

Revisitar essas memórias me faz recordar a célebre e antológica reflexão do educador brasileiro Paulo Freire ao afirmar que “a leitura de mundo precede a leitura da palavra [...]”. (FREIRE, 2006, p. 11).

Hoje compreendo que daqueles encontros supostamente despreziosos, estava nascendo a professora que hoje sou. Naquele momento foram dados os primeiros passos da minha trajetória profissional, já que, com o passar do tempo, fui imitando as vizinhas que assumiam o lugar da professora do nosso grupo. Por isso posso dizer que, muito cedo, descobri a vocação para o magistério!

Na adolescência, o desejo de lecionar continuou a perseguir-me. Tive, então, a oportunidade de trabalhar com diversos grupos. Durante três anos dei aulas para um grupo de crianças como catequista da igreja católica de uma comunidade onde até hoje frequento com minha família.

Depois de um tempo, tive a oportunidade de ministrar aulas para um grupo de estudantes do meu bairro, na modalidade reforço escolar. Nesse período ainda cursava a 1ª série do curso de Formação Geral do Ensino Médio, antigo 2º grau. Apesar de não ser habilitada oficialmente para lecionar, naquele período, já tinha consciência da habilidade para o ofício e a plena convicção da escolha profissional.

Conclui o Ensino Médio, em 1999 e, em 2001, ingressei no curso de Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Espanhola, ofertado pelas Faculdades Jorge Amado, hoje Centro Universitário. Estudar idiomas e aprender mais sobre a língua materna era uma paixão antiga, descoberta desde os primeiros anos da vida escolar e o curso de Letras significava, naquele momento, a oportunidade de realizar o que para mim se configurava como um grande sonho.

No 4º semestre, submeti-me a uma seleção interna para preenchimento de uma vaga para monitora de Língua Espanhola em um Curso de Conversação que dava suporte linguístico aos alunos que necessitavam desenvolver a expressão oral. Ao ser aprovada na seleção comecei a desenvolver estratégias linguísticas para motivar os estudantes a expressar-se no idioma espanhol. Confesso que essa foi uma das experiências mais significativas da minha vida, pois possibilitou a descoberta da habilidade para área metodológica, já que exigia aprofundamento linguístico e conhecimentos didático-pedagógicos do ensino de língua estrangeira.

Passava noites e noites elaborando atividades lúdicas para que os estudantes perdessem o medo e a insegurança de tentar comunicar-se em língua

estrangeira. Ao final de cada encontro, reservava um espaço para que pudessem expor suas dúvidas, ideias, sentimentos e sugestões. Neste período, compreendi ainda mais o importante papel da educação e a significativa contribuição do professor para o desenvolvimento pleno e harmônico do discente.

No 6º semestre, apliquei na escola pública Cleriston Andrade, localizada na preferiria de Salvador, o projeto Espanhol Para Todos, como requisito básico para a aprovação na disciplina de prática III. As aulas eram ministradas para alunos do ensino médio, sem distinção de séries. O objetivo do projeto era dar um suporte linguístico aos estudantes que estavam preparando-se para prestar vestibular e, muitas vezes, não tinham condições de frequentar um curso preparatório pago, naquele momento.

A experiência serviu, também, para incentivar a inserção da Língua Espanhola no currículo desse nível de ensino e amenizar, conseqüentemente, a dívida linguística e democrática do nosso sistema educacional com a escola pública, em relação ao ensino de idiomas.

Conclui a graduação em julho de 2005 e, naquele mesmo ano, fui aprovada na seleção para aluna especial do mestrado em Educação e Contemporaneidade do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC), Campus I - Salvador. Optei pela linha de pesquisa I, cujos eixos temáticos são: Processos Civilizatórios: Educação, Memória Social e Pluralidade Cultural, onde cursei a disciplina Língua, Cultura e Escola.

A disciplina possibilitou-me ampliar as concepções de cultura, sujeito, identidade e diversidade cultural, temas inerentes ao processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. Era convicta da necessidade, constante, de ampliar meus horizontes profissionais, em busca de atender aos insistentes “apelos” da sociedade contemporânea, no que diz respeito à educação.

Preocupada com a melhoria da qualidade do meu trabalho na área do ensino de idiomas, decidi participar da seleção para o curso de Especialização em Língua Espanhola, na Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS, em 2006 para o qual fui aprovada. A partir deste momento, intensificaram-se os estudos na área metodológica e o desejo de trabalhar com a formação de professores no contexto acadêmico passou a ser constante. Foi mais um momento especial e de muito aprendizado para a minha carreira.

Foi um momento extremamente especial e desafiador para minha vida

profissional, pois precisava deslocar-me constantemente para Feira de Santana, cidade aonde eram ministrados os módulos da especialização. Mais uma vez percebi o quanto precisava ampliar meus estudos no campo da pesquisa e da produção científica, duas necessidades que culminam com a intensa “corrida” pela inserção no mestrado.

Concluí a especialização em junho de 2008 e alimentada pelo grande sonho de ser professora universitária, participei em abril de 2009 da seleção para Professor Substituto da Uneb, campus V, no município de Santo Antônio de Jesus. Fui aprovada em 1º lugar para o componente curricular NEI - Núcleo de Estudos Interdisciplinares o qual discute o contexto social, político e institucional do ensino de LE – língua estrangeira – e as especificidades das classes de aprendizes de diferentes faixas etárias e níveis de proficiência. Quando fui aprovada, fiquei um pouco apreensiva, pois sabia o quanto seria desafiador o 1º semestre, para uma turma de estudantes do sexto semestre do curso de Letras com habilitação em Língua Espanhola.

Nesse campus lecionei as disciplinas Núcleo de Estudos interdisciplinares e o Estágio Supervisionado I, que corresponde a observação, também conhecido como diagnóstico da prática docente. Tratava-se de duas disciplinas desafiadoras pelo nível de conhecimento metodológico e pedagógico que exige do professor.

A cada aula compreendia mais os desafios da docência universitária, sobretudo no que diz respeito à formação de professores: promover atividades de pesquisa, criar e recriar estratégias para a produção do conhecimento, refletir e analisar as distintas formas de transmissão do saber e da cultura, ampliar as discussões relacionadas ao processo de ensino/aprendizagem de uma LE, língua estrangeira.

Ministrar a disciplina Estágio Supervisionado I foi um dos maiores presentes para minha profissão, pois me possibilitou repensar minha atuação docente, em outros níveis de ensino com os quais já tive experiência, permitiu-me analisar os desafios de ser professor de línguas na contemporaneidade, sobretudo de Língua Espanhola, um idioma, fundamentalmente “novo” no que diz respeito a seu ensino no Brasil e historicamente estigmatizado pelas políticas públicas para o ensino de línguas no país.

Já nas primeiras aulas conscientizei-me do quanto precisaria pesquisar/estudar para conseguir amenizar a “sede” de saber dos professores em

formação, o que me motivou a participar mais de eventos cujas discussões se centravam na formação de professores de línguas estrangeiras e, especialmente, de Língua Espanhola, bem como investir mais em livros desta área, ler mais e participar de debates com grupos de professores mais experientes neste nível de ensino.

Em junho de 2009 escrevi e dirigi o espetáculo teatral *O menino e o livro*³, apresentado no Centro Cultural Plataforma para grupo de crianças de 05 (cinco) a 12 (doze) anos, em celebração à abertura do projeto social Ciranda da Leitura: uma viagem mágica⁴, desenvolvido por um grupo de voluntários da área de educação do qual faço parte, do subúrbio ferroviário de Salvador. Atualmente o projeto assiste a 64 crianças, mas a meta é atingir 100. Este projeto é um dos mais importantes para minha carreira, pois através dele consigo devolver à comunidade os resultados de anos de estudo na academia, sobretudo por ter como público alvo, pessoas carentes e de baixa renda. Além disso, uma das maiores motivações é, com certeza, trabalhar com um tema extremamente significativo para o desenvolvimento do ser humano: a leitura.

No ano de 2010 fui aprovada no concurso público para professor efetivo da Uneb, Campus I, para ministrar o componente curricular Estágio Supervisionado em Língua Espanhola. Foi e tem sido uma grande conquista! A partir desse momento pude experimentar de perto os desafios inerentes ao ensino superior.

O Estágio inseriu-me em contextos escolares que possibilitaram o desvelamento de uma série de questões que ainda permanecia ausente no meu processo formativo dentro do âmbito acadêmico. O trânsito pelas escolas em busca do estabelecimento de parcerias com os diretores ajudou-me a compreender a atual realidade do ensino do espanhol mais de perto, o que potencializou o meu desejo de investir na pesquisa.

As vivências do estágio remeteram às minhas experiências formativas, onde se apoiam memórias da família, das fases da escolarização, as inquietações da

³ Espetáculo teatral apresentado na culminância do projeto Ciranda da Leitura, no cine- teatro Centro Cultural Plataforma em 10 de junho de 2009, com o apoio do governo do Estado da Bahia, Secretaria de Cultura e Fundação Cultural do Estado da Bahia.

⁴ O projeto Ciranda da leitura: uma viagem mágica foi uma iniciativa social de fomento a leitura desenvolvida por um grupo de jovens amigos/voluntários do subúrbio ferroviário, composto por: professores, pedagogos e outros colaboradores. O projeto nasceu do desejo de estimular o hábito da leitura entre as crianças. Operacionalizava-se através de rodas de leituras e empréstimos de livros de literatura infantil, mas também fomentava a produção livre dos participantes e a sua socialização junto à comunidade, situada no bairro de Itacaranha.

escolha profissional, próprias do ensino médio e o ingresso no ensino superior.

Tudo isso se redimensiona a cada escola visitada, posto que me possibilita refletir acerca do espaço escolar com suas complexidades, contradições e desafios, bem como a maneira como o (futuro) professor se situam e relacionam com aquela realidade. Além dessas questões, fui compreendendo cada vez mais o estágio como campo epistemológico e não como mera etapa da formação, em que se desenvolvem atividades instrumentalizadoras e descontextualizadas que, na maioria das vezes, não atendem às reais necessidades e exigências da educação na contemporaneidade.

Em 2013 ingressei no mestrado e iniciei a aventura de trabalhar com as (auto) biografias docentes, vinculando-me ao Grupo de Pesquisa (auto)biografia, Formação e História Oral (GRAFHO), através da participação em simpósios e colóquios que forma ajudando-me a compreender melhor os pressupostos metodológicos e epistemológicos da abordagem biográfica.

Minha pesquisa está articulada à linha de pesquisa II, intitulada Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador, do Programa de pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), a qual aborda questões teórico-metodológicas historicamente situadas com foco na *práxis* pedagógica e na formação do educador na contemporaneidade.

Além desses aspectos propõe a discussão acerca de aspectos epistemológicos sobre formação de professores em seus diferentes níveis e modalidades de ensino, tomando como referência objetos de estudo sobre memória, cotidiano, histórias de vida, afeto, representações sociais, estudo do lazer e as práticas culturais de leitura no contexto da formação docente. A linha de pesquisa discute, ainda, a formação do professor-pesquisador, como principal problematizador de sua ação pedagógica e autor que ressignifica seu saber, conhecimento e formação na contemporaneidade.

A partir dos aspectos mencionados, o presente estudo é relevante por dialogar diretamente com a linha de pesquisa ao propor a ampliação e o fortalecimento da discussão a respeito da formação do professor, posto que tem como centralidade o interesse pela construção de uma epistemologia docente que tem como base sua trajetória de vida-formação –profissão. Assim, em uma relação dialógica tenciona-se suscitar novos questionamentos acerca da temática na tentativa de ampliar a rede de investigadores da linha, através das reflexões e

discussões propostas pelo objeto de estudo.

O ingresso no mestrado, mais que um desafio intelectual, foi uma necessidade profissional, especialmente pela possibilidade de desenvolver-me no campo acadêmico e científico-profissional, uma constante exigência da educação na contemporaneidade. Através dele fui abrindo-me ao desafio de fazer rupturas com meu modo, muitas vezes, prescritivo de desenvolver meu trabalho docente.

Tem sido uma fase de grande aprendizado e de visitação a tantas outras histórias que o tempo inteiro se junta à minha, recordando-me que sou constituída de muitos: dos meus familiares, dos meus alunos, dos alunos e professores das escolas, dos amigos e professores de todos os tempos, também dos meus amores. Na memória, muitos ficam escondidos, mas ao recordá-los vão assumindo seu lugar na construção da minha trajetória existencial. Esse exercício de rememorar, encontrando o lugar que cada pessoa ocupa nos nossos encontros e desencontros do percurso formativo, me faz recordar que “[...] ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. (FREIRE, 1981, p. 79).

Fazer reminiscências na minha história, percebendo a articulação entre percurso pessoal e profissional, me dá a possibilidade de rever o vivido, assumindo nele o protagonismo de minhas escolhas, atitudes e sentidos atribuídos a cada experiência. Nessa dinâmica de voltar o olhar sobre si mesmo vamos compreendendo o modo como nos constituímos o que hoje somos tanto na dimensão pessoal quanto profissional. Dessa forma,

[...] o processo de caminhar para si apresenta-se, assim, como um projeto a ser construído no decorrer de uma vida, cuja atualização consciente passa, em primeiro lugar, pelo projeto de conhecimento daquilo que somos, pensamos, fazemos, valorizamos e desejamos na nossa relação conosco, com os outros e com o ambiente humano e natural. (JOSSO, 2010, p. 84).

O trabalho com as (auto) biografias tem me possibilitado a reflexão acerca da minha prática docente no âmbito acadêmico, permitindo-me pesquisar o modo como os professores se veem e se constituem profissionais, bem como os dilemas e desafios vividos em seus primeiros anos de docência, através de suas histórias e memórias pessoais e formativas, fortalecendo suas identidades, na condição de autor e ator de suas próprias histórias de vida-formação.

Essa pesquisa estrutura-se em quatro capítulos, os quais abordam o tema do desenvolvimento profissional, como processo contínuo que se dá ao longo da vida, analisando por meio das narrativas docentes como se dá a articulação entre vida-formação-profissão.

No primeiro capítulo, intitulado *Formação (docente) na contemporaneidade: da racionalidade técnica ao processo de formar-se ao longo da vida* realizo uma breve retrospectiva dos modelos de formação, analisando seus elementos caracterizadores, bem como o papel da subjetividade do sujeito em cada um deles, ao passo que discute a formação do professor de Língua Estrangeira, apontando as contribuições da abordagem (auto) biográfica. Discute-se ainda o Desenvolvimento profissional docente, atentando para as questões relacionadas ao ensino e a formação.

O segundo capítulo, *Formação, estágio e narrativas (auto) biográficas: interfaces políticas e teórico-metodológicas* discute a vinculação entre formação, estágio e narrativas (auto) biográficas, considerando sua articulação política e teórico-metodológica, entendendo as novas perspectivas que têm sido exigidas na contemporaneidade para sua compreensão. Busco discutir ainda o papel do estágio na construção da identidade e aprendizagem docente e das narrativas na (re) construção de identidades na formação inicial do professor.

O terceiro capítulo, intitulado *Método (auto) biográfico: pressupostos metodológicos e epistemológicos*, tem por objetivo apresentar questões sobre a abordagem (auto) biográfica, argumentando acerca do uso das narrativas como potencial dispositivo de formação e autoformação, bem como descrever o percurso metodológico de construção da pesquisa, os instrumentos de recolha de fontes e a perspectiva de análise adotada e as singularidades dos sujeitos da investigação.

No capítulo quatro, *Recortes e análise das narrativas das professoras de espanhol: ¿Qué nos cuentan sus relatos?*, tenciono, a partir do corpus, realizar a análise dos excertos das narrativas docentes, atentando para o modo como se constituíram professores de espanhol, suas experiências formadoras e dilemas profissionais em sua iniciação à docência, bem como a maneira como articulam em seus percursos narrativos saberes da formação como o exercício profissional.

O tema do desenvolvimento profissional docente e a articulação da formação-profissão, face às reflexões das narrativas dos professores, busca contribuir para a ampliação de estudos neste campo de investigação, por

considerar as possibilidades de novas discussões no contexto educacional, sobretudo no trabalho com a abordagem (auto) biográfica.

Esta pesquisa, embora tenha como sujeitos as professoras de língua espanhola, objetiva, ainda, por sua proposta descrita no objeto de estudo, ampliar a discussão acerca da formação do professor, seja ele de qualquer área do conhecimento, posto que em seu bojo assume protagonismo as trajetórias pessoais e profissionais de pessoas que trazem consigo histórias, aprendizagens e saberes a respeito da vida, da educação que experienciaram e dos processos formativos que percorreram para a constituição identitária. Portanto, trata-se de um estudo que provoca, convida e questiona a outros professores e profissionais a respeito dos (des)caminhos de sua história e as experiências formadoras como cada ser compreende como mobilizador de um modo singular de situar-se na vida e no mundo.

**I - FORMAÇÃO (DOCENTE) NA CONTEMPORANEIDADE:
da racionalidade técnica ao
processo de formar-se ao longo da vida**

“Adquirimos saberes fora da escola, na vida, nas ações, com a experiência e aquisições que precisam ser reconhecidas na formação e na atividade profissional”. (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 85).

1.1. Breve retrospectiva dos modelos de formação

O presente capítulo objetiva apresentar breve retrospectiva histórica dos modelos de formação da contemporaneidade, analisando seus elementos caracterizadores, bem como o papel da subjetividade do sujeito em cada, ao passo que discute a formação do professor de Língua Estrangeira, apontando as contribuições do método (auto) biográfico. Discute-se, também acerca do desenvolvimento profissional docente, atentando para as questões relacionadas ao ensino e a formação.

Nesse capítulo serão tomadas como referência as sistematizações teóricas, a respeito de *formação*, advindas dos estudos de Souza (2006), Josso (2010), Dominicé (2010), Nóvoa (2014). Quanto à concepção de abordagem (auto)biográfica e suas dimensões epistemológicas e metodológicas, amparo-me nas discussões teóricas construídas por Delory-Momberger (2014), Passeggi (2006) e Souza (2004, 2006 e 2013).

Ao longo da história da educação muitos foram os modelos de formação propostos para o professor, os quais sempre trouxeram em seu bojo marcas de determinações históricas específicas que foram contribuindo para a construção de uma concepção sobre a profissão, ao passo que balizaram e estabeleceram um perfil de atuação profissional docente.

A formação docente baseada no *modelo prescritivo* compreende a aprendizagem da profissão como processo de observação e imitação de profissionais experientes. Essa perspectiva formativa, além de não propiciar o desenvolvimento da autonomia do futuro professor, permitindo-lhe elaborar, avaliar e reelaborar sua maneira própria de ser docente, a partir da análise crítica dos modelos observados, negligenciava o caráter social, complexo e evolutivo do ensino, posto que não procurava adequar o trabalho docente às transformações histórico- sociais, as quais trouxeram para o contexto socioeducacional novas demandas, exigências e desafios para a escola, para os alunos, docentes, para a família e a sociedade.

A formação pautada na observação e na imitação tinha como pressuposto a

perspectiva de aluno enquanto *tabula rasa*⁵ qual não é concebido como sujeito histórico, portanto, portador de experiências e saberes adquiridos. Assim, negligenciava-se sua trajetória de vida e seu acervo de aprendizagens individuais e coletivas de seus percursos escolares. A este respeito é válido destacar que:

Ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza um certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores, etc., os quais estruturam a sua personalidade e suas relações com os outros[...] e são reatualizados e reutilizados, de maneira não reflexiva, mas com grande convicção, na prática de seu ofício. Nessa perspectiva, os saberes experienciais do professor de profissão, longe de serem baseados unicamente no trabalho em sala de aula, decorreriam em grande parte de concepções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar. (TARDIF, 2012, p. 72).

A partir da afirmação do autor, apreende-se que a trajetória de vida e de escolarização do professor em formação é imprescindível para a construção de sua identidade na profissão, pois nela se assentam suas primeiras concepções de ensino, de aprendizagem e, sobretudo do sentido de ser professor, aspectos que vão balizando suas primeiras afinidades e, por conseguinte, as relações que, com o passar do tempo, vai estabelecendo com a profissão.

As pessoas trazem em sua bagagem existencial experiências e conhecimentos socialmente acumulados a respeito da profissão docente. Trata-se de um inventário onde estão os primeiros registros do significado da docência. Revisitar esse inventário representa ressignificar a profissão em outro tempo. Ignorar as trajetórias do sujeito seria, portanto, fragmentar sua história e negligenciar a existência desse inventário.

Embora este modelo tenha tido importância em determinado período da história da educação, uma de suas maiores críticas reside na imposição de limites

⁵ Expressão latina que significa literalmente "tábua raspada", e tem o sentido de "folha de papel em branco". Durante muito tempo foi utilizada pelo senso comum para, sobretudo no contexto educacional, para referir-se ao aluno, designando-o como: desprovido/vazio de conhecimento, incapaz e tantos outros.

ao processo de desenvolvimento do professor em formação como ser criativo, crítico, autônomo.

No início da década de 70 teve grande incidência no contexto educacional brasileiro a *tendência tecnicista instrumental* a qual tinha como um dos seus pressupostos básicos instrumentalizar o professor no nível da técnica para a atividade de ensino.

No âmbito da formação profissional teve grande incidência o currículo baseado nos pressupostos do racionalismo técnico o qual tinha dentre suas premissas básicas o desenvolvimento da capacidade do sujeito em formação para a resolução de situações e problemas no contexto da profissão, o que se dava por meio da aplicação da teoria e instrumentos técnicos, desenvolvidos por especialistas, sem a menor possibilidade de análise e reflexão das necessidades e objetivos dos (futuros) profissionais.

No que diz respeito à formação de professores essa estrutura formativa não era diferente. Reforçava-se o trabalho de reprodução e aplicação de conhecimentos desenvolvidos por *outrem*, em sua maioria, especialistas que não tinham nenhuma ciência da realidade cotidiana das escolas, o que acentuava a dicotomia entre teoria e prática, ensino e pesquisa e, acima de tudo, se ampliava o fosso entre o que se estudava na universidade e as necessidades dos estudantes nas unidades de ensino.

Rué (2012), em seu estudo sobre a formação de jovens e adultos ampara-se no conceito de Desenvolvimento Humano para refletir e apresentar propostas formativas que contribuem de modo significativo para a ressignificação do processo formativo desses sujeitos. Assim, apresenta argumentos que criticam de forma contundente a formação que se centra no currículo, nas técnicas e no programa, enfocando, dessa forma, o desenvolvimento do sujeito para o trabalho, já que compreende que esse processo deve ter como centralidade a pessoa humana, suas necessidades, interesses e objetivos:

Quando esto no es así, cuando “el interior” no cuenta o cuenta poco, entonces podemos hablar de adiestramiento, un tipo de formación que busca la imitación y la reiteración de conductas simples y estereotipadas. O bien hablaremos de instrucción, un término empleado para referirnos a los aprendizajes que se ejecutan bajo

las órdenes de alguien, sin que la acción ejecutada tenga un propósito claro para quien la utiliza más allá de su sentido inmediato, ni interpele o modifique el modo de ser más íntimo de las personas a las que se les ofrece dicho tiempo de formación. En definitiva, se trata de opciones formativas con muy poco recorrido. En consecuencia, si no se incide de un modo relevante en la persona, ayudándole en su forma de ver las cosas, en su modo de entenderlas y de hacerlas por sí mismo. (2012, p. 22).

A partir dos argumentos do autor apreende-se a importância de conceber a formação considerando a motivação interior do sujeito, já que é a partir da atenção a essa dimensão que se compreende o sentido que atribui às ações, experiências e aprendizagens com as quais se depara durante seu processo formativo. É levando em consideração essa perspectiva que a formação pode adquirir um caráter transformador, autônomo e crítico na vida das pessoas.

A ênfase na visão pragmatista do conhecimento pedagógico e a preocupação exclusiva com a formação do ponto de vista técnico-profissional, diluído no desenvolvimento de um saber-fazer sem questionamento e aprofundamento no conhecimento, também se configuram como características marcantes desta tendência. Nesse sentido se pode compreender que a formação baseada na racionalidade técnica “[...] no solo es poco solvente, y a veces injusta, ya que convierte en incompatible dimensiones humanas intimamente relacionadas, sino que “fracciona” al ser humano en dimensiones falsamente separadas”. (RUÉ, 2012, p. 23).

Infelizmente, a tentativa de racionalização do ensino ainda continua balizando a perspectiva de formação, tanto no contexto acadêmico quanto escolar. A crença na objetividade tem posto de lado uma dimensão extremamente significativa para o processo de ensino-aprendizagem: a subjetividade.

É bem sabido que, no exercício de qualquer profissão, a aplicação da técnica tem importância. No entanto, sobretudo, no âmbito da formação do professor, ela por si só não é capaz de dar conta da complexidade que envolve o ensino enquanto prática social complexa, cheia de desafios, exigências e conflitos. Nesse sentido, a formação para a docência, mais que instrumentalizar o futuro docente para o exercício profissional, dando-lhe dicas e orientações do que e de como ensinar, deve ser capaz de provocá-lo a reflexão a respeito do sentido da profissão

e, por conseguinte, de cada prática, cada escolha didático-metodológica, de cada contexto educacional e, sobretudo cada sujeito envolvido em sua ação docente.

Esse processo reflexivo, no entanto, não pode se dar sem que o professor o inicie dentro de si mesmo, avaliando-se, desinstalando-se de velhos hábitos pedagógicos, afirmando sua autonomia, evocando singularidades e, assim, ressignificando-se o tempo inteiro. A partir das reflexões supramencionadas sobre os “perigos” da hegemonia do racionalismo técnico na formação para o exercício da docência, a reflexão feita por Serrão nos chama à atenção ao afirmar-nos que:

Em uma prática regida pela racionalidade técnica, o que se sobressaem são as características do professor como um artesão. Um profissional que conhece os processos de trabalho, possui o conhecimento e os instrumentos de produção do que pretende realizar, controla o ritmo e o resultado da sua produção e é capaz de, individualmente, produzir o que se propôs, não necessitando de crítica externa. Mas realiza ações mecânicas e repetitivas, produzindo sempre um mesmo produto. Já no que se refere a uma prática na qual a racionalidade técnica foi superada e a reflexão é concebida como o principal meio de produzir aquela prática, o professor é comparado a um artista. Um sujeito que é capaz de elaborar um projeto possui os meios de produção para concretizá-lo, age intencionalmente, expressa, por meio de diversas linguagens, em seu produto, que sempre será único, valores éticos e estéticos. (SERRÃO, 2012, p. 178).

Através da metáfora do artesão e do artista, utilizada pela autora para diferenciar o trabalho docente, pode-se perceber o quanto é preciso avançar nos cursos de formação de professores na desconstrução do currículo normativo, baseado na perspectiva racionalista técnica, a qual tem projetado para o futuro docente aderir a identidade de artesão.

O mais interessante é que, de certa forma, se trata de dois artistas, mas que tem um olhar diferenciado sobre a mesma arte, neste caso o ensino, o ser professor. O artista apresenta um projeto sempre único, tem um olhar diferenciado e diversificado sobre o que faz e desenvolve seu fazer pedagógico sempre mediado pela reflexão.

Cada prática docente comporta nuances próprias, em muitos momentos determinada pelo contexto e pelos sujeitos nele envolvidos. Nesse sentido, o trabalho docente vai ganhando novas configurações à medida que se expõe aos

desafios de atuar em um novo cenário educacional. Essas itinerâncias exigem-lhe a reflexão na busca da prática que melhor atenda as exigências da situação educativa, a fim de reelaborá-la, reavaliá-la e conseqüentemente reinventá-la. Esse processo será como conseqüência a reinvenção de si mesmo e de seu modo de situar-se no mundo através da profissão.

Em definitivo, na centralidade desses modelos estava a constante preocupação com a aprendizagem e o domínio das práticas de ensino, o que gerava e cada vez mais acentuava a invisibilidade do sujeito em formação, posto a marginalização da sua subjetividade.

No final dos anos 70 a Europa passa por um momento de ruptura de paradigmas em diferentes esferas sociais. Nesse cenário de mudanças, o interesse pelas histórias de vida passa a ser objeto de interesse, como instrumento de pesquisa, nas ciências humanas, o que acabou por influenciar profundamente o olhar sobre o currículo no contexto educacional, ao se compreender a necessidade de dar voz aos atores sociais, valorizando, assim, suas singularidades, saberes e experiências. As mudanças vivenciadas pela Europa na década de 70 provocaram fortes repercussões no contexto socioeducacional latinoamericano nos anos subsequentes, afetando diferentes esferas sociais, econômicas e culturais.

No Brasil, a década de 80 marcou um período de significativas mudanças e de novos ordenamentos no quadro político da nossa sociedade. A insatisfação com o governo ditatorial desencadeou constates mobilizações sociais pela melhoria da situação em que se encontrava o país.

O início do processo de abertura política, após longo período de ditadura militar, possibilitou o surgimento de novas organizações da sociedade civil e da sociedade política. Nesse quadro, surgem vários movimentos e organizações que através da educação formal e não formal procuram conscientizar os indivíduos da sua condição enquanto sujeitos de direitos e, conseqüentemente, de deveres.

Críticas veementes eram feitas pelos educadores à tendência técnico-instrumental. A busca pela ruptura com esse paradigma fez emergir nos meios acadêmicos e nas licenciaturas a *formação de perspectiva sociopolítica* na qual se dava ênfase à crítica social que diziam respeito às transformações políticas e

sociais. Era imprescindível que os indivíduos se apropriassem do instrumental e de mecanismos básicos para fazer valer os seus direitos, tendo na educação o seu principal veículo, uma vez que a educação é um dos principais instrumentos de promoção da cidadania.

Intensas mobilizações são organizadas por profissionais da educação propondo profundas reflexões acerca da reorganização e melhoria do sistema educacional. É nesse período que são criadas associações que ajudaram a fortalecer o discurso de emancipação dos educadores, propondo e organizando fóruns de discussão sobre a qualidade da educação, dentre elas a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES).

Das reformulações propostas, nesse período, para a formação docente duas dimensões foram debatidas com profundidade: a compreensão da formação do professor como educador e o estabelecimento da docência como estruturadora da identidade profissional de todo educador.

A mudança de foco na formação do professor aos poucos foi possibilitando a sua efetiva participação no processo de mudança do sistema educacional. Suas ideias passam a ser ouvidas e debatidas. Seus conhecimentos e representações passam a encontrar ressonância na elaboração de propostas a serem implantadas.

Há nesse período o desenvolvimento de pesquisas educacionais sobre a formação de professores no campo da teoria crítica que buscam refletir a acerca da função da escola na sociedade, bem como acentuar o significado político da atividade docente. Na pauta das discussões sobre formação docente e continuada estavam questões relacionadas à relação teoria e prática.

Embora se reconheça as contribuições do modelo sociopolítico de formação docente na contemporaneidade, muitas críticas foram surgindo ao longo do tempo, exigindo dos educadores e das políticas educacionais revisão e redimensionamento dos currículos para as licenciaturas e a prática docente.

No bojo das críticas estava o argumento de que na tendência sociopolítica a prática pedagógica passou a ser balizada por determinantes político-sociais os quais consideram o contexto como elemento fundamental para se pensar o ensino

e as metodologias utilizadas para o mesmo. Assim, por centrar sua atenção na crítica e na transformação político-social, foram negligenciados princípios e métodos psicopedagógicos de aprendizagem para auxiliar os estudantes em seu processo cognitivo, de forma a tornar o aprendizado significativo e eficaz, por meio de intervenções didático-pedagógicas mais prazerosas e motivadores.

Os anos de 1990 marcam o campo da pesquisa educacional sobre formação de professores por abordar em profusão temas como as histórias de vida, o ciclo de vida profissional dos professores, o sentido da profissão, trajetória pessoal e profissional, bem como as narrativas de docentes durante a sua formação e docentes em exercício. A partir desse período, tem sido cada vez mais recorrente e central nas pesquisas educacionais investigações que tem como objeto de estudo a abordagem (auto) biográfica, com enfoque no olhar e nas narrativas de vida dos professores.

Na abordagem (auto) biográfica, o sujeito assume a centralidade do seu processo formativo, dando voz e sentido a seu percurso de formação através da narrativa, de forma oral ou escrita, de suas experiências e saberes em sua trajetória existencial. A imersão na subjetividade constitui-se, assim, com um terreno potencial de compreensão do modo como cada sujeito implica-se com seu processo pessoal e profissional, permitindo-lhe um olhar sobre si mesmo e ao mesmo tempo sobre o outro e o mundo.

No contexto da formação docente, a narrativa dos percursos de vida favorece a consciência da tomada de decisão profissional, fortalece o processo de conhecimento de si e contribui para a conscientização dos processos constitutivos do pessoal e do profissional.

Nesse mesmo período passa a ser incorporado de forma mais contundente no cenário educacional a expressão “professor reflexivo” e professor pesquisador, a qual teve origem no movimento de valorização da formação e da profissionalização docente, tendo suas ideias sido alavancadas com maior repercussão nos anos de 1990.

Donald Schön (2000) foi seu principal formalizador no âmbito internacional. Seus estudos influenciaram profundamente nas pesquisas e nos discursos de investigadores e nos debates sobre políticas brasileiras, ao apontar o

valor da prática na formação dos profissionais, com forte incidência numa prática reflexiva, que fosse capaz de dar respostas às situações inovadoras, em meio às incertezas e indefinições do contexto sociocultural.

Seus estudos sobre a Epistemologia da Prática propuseram a valorização da experiência e a reflexão na mesma, ao considerar a prática profissional como momento significativo para a construção do conhecimento. Essas ideias foram o eixo estruturante da proposta defendida por ele para a formação profissional a qual deu o nome de Epistemologia da Prática. Suas concepções encontraram terreno fértil em muitos países que viviam a efervescência das reformas curriculares e que se contrapunham totalmente à formação de professores nos moldes tecnicistas. Suas contribuições influenciaram nas pesquisas e nos discursos de muitos educadores.

No Brasil a expressão professor reflexivo foi incorporado às discussões sobre formação de professores a partir da publicação do livro *Os professores e sua formação*, de autoria do educador português Antônio Nóvoa no ano de 1992. O livro centraliza sua discussão na concepção do ensino como atividade reflexiva e tem em sua composição textos de autores de países como Portugal, Espanha, Estados Unidos, França e Inglaterra.

O contingente bibliográfico produzido por autores desses países foi amplamente difundido no território brasileiro o que alavancou as pesquisas a respeito de questões sobre a formação docente as quais tinham como centro: a construção da identidade docente, profissionalidade, desenvolvimento da profissionalização, condições do trabalho docente, professor como intelectual crítico, saberes docentes, Autonomia Docente e tantas outras.

De forma geral, a década de 1980 e 1990 possibilitou avanços significativos na concepção de formação docente. A veiculação dessas questões através da realização de pesquisas e dos constantes debates no cenário educacional se configurou como elemento propulsor da tomada de consciência da nova perspectiva que deveria balizar tanto a formação inicial quanto a formação continuada do professor, mas, sobretudo, o olhar sobre a pessoa do professor e sua trajetória ontológica, suas experiências, saberes e aprendizagens.

A partir desse período o professor passa a assumir um lugar diferenciado no

seu processo de formação e também na pesquisa. No entanto, seu deslocamento da periferia dos debates e reformas educacionais para o centro das discussões trouxe à tona, sobretudo, a necessidade de se repensar sua formação para a docência para além da dimensão didático-pedagógica. Corroborando esta questão, vale destacar que nesse período

A centralidade colocada nos professores traduziu-se na valorização do seu pensar, do seu sentir, de suas crenças e valores, como aspectos importantes para se compreender o seu fazer, não apenas de sala de aula, pois os professores não se limitam a executar currículos, senão que também os elaboram, os definem, os reinterpretem. (PIMENTA, 2012, p. 4).

A centralidade na dimensão pessoal docente trouxe para a educação ganhos sem precedentes, posto que nela se ancora os primeiros registros da relação com a profissão e o significado de sua escolha. Essa perspectiva nos ajuda a compreender o entrelaçamento que há entre o pessoal e o profissional. Como que em uma profunda simbiose um nos devolve ao outro o tempo inteiro.

A consciência dessa relação é extremamente fértil para o processo de formação tanto inicial quanto continuada. No entanto, é bem sabido que, embora se reconheçam na atualidade os avanços nas pesquisas e nas políticas educativas no que tange a recolocação do professor na centralidade dos debates educacionais, muitos cursos para a formação docente ainda conservam a estrutura convencional, baseada em uma perspectiva normativa de formação.

A ruptura com o paradigma do racionalismo técnico é parte da tomada de consciência de que tanto o sujeito em formação quanto o professor em exercício são seres pensantes, portadores de um acervo experiencial, imprescindível para o entendimento e o sentido do ser e estar na profissão, o qual, muitas vezes, se perde no vácuo pedagógico das repetições e aplicações didático- metodológicas, quando a formação assim é concebida.

Na contemporaneidade a formação docente tem se constituído um dos objetos de estudo mais complexos e desafiadores sobre o qual tem se debruçado pesquisadores do mundo inteiro. A atual configuração social, política, econômica, religiosa e cultural tem nos sinalizado a emergência de se repensar a formação

docente, de forma a atender as injunções do contexto social multifacetado no qual estamos inseridos.

Tem sido consenso, neste cenário, a consciência da necessidade de pensar a formação de professores, a partir de novas perspectivas pedagógico-epistemológico-teórico-metodológicas, em detrimento da superação de um currículo formativo de cunho essencialmente positivista.

Nesse contexto histórico um novo conceito de formação vai se firmando, a partir dos anos de 1980 nas ciências humanas e no campo educacional, sobretudo no campo da formação de professores. Essa perspectiva mais recente de formação concebe um lugar primordial à experiência do sujeito enquanto terreno fértil para a reflexão.

A formação centrada na experiência valoriza e focaliza a atenção no vivido pelos sujeitos ao longo de sua trajetória, como construção e invenção de si⁶ das quais se constroem suas identidades e subjetividades. Josso (2010) a define mais especificamente como:

[...] uma aprendizagem que articula hierarquicamente: o saber-fazer e os conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação, por meio da mobilização de uma pluralidade de registros. (2010, p. 36).

A mesma autora considera ainda que

[...] a experiência implica a pessoa na sua globalidade de ser psicossomático e sociocultural, isto é, ela comporta sempre dimensões sensíveis, afetivas e consciências. A experiência constitui um referencial que nos ajuda a avaliar uma situação, uma atividade, um acontecimento novo. (Idem, p. 49).

A partir dos argumentos apresentados pela autora apreende-se que a formação de cunho experiencial compreende o homem de forma sistêmica na qual estão implicadas diferentes dimensões da sua vida. Dessa maneira, conceber a

⁶ Expressão cunhada por Marie-Christine Josso (2010), em seu livro *Experiências de vida e formação*, para designar o trabalho heurístico que o sujeito desenvolve sobre si mesmo, a partir do mergulho nas suas subjetividades, experiências e aprendizagens durante sua trajetória existencial.

formação levando em consideração a experiência é compreendê-la a partir do horizonte de sentidos que constitui, dá vida e permite que o sujeito reflita, a todo instante, sua trajetória existencial.

Nessa mesma linha de raciocínio, Nóvoa (2014), ao pôr em relevo o princípio que ampara a abordagem biográfica afirma que

[...] é sempre a própria pessoa que se forma e forma-se à medida que elabora uma compreensão sobre o seu percurso de vida: a implicação do sujeito no seu próprio processo de formação torna-se assim inevitável. Desse modo, 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 retrospectiva do seu percurso de vida.* (p. 154-155, grifo do autor).

Das ideias do autor apreende-se o potencial autoformativo da abordagem biográfica ao possibilitar ao sujeito assumir a centralidade da sua formação, ao realizar o movimento de refletir sobre sua trajetória formativa. Suas reflexões nos ajuda a compreender a necessidade de criar mecanismos que possibilitem ao sujeito evocar suas memórias, sendo ele mesmo responsável por significar a vivido, extraindo dele aprendizagens, consolidando saberes sobre si mesmo e sua relação com o mundo e, ao mesmo tempo, reelaborando novas perspectivas de sua história.

Nos dois conceitos apresentados pelos autores, o sujeito assume o protagonismo em suas experiências e aprendizagens e é concebido, ao mesmo tempo, como ser singular e plural, pois o trabalho de rememoração que realiza sobre seu percurso, consiste em se autorreferenciar em articulação com outras temporalidade e subjetividades.

Levando em consideração, portanto, as ideias apresentadas, pode-se compreender que no processo de narrar a si mesmo o sujeito realiza o esforço de concatenar ideias que traduzam sua subjetividade, seu cotidiano, suas itinerâncias. Nesse exercício ele vai tomando consciência de que

Es la experiencia la que nos imprime la necesidad de repensar, de volver sobre las ideas que teníamos de las cosas, porque justamente

lo que nos muestra la experiencia es la insuficiencia, o la insatisfacción de nuestro anterior pensar; necesitamos volver a pensar porque ya no nos vale lo anterior a la vista de lo que vivimos, o de lo que vemos que pasa, que nos pase. Justo, lo que hace que la experiencia sea tal, es esto: que hay que volver a pensar. (DOMINGO; FERRÉ, 2012, p. 21).

Os autores concebem a experiência, o vivido como lócus de reflexão e autorreflexão. Trata-se, portanto de uma atividade humana contínua. O que dá sentido e significado às nossas experiências é o movimento de debruçar-nos sobre elas, compreendendo suas múltiplas possibilidades de aprendizagens. Cada incursão permite a descoberta e a redescoberta de um universo ainda pouco explorado que vai revelando-se nas teias dos nossos pensamentos.

Tem sido bastante significativas, no contexto educacional, as discussões e investigações acerca da abordagem (auto) biográfica, ou histórias de vida, como potencial dispositivo metodológico de formação e autoformação. Nela o sujeito assume a centralidade do seu processo formativo, dando voz e sentido a seu percurso de formação através da narrativa, de forma oral ou escrita, de suas experiências e saberes em sua trajetória existencial.

A imersão na subjetividade constitui-se, assim, com um terreno potencial de compreensão do modo como cada sujeito implica-se com seu processo pessoal e profissional, permitindo-lhe um olhar sobre si mesmo e ao mesmo tempo sobre o outro e o mundo.

Nas experiências do sujeito estão ancorados os sentidos de cada momento vivido em seu percurso de vida. Em sua proposta, o sujeito vai revisitando seus percursos e tempos formativos, realizando profundas reminiscências de seu modo de ser e estar no mundo.

O reconhecimento da formação enquanto processo que se dá ao longo da história do sujeito tem contribuído significativamente para a compreensão da pessoa do professor, da sua constituição na profissão e do seu desenvolvimento profissional.

1.2. Formar-se ao longo da vida

Durante muito tempo o conceito de formação esteve associado à aquisição do conhecimento científico. Formar-se significava ter acesso ao maior número possível de conceitos e marcos teórico. O conhecimento só era legítimo e validado se fosse observável, ou seja, fundamentado na experiência. Assim, o que não passasse pelo processo de experimentação e mensuração não tinha valor e, portanto, não podia ser concebido como ciência.

Desde a segunda metade do século XX, a humanidade vem passando por grandes e, muitas vezes, assustadoras mudanças marcadas pelo advento da revolução tecnológica e científica, bem como pelo fenômeno da globalização as quais tem afetado profundamente sua estrutura política, econômica, cultural, educacional, ideológica, científica e religiosa.

Essas transformações têm imposto, até os dias atuais, novas configurações no comportamento social, imprimindo novo ritmo de vida, novas formas de agir, pensar, viver e compreender os acontecimentos, as relações sociais e de trabalho.

Vive-se, ainda neste contexto, a crise de valores em diferentes instituições da sociedade, bem como a celeridade das informações e possibilidades múltiplas de sua veiculação. Esse cenário de profundas mudanças sinaliza e impõe, forçosamente, a necessidade de novos posicionamentos e atitudes humanas, propondo, assim, reorientações em diferentes setores da atividade do homem. Do ponto de vista educacional, essas mudanças vêm incidindo profundamente na concepção de educação, formação e na produção do conhecimento e do saber, bem como na formação docente e desenvolvimento profissional, indicando a emergência e possibilidade de novos horizontes para a formação do sujeito na contemporaneidade.

Esse modo de conceber a ciência, de cunho essencialmente positivista, em que a objetividade tinha lugar primordial, influenciou a sociedade nos séculos XIX e XX. A escola nesse contexto caracterizava-se por secundarizar a subjetividade do sujeito em processo de formação, não lhe permitindo pensar e refletir a aprendizagem a partir de suas experiências e trajetórias de vida.

A compreensão de que o sujeito se forma ao longo da vida não é nova. Ela

persegue a história do homem desde a antiguidade, quando de maneira informal ou formal ele se reunia durante suas práticas diárias para intercambiar saberes, especiarias, experiências e aspectos culturais. É a partir desse acervo de vivências, articulado a outras aprendizagens e conhecimentos sistematizados, que o homem vai formando suas identidades e subjetividades e constituindo naquilo que é no presente.

Nessa sessão aborda-se a formação como processo que se dá ao longo da vida, levando em consideração as sistematizações teóricas de Delory- Momberger (2014) e Nóvoa (2014) e García (1995). Diante da polifonia de conceitos que permeiam o termo formação na contemporaneidade é preciso considerar que “la formación puede entenderse también como un proceso de desarrollo y de estructuración de la persona que se lleva a cabo bajo el doble efecto de una maduración interna y de posibilidades de aprendizaje, de experiencias de los sujetos”. (GARCÍA, 1995, p. 06).

No contexto educacional essa ideia tem sido fortemente debatida quando o que está em foco é a formação. Com o objetivo de superar a concepção de formação na perspectiva do racionalismo técnico, pesquisadores, formadores e organismos político-educacionais tem buscado cada vez mais, na contemporaneidade, desenvolver investigações que afirmam a necessidade de reavaliação e redimensionamento de questões relacionadas à formação do sujeito, levando em consideração, assim, o seu percurso existencial.

Neste cenário de reformulações, formar-se passa a ser um empreendimento pessoal que o sujeito desenvolve a partir do momento em que faz itinerâncias em sua história, atribuindo novos sentidos ao vivido e relacionando-o com o presente, no desafiador trabalho de projetar, a partir do seu inventário de experiências e aprendizagens, o futuro/ devir. Essa projeção que o sujeito faz de si é uma atividade contínua em sua vida. Dessa forma, é significativo destacar que

O conceito de educação ao longo da vida abrange, potencialmente, uma profunda renovação da concepção de formação e de aprendizagem, e provoca notáveis repercussões nas representações de existência. Um primeiro aspecto atinge a temporalidade da formação e, por meio dela, a temporalidade biográfica em seu conjunto. Ao fazer da formação um processo contínuo, a educação ao longo da vida inscreve nas existências individuais, uma nova

relação com o tempo e o ciclo de vida. Ela inverte a relação entre “escola” e “vida ativa”, entre “infância” e “idade adulta”, e questiona uma representação da vida recortada em três idades distintas (formação, atividade profissional, aposentadoria). (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 103).

A partir das ideias da autora apreende-se que a compreensão de educação enquanto processo contínuo implica conceber formação a partir de uma nova perspectiva a qual constrói um novo modo de lidar com a dimensão temporal, através da qual o sujeito vai entendendo que se trata de uma educação que não se finda nos primeiros estágios da existência, nem está fragmentada e sem conexão, mas se prolonga por toda a vida. A questão da temporalidade da educação, que se estende sobre toda a existência do sujeito, nos ajuda a compreender também

[...] a dimensão de uma “aprendizagem” generalizada do conjunto dos domínios da vida: não se aprende apenas em lugares especializados de ensino e de formação (dos quais a escola é o protótipo), nem se aprende apenas segundo formas estruturadas e nem mesmo sempre de modo intencional. A “vida” oferece uma multiplicidade de momentos, espaços, situações e inter-relações, dos quais resultam efeitos de formação e “aprendizagens”. Aprende-se sem intenção preconcebida, escutando rádio, lendo um romance, indo ao cinema; aprende-se sem ter consciência disso no trabalho, na rua, com a família e com os amigos; aprende-se “querendo aprender”, buscando uma informação na Internet ou numa enciclopédia e aprende-se, evidentemente, conforme os currículos e os programas na escola e na universidade”. (idem, ibidem, p. 105-106).

A concepção de formação como processo contínuo nos possibilita, portanto, entender o lugar das itinerâncias. Retomar situações, vivências nos ajudam a analisar nossas escolhas e atitudes, nos motiva a nos abrir a novas aprendizagens. Trata-se de um processo que exige do sujeito voltar, a todo instante, o olhar sobre si mesmo.

As discussões mais recentes, no âmbito educacional, acerca dos processos

formativos têm considerado, além de outros aspectos, o repertório de vivências⁷ que compõe a história do sujeito e o modo como constrói sentido em relação ao vivido como extremamente significativo para o redimensionamento do conceito de formação. Nessa lógica, Nóvoa (2014), considera que:

[...] os adultos se formam por meio das experiências, dos contextos e dos acontecimentos que acompanham a sua existência. Pensamos, em função da nossa própria experiência no domínio da formação (e da autoformação), que a ação educativa só adquire capacidades formadoras quando consegue interagir com uma certa lógica da evolução pessoal de cada um. [...] A formação pertence exclusivamente à pessoa que se forma. É evidente que todo mundo depende dos apoios exteriores que ajudam, estimulam e inspiram os percursos individuais: a formação é um espaço de socialização e está marcada pelos contextos institucionais, profissionais, socioculturais e econômicos, em que cada indivíduo vive. [...] Mas não devemos desvalorizar o fato de que pertence exclusivamente ao adulto fazer a síntese do conjunto das influências exteriores e apropriar-se do seu próprio processo de formação. (p.159).

A dimensão autoformativa da formação tem trazido para a centralidade dos debates educacionais o sujeito na posição de ator e autor da sua história, embora não deixe de reconhecer a relevante contribuição dos fatores externos no seu processo de desenvolvimento.

Ao reconhecer que sem apropriação de seus percursos não há formação, o sujeito vai construindo uma lógica que lhe ajuda a compreender a importância e o lugar da sua subjetividade, de suas experiências, seus sentimentos e valores no transcurso da sua história.

A compreensão da formação enquanto processo que se dá ao longo da vida, em que o sujeito é o grande artífice e protagonista, contribui para um melhor entendimento acerca da necessidade de elaboração de um projeto de educação que seja capaz de possibilitar aos sujeitos articularem seus saberes, vivências e aprendizagens com suas escolhas pessoais e profissionais envolvendo seu futuro.

Um projeto educativo que considere, portanto, o sujeito em sua globalidade, acentuando, assim, a relevância de seus diferentes ciclos de aprendizagem e

⁷ Neste estudo os vocábulos *vivência(s)* e *experiência(s)* serão utilizados como sinônimos.

experiências, terá certamente compreendido a formação como a arte de debruçar-se, a todo instante, sobre sua existencialidade.

1.3. Desenvolvimento Profissional Docente: questões de ensino e formação

Na última década tem sido cada vez mais recorrente, no contexto educacional, os debates e a implementação de políticas públicas, tanto no âmbito nacional quanto internacional, voltados para a melhoria da qualidade da ação educativa do professor no espaço escolar.

Ao lado dessas questões têm sido bastante significativas as discussões relacionadas ao funcionamento da escola e sua função social, o papel e a atuação da equipe gestora e da família dos discentes, bem como as condições do trabalho docente e sua valorização profissional.

A análise e reflexão desses aspectos têm sido motivadas pelas aceleradas mudanças políticas, culturais, econômicas, ideológicas, educacionais e sociais na chamada sociedade do conhecimento. No bojo dessas transformações tem surgido novas concepções epistemológicas e metodológicas a respeito dos processos de ensino e aprendizagem.

Nessa conjuntura são exigidas cada vez mais dos docentes o desenvolvimento de competências e habilidades que lhes possibilitem responder, de forma exitosa, às múltiplas e exigentes demandas do contexto sócio educacional.

Embora se reconheça a influência de outros agentes sociais na evolução e no desenvolvimento educacional de um país, não se pode contestar o imprescindível papel que o professor desempenha na transformação da sociedade. Secundarizar, portanto, sua importância e contribuição, deixando-o alheio às decisões político-educacionais e pedagógicas e curriculares, significa perder de vista sua capacidade de intervenção na realidade social, com o risco de tornar vazia e insuficiente qualquer iniciativa política para a melhoria da educação.

Os professores são agentes de transformação que contribuem de forma efetiva para melhorar a educação através de seus saberes, suas experiências e aprendizagens, seus valores e suas crenças. Seu trabalho se desenvolve dentro um contexto social e cultural determinado, o que exige condições educativas e laborais

específicas. A compreensão desses fatores constitui-se como importante ferramenta para a elaboração e o desenvolvimento de políticas educacionais eficazes no âmbito da formação e desenvolvimento docente.

O reconhecimento da necessidade de reflexão acerca dessas questões tem nos revelado o quanto é emergencial para o progresso educacional a atenção, cada vez maior, ao Desenvolvimento Profissional Docente – DPD, o qual foi introduzido com essa terminologia no cenário global nos últimos anos por instituições internacionais como Organização de Estados Iberoamericanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Na realidade brasileira, ainda se utiliza com frequência o termo como sinônimo de treinamento, aperfeiçoamento, reciclagem e formação continuada, para referir-se ao desenvolvimento de atividades formativas visando ao melhoramento do desempenho do professor no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem dos discentes, geralmente realizadas através de oficinas de técnicas e metodologias. Essas atividades acontecem na maioria das vezes desvinculadas da perspectiva de formação docente contínua. Sem querer, no entanto, desconsiderar a contribuição das aprendizagens promovidas por esses tipos de iniciativas, faz-se necessário compreender a amplitude do termo, a fim de não minimizá-lo como tem sido feito historicamente.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (9394/96), além de não mencionar em nenhum dos seus artigos o termo Desenvolvimento Profissional Docente, utiliza a nomenclatura *profissionais da educação* - artigo 61, categoria na qual insere-se o professor, reforça a ideia de educação e formação continuada.

A reflexão acerca do DPD reclama a ampliação de novas perspectivas a respeito da carreira e do trabalho do professor. Por essa razão vale ressaltar que “o desenvolvimento profissional dos professores depende das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais se realizam a sua atividade docente”. (DAY, 2001, p.15). De acordo com a autora, o desenvolvimento profissional é resultado da conjugação entre dimensão pessoal e profissional, bem como de iniciativas públicas e das experiências com as quais os professores se

enfrentam durante a prática do ofício.

A partir da compreensão do DPD, enquanto processo global que envolve diferentes dimensões da vida do professor torna-se imprescindível atentar para sua vertente contínua que vai se dando ao longo da carreira, na busca incessante da descoberta pessoal e profissional de cunho sempre evolutivo. Sobre essa questão, García, (2009), considera que

Deve entender-se o desenvolvimento profissional dos professores enquadrando-o na procura da identidade profissional, na forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do eu profissional, que evolui ao longo das suas carreiras. Que pode ser influenciado pela escola, pelas reformas e contextos políticos, e que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional. (GARCÍA, 2009, p. 07).

Dessa forma, a compreensão de desenvolvimento profissional docente apresenta profunda vinculação com a identidade profissional, diz respeito ao modo como o professor desenvolve seu trabalho, suas escolhas e atitudes, seu compromisso com a profissão, ao modo como reflete suas experiências e as utiliza na atividade escolar, bem como sua relação o processo de ensino-aprendizagem. Trata-se, portanto, de um variado e complexo arcabouço de realidades, saberes e significados que envolvem a influência de fatores sociais, políticos, pedagógicos, culturais e pessoais.

O modo como os professores desenvolvem sua prática pedagógica tem fortes implicações na qualidade da educação. Sua compreensão, enquanto agentes de transformação social, é decisiva para a realidade educacional do contexto no qual atuam e requer a reformulação de iniciativas políticas que o concebem como meros executores atividades propostas por *outrem*, em detrimento de sua valorização como sujeitos profundamente imbricados com as decisões sobre a natureza e os processos de ensino - aprendizagem, bem como as decisões políticas e organizacionais da escola.

O entendimento da profunda relação que há entre desenvolvimento

profissional, ensino e os fatores que subjazem essa articulação estão bem expressos nos argumentos de Day (2001) quando afirma que

A natureza do ensino exige que os professores se empenhem num processo de *desenvolvimento profissional contínuo ao longo de toda a carreira*, mas as circunstâncias, as suas histórias pessoais e profissionais e as disposições do momento irão condicionar as suas necessidades particulares e a forma como estas poderão ser identificadas. O crescimento implica aprendizagem, umas vezes é natural e evolutiva, outras vezes, esporádica, outras, ainda, o resultado de uma planificação. [...] No decurso de toda a carreira, será aceitável esperar que os professores tenham oportunidades para participar numa variedade de atividades formais e informais indutoras de processo de revisão, renovação e aperfeiçoamento do seu pensamento e da sua ação e, sobretudo, do seu compromisso profissional. (DAY, 2001, p. 16, *grifos meus*).

Conforme se pode compreender pela afirmação da autora, o desenvolvimento profissional docente envolve uma teia de ações e realidades. Por essa razão não pode ser visto nos moldes do racionalismo técnico. Exige uma perspectiva sistêmica do trabalho docente, considerando que o mesmo não se desenvolve sem ser afetado pelo acervo experiencial do professor em sua história e pelas incidências de fatores externos.

Os estudos mais recentes sobre o Desenvolvimento Profissional Docente vêm sendo cada vez mais fortalecidos pela ideia de processo que se dá ao longo da vida, através do profundo reconhecimento da articulação que há entre dimensão pessoal e profissional. Nesse sentido não se pode refletir acerca da identidade profissional do professor, sem articulá-la com sua subjetividade.

A respeito da questão da identidade, vale destacar que desde a segunda metade do século XX, por conta das profundas transformações estruturais e institucionais que marcaram essa época, sua concepção tem sido bastante reformulada e, assim, assumido novos contornos conceituais, passando, assim, de estrutura unificada e estabilizada, caracterizadora do sujeito moderno, para a pluralização de identidades. Essa perspectiva contribuiu, de forma significativa, para o entendimento de identidade como processual e em constante construção, em que o sujeito não tem nada de absoluto e fixo. Assim afirma García que

A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve ao longo da vida. A identidade não é um atributo fixo de determinada pessoa, mas sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade ocorre no terreno do intersubjetivo e caracteriza-se como sendo um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo enquanto indivíduo enquadrado em determinado contexto. (GARCÍA, 2009, p. 12).

Por seu caráter interdisciplinar, o conceito de identidade porta diferentes significados, de acordo com os pressupostos e especificidades de cada área do conhecimento. Na contemporaneidade, as discussões sobre *identidade docente* têm se constituído como um dos objetos de estudo mais recorrentes e desafiadores do campo educacional, quando se está em debate a formação do professor.

A identidade é uma construção resultante da confluência de experiências, dos saberes, da história pessoal e coletiva, bem como das aprendizagens histórico-sociais vivenciadas pelo sujeito ao longo de sua trajetória existencial. Não sendo, portanto, possível concebê-la como pronta, acabada e estável, posto que é no emaranhado de suas socializações e incursões históricas que vão sendo tecidas suas bases identitárias.

No contexto de formação profissional a questão da identidade tem assumido lugar proeminente, visto que nesse período são tecidos os fundamentos que identificam a profissão docente, ao possibilitar aos docentes em formação a reflexão acerca do papel social da docência, bem como suas intenções, a partir da análise de sua base sócio-histórica, política, ideológica, didático-pedagógica e etc.

A perspectiva do desenvolvimento profissional enquanto processo contínuo que se dá ao longo da vida tem desencadeado profundas reflexões acerca da formação, tanto inicial quanto continuada, posto que em muitos de seus programas ainda se conserva uma concepção clássico-formalista que concebe, de forma desarticulada, os saberes e experiências do docente em formação e estrutura o estágio como atividade puramente instrumentalizadora e técnica, como é o caso da graduação.

No que tange a formação continuada, não é diferente. A formatação dos cursos e atividades pouco contribui para a emancipação cultural e profissional dos docentes, pois quase não criam possibilidades de analisarem e explorarem sua

prática. Em geral, secundarizam as aprendizagens, vivências e os conhecimentos que os professores trazem de suas experiências de vida e de trabalho. Muitos professores desenvolvem seu trabalho reproduzindo os pressupostos tradicionais da educação positivista.

Em contraposição a esse modelo formativo, tem tido bastante incidência no atual contexto educacional investigações que postulam a necessidade de articulação entre dimensão pessoal e profissional para o desenvolvimento docente. Essas pesquisas analisam a articulação dessas duas dimensões a partir da perspectiva do próprio professor, considerados como sujeitos de um fazer e saber próprio.

A compreensão do desenvolvimento profissional docente como processo baseado num contínuo ao longo da vida, implica conceber a formação como iniciação de uma trajetória de trabalho que se seguirá durante toda a carreira, a qual é construída por um repertório de experiências, conhecimentos, atitudes, competências e habilidades que o professor vai agregando à sua prática, permeado sempre pelas condições de trabalho, a relação construída com a profissão e os sentidos que vai atribuindo-lhe.

Nesse sentido, a formação precisa ser o eixo articulador das trajetórias formativas do sujeito que incidem sobre a identidade profissional em construção e as aprendizagens próprias da academia, as quais devem ser integrar universidade e escola, iniciando, assim, a vida profissional do futuro docente. Essa vinculação possibilita ao professor aproximar-se da realidade na qual atuará com um olhar crítico em relação aos desafios e exigências da profissão. Quando esse processo se dá dessa forma, a iniciação na profissão ocorre de maneira mais confortável, proporcionando ao professor em formação maior segurança.

Refletir acerca do Desenvolvimento profissional docente implica, portanto, a capacidade de analisar a natureza do ensino e da aprendizagem, dos fatores organizacionais e externos que incidem sobre a escola e o fazer pedagógico do professor, exige, ainda, uma visão ampla da realidade educacional e as políticas públicas de formação, mas também diz respeito a um elemento essencial para sua compreensão: a pessoa do professor.

1.4. Formação do professor de língua adicional: contribuições do método (auto)biográfico

Ao longo da história do ensino de idiomas assistiu-se em muitos momentos por parte dos professores a reprodução de metodologias tecnicistas que em nada contribuía para a aprendizagem linguístico-cultural dos aprendizes e para a sua inserção na comunidade dos falantes da língua estudada.

Aprendia-se por repetição, memorização e por meio do exercício de atividades descontextualizadas das necessidades e objetivos dos estudantes. Nesse contexto a criatividade, a espontaneidade, experiências e saberes dos aprendizes eram secundarizadas, sem margem de possibilidade de investir e socializar suas hipóteses sobre a língua.

Essa mesma perspectiva orientou a formação de professores de idiomas durante muitas décadas. No entanto, na contemporaneidade, a dinâmica do mundo globalizado, caracterizada por constantes mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais, tem nos apontado a emergencial necessidade de se repensar conceitos e formas de compreender o mundo. Neste cenário desafiador, espera-se que a formação profissional possa atender às exigências de um mercado de trabalho que tem estabelecido como condição *sine qua non* para o sujeito no desenvolvimento de novas habilidades e competências no seu campo de atuação.

No que diz respeito à formação de professores de Língua Adicional, doravante LA⁸, não tem sido diferente. Exige-se deste profissional reflexão crítica, competência e autonomia e, sobretudo consciência da sua função social como agente de transformação o qual contribui por meio da LA para a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender-se como seres histórico-culturais e por meio desta perspectiva aprender a respeitar e valorizar outras formas de atuar e pensar o mundo.

A formação do professor de línguas como crítico reflexivo constitui-se em

⁸ No contexto desta pesquisa utiliza-se o termo Língua Adicional- LA, em lugar de Língua Estrangeira – LE, por considerar sua adequação ao cenário de globalização da atualidade o qual compreende a LA a partir da função social que exerce.

um dos maiores desafios educacionais da contemporaneidade quando se trata do processo formativo desses profissionais. Neste cenário é bastante significativo o estudo desenvolvido por Romero *et al.* (2003) e Romero (2004), respectivamente, o trabalho com autobiografias, diários e sessões reflexivas como instrumentos potenciais para o desenvolvimento da reflexão crítica na formação docente através da qual o docente “[...] retoma seu agir, num quadro histórico-social que lhe permite uma compreensão maior de seu significado para a manutenção ou transformação de desigualdades, diferenças e preconceitos”. (ROMERO *et al.*, 2003, p. 135), e o processo reflexivo na prática discursiva de professores língua inglesa. Esses estudos têm como objetivo discutir e propor estratégias de reflexão para que os professores desenvolvam o processo reflexivo em sua prática pedagógica em seu campo de atuação e em diferentes contextos sociais.

Além desses aspectos, possibilita aos professores a compreensão do seu trabalho a partir de uma perspectiva sociocultural mais ampla em que se entende a escola, como produtora de cultura, inserida em um contexto social que exige do educador um olhar sistêmico sobre as relações que estabelece com outras instituições da sociedade.

Nesse contexto educacional desafiador, em que se exige a “[...] compreensão das ações e de seus significados sociais, políticos e culturais [...]” (ROMERO *et al.*, 2003, p. 135), as discussões sobre a inserção da Língua Espanhola no currículo do Ensino Médio, de forma obrigatória, por determinação da lei 11.161, de cinco de agosto de 2005, em horário regular, nas escolas públicas e privadas brasileiras que atuam nesse nível de ensino, nos tem chamado a atenção sobre a necessidade de incorporar ao ensino de idiomas no país um caráter efetivamente democrático, sobretudo na rede pública, o que tem sido historicamente negado por conta de políticas públicas educacionais que reafirmam cada vez mais o monopólio linguístico exercido pela expressiva oferta da língua inglesa nas instituições públicas e particulares, em todo o território nacional.

É bem sabido que o processo de ensino-aprendizagem de LA é complexo e aprender a ser professor requer o desejo e o esforço de compreender os aspectos peculiares que determinam o exercício profissional neste processo. É durante a formação que o futuro professor vai ressignificando suas crenças sobre

aprendizagem de um idioma e tomando consciência das implicações e exigências próprios deste ofício, conforme se descreve a seguir:

[...] ensinar uma LE implica, pois, uma visão condensada e frequentemente contraditória (uma imagem composta) de homem, da linguagem, da formação do ser humano crescentemente humanizado, de ensinar e de aprender uma outra língua, visão essa emoldurada por afetividades específicas do professor com relação ao ensino, aos alunos, à língua-alvo, aos materiais, à profissão, e à cultura alvo. (ALMEIDA FILHO 1993, p. 15).

A questão da formação de professores de Línguas Estrangeiras tem sido um dos objetos de investigação que mais tem atraído o olhar de pesquisadores no âmbito da Linguística Aplicada nas últimas décadas. Embora se reconheça um crescimento significativo de pesquisas nesta área na atualidade, se deve ter a consciência do quanto ainda precisa ser desvelado no que tange a formação destes professores.

Vale ressaltar neste contexto o significativo trabalho que tem sido desenvolvido pela professora Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva a respeito da formação de professores de línguas estrangeiras. Dentre suas inúmeras obras e pesquisas, na área da linguística aplicada, destacam-se as produções que tem como foco as narrativas (auto) biográficas de (aprendizes) docentes de língua inglesa, no âmbito do Aprendendo com Memórias de Falantes e Aprendizes de Língua Estrangeira-AMFALE, banco de dados constituído de narrativas de aprendizes de línguas adicionais, formado pela contribuição de pesquisas tanto nacionais quanto internacionais. Segundo a compreensão da professora “as narrativas conferem significados a contextos de aprendizagem na perspectiva dos próprios aprendizes, pois são eles que explicam como aprendem ou aprenderam uma língua”. (PAIVA, 2007, p. 166).

O objetivo do AMFALE é investigar os aspectos que subjazem o processo de aquisição e de formação de professores de línguas adicionais por meio de narrativas. O que se busca, portanto, é “pensar em ações para interferir, positivamente, no futuro da formação de professores ao nos inteirarmos sobre os eventos, os desejos e as decepções de professores, na voz dos próprios

narradores”. (PAIVA, 2006, p. 64).

Para Almeida Filho (2006, p.17) “a formação é um projeto processual do profissional, das instituições e dos formadores que se inicia nas experiências de aprender, certifica-se nas licenciaturas e serpenteia pela vida inteira dos professores”. Assim, diferentemente do caráter finalizador e acabado que se tinha da formação em tempos remotos, na contemporaneidade ela sobrevive da necessidade contínua de ressignificação, processo no qual há a contribuição das instituições e dos formadores somada ao vivenciado nos percursos de aprendizagem do profissional.

No contexto do ensino de línguas o autor, em seu estudo sobre as competências necessárias a um professor de Língua Adicional, considera que

A competência profissional se consolida na percepção do valor de ser professor, de ser professor de língua e de ser professor de língua profissional. Advêm direitos e deveres dessa tomada de consciência. O direito de atuar com dignidade e o dever de prestar conta do que se fez são exemplos desses valores morais e éticos que o profissionalismo vai despertar nos professores. A competência profissional desenvolve ainda a consciência do “eu professor (a)” que age de determinadas maneiras justificáveis por tais crenças e por tais pressupostos. Essa consciência de nós permite-nos cuidar de nosso próprio destino profissional em primeiro plano e, logo depois, por extensão ética, cuidar dos demais professores que querem crescer profissionalmente. (ALMEIDA FILHO, 2006, p. 09).

De acordo com o autor, a competência profissional permite ao docente tomar consciência de sua função no contexto social e de suas atribuições no desempenho de sua profissão a qual é muitas vezes é construída com base nas crenças, representações e valores morais e éticos que marcaram a trajetória de vida deste professor. As implicações desta consciência, além de nos conduzir a autorreflexão, têm como desdobramento desta, contribuir para o crescimento profissional de outros docentes.

No atual contexto educacional, em que o processo de ensino-aprendizagem de línguas, sobretudo na escola pública, não goza de prestígio social, a consciência da competência profissional por parte dos professores de

idiomas, é imprescindível para ressignificar um tipo de conhecimento extremamente necessário no mundo globalizado.

O professor de línguas ao longo de sua formação vai interagindo com diferentes culturas e diferentes povos. O diálogo com o outro, além do compartilhamento de saberes e experiências humanas, oportuniza um olhar reflexivo sobre o nosso ser e estar no mundo. É no processo de consciência da própria existência que se torna possível reconhecer e relacionar-se como o que nos é exterior. De acordo com Mendes,

[...] assim como é importante, para uma abordagem de ensino intercultural, a perspectiva a partir da qual vejo o outro com o qual me relaciono, também as minhas atitudes vão ser guiadas pelo modo como *estou* e *sou* no mundo, assim como também produzo conhecimento dentro da minha vivência e o compartilho com os outros. (2008, p. 66, *grifo da autora*).

A autora sinaliza em seu discurso a relevância da dimensão subjetiva no que diz respeito a um ensino de cunho intercultural, apontando que as ações do sujeito são resultados da percepção de si mesmo e do seu modo de pertença ao mundo. Da mesma forma, seu modo de construir saberes em suas experiências de vida e a forma como dialoga com os outros, são profundamente atravessados pela sua *subjetividade*, a qual no confronto com o *outro* converte-se em *intersubjetividade*, pressuposto sobre o qual se assenta a Abordagem intercultural no processo de ensino/aprendizagem de uma língua, seja ela materna ou estrangeira.

É pertinente destacar, neste contexto, a relevante contribuição da teoria vygotskiana no que diz respeito ao significativo papel que o outro exerce como mediador da aprendizagem no processo de desenvolvimento humano. Seu trabalho teve como objetivo destacar “a importância do meio cultural e das relações entre indivíduos na definição de um percurso de desenvolvimento da pessoa humana [...]” (OLIVEIRA, 1997, p.63).

Em seus estudos, o psicólogo russo, considera que todo organismo é ativo e estabelece uma interação contínua com as condições sociais e as estruturas

orgânicas do comportamento humano. Assim, o processo de desenvolvimento do homem é constituído de uma base biológica e outra, de origem sociocultural, sendo esta última, considerada pelo pesquisador como fundamental em sua teoria da aprendizagem na qual Vygotsky considera extremamente importante o papel da interação social para o desenvolvimento das funções psicológicas do ser humano.

De acordo com o psicólogo o *Outro* desempenha um papel fundamental nesse processo, posto que “o desenvolvimento individual se dá num ambiente social determinado e a relação com o outro, nas diversas esferas e níveis da atividade humana, é essencial para o processo de construção do ser psicológico individual”. (OLIVEIRA, 1997, p. 60).

A teoria desenvolvida por Vygotsky continua tendo forte impacto no contexto educacional contemporâneo. Nele reconhece-se cada vez mais a interação com o Outro como extremamente transformadora, em que se reconhece o papel da intervenção pedagógica no desenvolvimento e aprendizado dos estudantes.

A partir das contribuições de Vygotsky se pode compreender que a formação para a pedagogia do encontro com o(s) outro(s), sua cultura, ideologias e valores exige sensibilidade e disposição para o exercício da escuta das múltiplas vozes que nos circundam. Essas vozes marcam a trajetória existencial do sujeito possibilitam-lhe o retorno a si mesmo, a sua subjetividade, a um tempo- espaço onde estão ancoradas suas memórias, constituindo-se, assim, o lugar de onde, por excelência, se é capaz de reconhecer o outro, porque, antes de tudo, foi possível conhecer a si mesmo.

A luta pelo estabelecimento da pedagogia do encontro só tem fundamento se eu permito que o outro se mostre como ele é. A visão que tenho do outro passa, na maioria das vezes, pelo olhar que tenho sobre mim mesmo. Dessa forma, quanto mais reflito sobre mim mesmo, desenvolvendo processos de autocompreensão, identificando minhas áreas de tensão, sou capaz de esforçar-me para compreender o outro.

A pesquisa (auto) biográfica no campo da Linguística Aplicada ao ensino de línguas estrangeiras tem se constituído como um eficaz instrumento de reflexão e formação para o professor. É relevante destacar neste cenário a significativa contribuição do Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de

Línguas (CLAFPL) o qual é proposto e organizado pelo Grupo de Trabalho Formação de educadores, bem como do Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica (CIPA) e o Colóquio Internacional sobre Investigación en Lenguas Extranjeras (CILLE).

Ao narrar seus próprios percursos formativos se realiza um intenso trabalho de reinterpretação e ressignificação de experiências, atitudes, escolhas pessoais e profissionais. Nesse exercício “memórias da trajetória familiar e do constituir profissional acadêmico entrecruzam-se e fundem-se, iluminando imagens de cores fortes que o tempo não usa esmaecer [...]”. (ROMERO, 2010, p. 303).

Na abordagem (auto) biográfica, o sujeito assume a centralidade do seu processo formativo, dando voz e sentido a seu percurso de formação através da narrativa, de forma oral ou escrita, de suas experiências e saberes em sua trajetória existencial. A imersão na subjetividade constitui-se, assim, com um terreno potencial de compreensão do modo como cada sujeito implica-se com seu processo pessoal e profissional, permitindo-lhe um olhar sobre si e ao mesmo tempo sobre o outro e o mundo. De acordo com Passeggi,

A abordagem (auto)biográfica pode ser entendida como uma forma de mediar estratégias que permitam ao professor tomar consciência de suas responsabilidades pelo processo de sua formação, através da apropriação *retrospectiva* do seu percurso de vida. (2006, p. 262, *grifo da autora*).

Dialogando com a definição proposta pela autora, Souza (2013, p. 50) acrescenta ainda que “as histórias de vida, aos poucos, vão desvelando e desnudando os acontecimentos marcantes na vida, na profissão e na atuação docente e dão sentido e significado à existência”.

Conforme os autores, o método (auto) biográfico permite ao professor sentir-se implicado no processo formativo no qual está inserido, sendo protagonista e ator social, por meio das reminiscências que realiza na imersão de seu acervo histórico. Nele se descortinam momentos, situações e experiências que possibilitam a compreensão do que um dia se foi, se é e se pretende ser, na perspectiva tanto pessoal quanto profissional.

Nas experiências do sujeito estão ancorados os sentidos de cada momento vivido em seu percurso de vida. Por essa razão, o método (auto) biográfico tem sido considerado um dispositivo metodológico e pedagógico de grande potencial na formação docente na contemporaneidade, por possibilitar uma engenhosa recuperação das experiências dos sujeitos como autores e atores do processo no qual estão imersos. Em sua proposta, o professor em formação vai revisitando seus percursos e tempos formativos, realizando profundas reminiscências de seu modo de ser e estar no mundo.

Em seu modo de contar e recontar seus caminhos e descaminho em sua constituição como sujeito vão sendo revelados enredos pessoais, culturais e sociais de significativo valor para a compreensão do sentido da profissão para o futuro professor. Seja através da escrita de memorial, de diário, de entrevistas narrativas, de videobiografias e tantas outras possibilidades.

Nesse capítulo, através de uma breve retrospectiva histórica, analisamos os modelos de formação docente, atentando para o lugar da subjetividade, das experiências e saberes docentes em cada um deles. Através desse retrospecto foi possível perceber os marcos históricos e sociais que foram incidindo sobre a educação, sobretudo no que diz respeito à formação.

Assim, pela linha da historicidade, foi possível perceber os desafios e exigências de cada tempo e o modo como a profissão docente adquirindo novos contornos para atender as demandas sociais, políticas e educacionais de cada época. Essa reflexão nos ajuda a compreender o quanto é importante rever passado, encontrando nele as marcas onde se assentam as bases de nosso modo de ser e viver o presente.

A reflexão acerca do desenvolvimento profissional docente, concebido como processo que se dá ao longo da vida, também favoreceu sobremaneira a retomada de questões relacionadas ao ensino e a formação. Entender o DPD nessa perspectiva nos apontou a necessidade de ampliação do número de investigações, tanto no âmbito político quanto educacional, que levem em consideração suas especificidades e seu papel para a melhoria da qualidade da educação.

De igual maneira, a reflexão sobre a formação do professor de línguas e a

contribuição da abordagem (auto) biográfica nos ajudou a compreender o modo como essa abordagem fortalece a construção da identidade do futuro professor, ao possibilitar-lhe encontrar nas marcas da sua história os sentidos da profissão, “escondidas” em suas experiências, percursos e subjetividades.

II - FORMAÇÃO, ESTÁGIO E NARRATIVAS (AUTO) BIOGRÁFICAS: interfaces políticas e teórico- metodológicas

“Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas
Que já tem a forma do nosso corpo. E esquecer os nossos
caminhos que nos levam sempre aos mesmos lugares É o
tempo da travessia E se não ousarmos fazê-la Teremos
ficado para sempre à margem de nós mesmos” (Fernando
Pessoa).

No poema de Pessoa a travessia significa, dentro da lógica humana, um processo de ruptura de paradigmas, abandono de moldes e posturas, de percursos que nos conduzem pelas mesmas rotas e estradas, dando-nos às vezes a pseudo-sensação de ter caminhado e realizado o esperado deslocamento. Assim, sem correr o risco da travessia, sem realizar o desnudamento dos nossos padrões culturais cristalizados e maneiras de pensar arraigadas, viveremos a estagnação em nossos processos humanos.

Amparando-se na travessia proposta por Pessoa, este capítulo tem como objetivo refletir acerca da vinculação entre formação, estágio e narrativas (auto) biográficas, considerando sua articulação política, e teórica e metodológica, entendendo as novas perspectivas e roupagens que têm sido exigidas na contemporaneidade para sua compreensão. Nele se discutirá, ainda, o papel do Estágio na construção da identidade e aprendizagem docente. Com este estudo anseia-se, portanto, a partir da vinculação advogada, contribuir para que novas *travessias* se realizem no contexto educacional, o que certamente significa a superação de concepções de cunho prescritivas e descontextualizadas, no âmbito da formação de professores.

O tema da formação de professores tem se constituído um dos mais frequentes motes de investigação discutido em congressos, simpósios, seminários e conferências nas últimas décadas no Brasil. Além disso, uma considerável bibliografia tem sido produzida na contemporaneidade a fim de contribuir na reflexão e nos rumos que se devem tomar no que diz respeito à formação profissional para o magistério no território nacional.

Trata-se de uma discussão complexa e ampla que requer um debruçar mais profundo e detalhado, de todos aqueles envolvidos neste processo, sobre as políticas de formação de professores, dos investimentos direcionados para tal, das incongruências da legislação que a regulamenta, mas, sobretudo se deve trazer para o centro da reflexão a importância desses profissionais para a sociedade.

Ao longo da história da educação a formação docente esteve vinculada à aquisição de conhecimentos e ao desenvolvimento de uma série de habilidades instrumentalizadoras, orientadas e realizadas a partir dos pressupostos do racionalismo técnico. Ser competente para o ofício, nessa perspectiva, significava reproduzir com o maior grau de fidelidade as técnicas e as metodologias ensinadas.

Nesse cenário onde imperava a lógica do tecnicismo, tanto os sujeitos do processo educativo quanto a escola, enquanto instituição social tinham suas idiossincrasias secundarizadas. No entanto, é bem sabido que a escola, pela diversidade, historicidade e singularidades dos sujeitos que a compõe, guarda um tipo de saber e um modo de compreender e situar-se no mundo que não pode ser sistematizado, nem transmitido de forma prescritiva.

A perspectiva instrumentalizadora do ensino foi fortalecida durante muito tempo pela elaboração e o estabelecimento de políticas de formação docente de cunho essencialmente pragmatista, descontextualizadas e desvinculadas das reais necessidades dos sujeitos, enquanto seres pensantes, portadores histórias marcadas por singularidades e subjetividades, bem como detentores de saberes próprios acumulados ao longo de sua existência.

Nesse sentido é preciso pensar e propor uma formação que responda aos desafios da sociedade atual, transformando práticas educacionais e culturais tradicionais e burocráticas, em iniciativas e estratégias epistemológicas e metodológicas, que potencializem, dentro e fora da sala de aula, as capacidades cognitivas, emocionais, relacionais, laborais e científicas dos sujeitos, a fim de que possa enfrentar os constantes desafios do mundo contemporâneo.

2.1. Perspectivas políticas para a formação e o estágio

A formação docente, de responsabilidade das instâncias governamentais, está prevista na lei que regulamenta e orienta esse tipo de formação no contexto educacional brasileiro, a conhecida Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), n. 9.394/96.

Embora essa lei represente um avanço nas concepções de educação e formação docente para o contexto do nosso país, em relação a outros momentos da nossa história, muitas discussões têm sido suscitadas a respeito do distanciamento existente entre as proposições políticas e os anseios dos profissionais que vivenciam de perto a realidade da educação nos espaços escolares e acadêmicos, no que se refere à formação de educadores.

O artigo 61, por exemplo, especificamente no capítulo 06 (seis), intitulado

Dos profissionais da educação, explicita como deve-se dar o processo de formação dos profissionais da educação. Em seu parágrafo único apresenta os elementos que devem fundamentar a formação desses profissionais, afirmando que

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I- a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II - a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (LDB 9.394/96, grifo nosso).

Como podemos observar, o inciso número três do parágrafo considera que se deve aproveitar outras etapas formativas da vida do futuro educador, bem como as experiências que antecederam seu ingresso na formação acadêmica. Embora semanticamente o termo “aproveitamento” não seja o mais indicado para tratar da vinculação entre o vivido e o presente quando se trata de formação humana, por designar o estado de algo passível de ser utilizado, o uso do termo *fundamento*, na introdução do parágrafo, deve-nos chamar a atenção pelo seu significado “base, alicerce, conjunto de razões em que se funda uma tese, razão, motivo” (MINIAURÉLIO, 2004, p. 421).

Por quem é feito o “aproveitamento” das experiências anteriores? De que forma? É um empreendimento dos formadores ou dos formandos? Quem julga o que deve ser aproveitado, o que tem sentido ou não? Esses são alguns questionamentos que devem permear os pensamentos das instituições formadoras, bem como centralizar a pauta dos debates político-educacionais da contemporaneidade, quando o que estiver em discussão seja a melhoria da educação.

Assim, ao mesmo tempo em que outros processos formativos e as experiências anteriores constituem o fundamento da formação, junto a outros, conforme nos é apresentado, o uso da palavra “aproveitamento”, parece minimizar aquilo que há de mais profundo e balizador para a formação profissional de um

educador. Por outro lado, embora no documento se faça alusão a experiências e formação anteriores, os cursos de formação inicial e continuada de professores continuam, na atualidade, desenvolvendo-se, em muitas instituições, a partir de moldes prescritivos, baseados na transmissão de técnicas e conhecimentos descontextualizados das exigências e complexidades que subjazem os contextos educacionais atuais.

No bojo das discussões e investigações acerca da formação do professor o estágio tem sido cada vez mais reconhecido como campo epistemológico e de ressignificação da profissão docente, bem como lugar simbólico de construção da identidade e aprendizagem docente.

Durante muito tempo o Estágio foi equivocadamente concebido como parte prática, traduzida com instrumentalização técnica, nos cursos de formação de professores. Esta concepção, um tanto prejudicial, acabou desencadeando perspectivas que fragilizaram sobremaneira a formação para o magistério.

As atividades do Estágio Curricular Supervisionado nas licenciaturas têm como base legal o estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, Lei nº 11.788/ 2008, Resolução CNE /CP 01 e 02/ 2002 e Decreto nº 10. 181 de 14/12 /2006. No Conselho Nacional de Educação (CNE), Estágio curricular supervisionado é concebido como:

[...] o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim, o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso é que este momento se chama estágio curricular supervisionado. (PARECER CNE/ CP/ 28/ 2001, p. 07).

No mesmo parecer se acrescenta ainda que “é o momento de efetivar, sob a supervisão de um profissional experiente, um processo de ensino e aprendizagem que, tornar-se-á concreto e autônomo quando da profissionalização deste estagiário”. No artigo 13 da Resolução CNE/CP de 18 de fevereiro de 2002 se estabelece:

O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado

conjuntamente pela escola formadora e pela escola campo de estágio.

Quanto à carga horária do Estágio curricular, está prevista na Resolução CNE/CP nº 02 de fevereiro de 2002, dentre as 2.800 (duas mil e oitocentas) horas estabelecidas dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior, 400 (quatrocentas) horas a partir da segunda metade do curso.

A reflexão acerca do papel do Estágio na formação inicial do futuro professor em nenhuma circunstância pode ser levada em consideração sem se tomar como referência o atual contexto social, político, econômico, educacional e cultural, o qual incide profundamente no trabalho desenvolvido nas universidades e na dinâmica e organização do espaço escolar, bem como na prática docente.

É bem sabido que durante a trajetória de formação o futuro professor vai deparando-se com diferentes componentes curriculares, vivenciando através da relação com seus professores, colegas e escolas experiências que vão ajudando-lhe a construir e desenvolver sua identidade profissional. Nessa perspectiva, o Estágio mais do que um momento de instrumentalização didática e metodológica na formação inicial do professor, conforme se concebeu durante muito tempo, deve ser compreendido como espaço de reflexão, propiciador da aprendizagem da profissão docente, considerando suas contradições e desafios, bem como as exigências do atual contexto socioeducacional e seus desdobramentos no exercício do magistério.

Compreender a importância e os desafios desse componente curricular nos cursos de formação de professores nos ajuda a entendê-lo como significativo campo de conhecimento pedagógico e espaço mobilizador da reflexão e da construção da identidade docente. Nessa concepção é oportuna a reflexão feita por Pimenta (2009) ao afirmar que

[...] os cursos de formação podem ter importante papel nessa construção ou fortalecimento da identidade, à medida que possibilitam a reflexão e análise crítica das diversas representações sociais historicamente construídas e praticadas na profissão. Será no confronto com as representações e as demandas sociais que a identidade construída durante o processo de formação será reconhecida, para o qual são necessários os conhecimentos, os

saberes, as habilidades, as posturas e o compromisso profissional. (PIMENTA; LIMA, 2009, p. 64).

A alusão feita pela autora destaca o lugar significativo da universidade como potencializador de aprendizagens no processo identitário, por lhe ser característico o exercício do refletir como atividade inerente a sua função social, a qual é marcada pelo estudo das significações da profissão ao longo da sua história.

A discussão aqui proposta, em nenhum momento, desconsidera a importância da instrumentalização técnica, dos conhecimentos didáticos, das orientações metodológicas e o desenvolvimento de habilidades específicas na formação do professor, mas reconhece a necessidade da reflexão como imprescindível para ação docente e para a compreensão da complexidade que permeia sua formação na contemporaneidade.

2.2. Estágio, construção da identidade e aprendizagem docente

O reconhecimento da formação enquanto processo que se dá ao longo da vida é extremamente orientador para a compreensão do estágio enquanto lugar sistematizado de construção e de aprendizagem da identidade profissional docente. No entanto, é imprescindível reconhecer também a influência e contribuição das aprendizagens, saberes, crenças e vivências, que constituem o nosso inventário existencial, no nosso modo de compreender, atuar e relacionar-se com a profissão.

As constantes mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais têm exigido do docente a ampliação de suas competências e habilidades, em detrimento de uma prática pedagógica inovadora, para a qual se torna imprescindível a constante reflexão acerca da metodologia e dos instrumentos de trabalho de sua prática docente, bem como dos sentidos atribuídos à profissão. Nesse contexto, o estágio assume um lugar proeminente, visto que entre as suas múltiplas finalidades está a de criar oportunidades de aprendizagem da profissão docente e de construção da identidade profissional, aproximando o futuro

professor da realidade na qual atuará, através de amparos epistemológicos, pedagógicos e metodológicos, mas, sobretudo de constante reflexão sobre si mesmo.

O termo reflexão tem sido utilizado com grande constância em diferentes áreas do conhecimento na contemporaneidade, tendo assim sentidos distintos e sendo aplicado segundo o entendimento construído por cada linha de pensamento no âmbito das ciências. No campo educacional, seu uso é bastante recorrente quando se discute a formação inicial e continuada de professores. Vale ressaltar que a noção de reflexão utilizada nesta investigação levou em consideração a proposta do objeto de estudo a qual traz em seu bojo o interesse pelo modo como as professoras de espanhol atribuem sentido a sua trajetória de vida-formação-profissão. Assim, optou-se pelo conceito que mais se aproxima do mote desta investigação a qual concebe reflexão como

A capacidade de voltar sobre si mesmo, sobre as construções sociais, sobre as intenções, representações e estratégias de intervenção. Supõe a possibilidade, ou melhor, a inevitabilidade de utilizar o conhecimento à medida que vai sendo produzido, para enriquecer e modificar não somente a realidade e suas representações, mas também as próprias intenções e o processo de conhecer. (PÉREZ GÓMEZ, 1999, p. 29).

De acordo com a definição do autor a reflexão designa uma atividade que o homem desenvolve de forma individual e coletiva e que o auxilia no modo como se relaciona com o conhecimento em sua construção, possibilitando-o, assim, a transformação de realidades tanto exteriores quanto interiores que o circunda, bem como o próprio conhecimento.

Na perspectiva de Rué, a reflexividade é concebida como “[...] la capacidad de pensar sobre lo que se es y lo que se hace, la posibilidad de generar proyectos de acción”. (2012, p. 26). As referidas concepções acerca da reflexão nos ajuda a compreender a etapa do estágio como período propício da formação para que o futuro professor questione-se e construa saberes acerca de sua dimensão pessoal, ao passo que se apropria da realidade social, traduzida na dinâmica escolar, no seu sentido e a partir das culturas cotidianas com as quais passa a interagir na construção de sua identidade profissional.

O Estágio é um componente curricular obrigatório na licenciatura e

consiste na integração de conhecimentos teóricos e práticos no processo formativo do futuro profissional. É a etapa do curso no qual o licenciando tem a oportunidade de aproximar-se realidade na qual atuará de forma organizada e planejada, constituindo-se, assim, em um processo colaborativo entre instituição formadora e a unidade escolar.

As sistematizações construídas por Souza (2006) a respeito da formação enquanto processo e do estágio como iniciação tem sido relevante para a superação da formação na perspectiva do racionalismo técnico. De acordo com o investigador,

A ideia construída sobre a formação e o estágio como práticas de iniciação me faz entendê-los como um processo vinculado a uma prática institucionalizada e formativa, marcada pelas experiências e aprendizagens construídas ao longo da vida, implicando com o desenvolvimento pessoal, com a preparação para a realização profissional de uma prática educativa contextualizada, reflexiva, crítica e transformadora. (SOUZA, 2006, p. 141).

Na perspectiva de Pereira e Pereira (2012), essa fase da formação constitui-se em um intenso processo de reflexibilidade ao considerar que

[...] a proposta do estágio precisa se desenvolver a partir da preocupação de se formar um professor que esteja consciente de que sua prática envolve um comportamento de observação, reflexão crítica e reorganização de suas ações para o alcance de melhoria na educação. É a necessidade de tornar os futuros professores ainda mais conscientes de que as suas práticas em sala de aula da escola básica refletem o grau de aquisição teórica obtido, bem como a sua vivência escolar e de seus alunos, considerações que vão contribuir para o processo de constituição dos sujeitos da educação e de sua própria identidade de mestre. É a constatação de alguma coisa que nos envolve, nos interessa e nos faz crescer na nossa profissão de ser professor/educador. (2012, p. 27, *grifo nosso*).

De acordo com as autoras, o estágio precisa ser concebido e operacionalizado como uma fase em que o futuro professor desenvolve, apreende e aprende uma série de posicionamentos extremamente significativos para sua identidade que está em construção.

Trata-se, portanto, de um intenso trabalho de conscientização a respeito da prática docente, de suas exigências e desafios, para os quais o conhecimento

adquirido ao longo do curso e a partir das interações feitas com a realidade escolar, desempenha um importante papel na constituição da sua identidade profissional. A implicação da compreensão do processo educativo a partir de uma perspectiva sistêmica se traduz em uma prática docente reflexiva, crítica e capaz de refazer - se continuamente, o que se constitui, na contemporaneidade, como um dos maiores desafios do educador.

As considerações das autoras nos ajudam a compreender que a construção da identidade é eminentemente reflexiva, passa pela análise que faço de minhas ações, no saber-fazer, pelo compromisso com minhas aprendizagens e conhecimentos.

A observância a esses aspectos é imprescindível para a construção e fortalecimento da identidade profissional docente, pois torna possível o estabelecimento de vínculos com a profissão, não por reprodução de técnicas ou metodologias, mas por despertar o sentimento de pertença, no sentido de me fazer responsável pela profissão, ao ter consciência do seu papel.

O entendimento do Estágio como prática instrumental nos cursos de formação de professores teve grande incidência por volta dos anos 70, período em que se pautava o ensino e a formação nos ideários do tecnicismo educacional oriunda da pedagogia tecnicista influenciada pelo behaviorismo⁹, para a qual a instrumentalização técnica e o uso de recursos tecnológicos na educação significavam aprendizagem. Com o passar do tempo se chegou ao entendimento de que a melhoria técnica, por si só, não garante uma ação docente eficaz e nem melhores índices de aprendizagem.

Nos anos 80 várias pesquisas foram desenvolvidas no campo de formação de professores com o objetivo de refletir sobre a importância da unidade entre teoria e prática, em oposição a sua histórica dicotomia. Essas investigações contribuíram, sobremaneira, para atenuar os equívocos nos processos de formação profissional, ao tratar isoladamente teoria e prática, mas, sobretudo possibilitou compreender o estágio a partir de uma nova perspectiva: espaço de pesquisa no qual se toma a realidade como eixo para a reflexão no percurso da formação profissional.

⁹ Teoria que restringe a psicologia ao estudo do comportamento. – dicionário miniaurélio- 6ª edição, 2004. “Na teoria behaviorista, a aprendizagem de uma língua (entendida como um conjunto de estruturas básicas) é um comportamento verbal observável em forma de criação de hábitos automáticos” (PAIVA, 2009, p.61).

Levando em consideração as novas perspectivas contemporâneas para pensar a formação, Calderano considera que o Estágio

[...] não deveria ser visto como um momento prático de aplicação da teoria estudada na universidade. Por outro lado, ele também não constitui um momento “teórico”, em sentido também restrito, no qual se busca, a partir de uma rápida visão acerca da prática escolar, fazer pronunciamentos e dizer algo sobre ela, de modo descomprometido e superficial, desembocando “reflexões” e posturas que reforçam essa dicotomia entre universidade e escola. (2012, p. 249).

E acrescenta ainda a autora que:

Ao focalizar os processos previstos e desencadeados pelo estágio e ao indicar algumas possíveis atividades, o que se pretende é visualizar uma trajetória que permita o desenvolvimento de ações decorrentes dos objetivos destacados que são alcançados de forma também articulada e não linear. É preciso ressaltar, pois, que não se trata de momentos estanques e/ou isolados. (ibidem, 250).

A autora propõe um olhar sobre o estágio que transcenda a perspectiva de espaço de aplicação prática da teoria, considerando-o como lócus articulador das diferentes experiências que constituem a trajetória de formação do professor, promovendo a integração entre universidade e escola. Nessa perspectiva cada atividade, cada escolha metodológica, e de qualquer outra natureza, deve ter significado e estar contextualizado com o contexto social.

Pimenta, e Lima (2009), em seus estudos sobre formação docente, apontam a relação existente entre o sentido sócio-histórico da profissão de professor e a construção identitária argumentando que:

[...] uma identidade profissional se constrói, pois a partir da significação social da profissão, da revisão constante das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. [...] 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 ser professor. [...]. (PIMENTA; LIMA, 2009, p. 67).

A identidade profissional é resultante do entrecruzamento do sentido que o sujeito imprime em sua vida pessoal ao ser professor e os de diferentes contextos socioculturais pelos quais transita em sua trajetória existencial. Nesse sentido, as diferentes aprendizagens em diferentes espaços sociais, as experiências

Durante a formação acadêmica o contato com as escolas, as vivências com os professores e colegas de turma, fazendo emergir, em um confronto necessário, as representações pessoais e familiares sobre a profissão e seu sentido a partir da perspectiva dos profissionais, sujeito, seja no espaço escolar ou universitário, que estão diretamente relacionados com o contexto educacional.

2.3. Narrativas e (re) construção de identidades na formação inicial do professor

Ao longo da história da educação assistimos, em muitos momentos, o silenciamento dos sujeitos nos seus processos formativos. Negligenciava-se os saberes e experiências provenientes do universo de relações sociais, culturais, políticas e religiosas como constituinte indelével do aprendiz. Secundarizava-se a pessoa, sua história a singularidade e o processo formativo que o compunha.

Com o objetivo de dar voz ao o sujeito e, ao mesmo tempo, fazê-lo apropriar-se do seu acervo histórico e experiencial, a abordagem biográfica ou existencial tem se constituído, na contemporaneidade, como um potencial instrumento de pesquisa e formação em diferentes campos do saber, sobretudo o educacional. Nessa abordagem, o falar de si, como modo particular de narrar a própria trajetória, de rever os caminhos e descaminho de itinerâncias do sujeito, de identificar-se se configuram como espaço- tempo que o devolve o direito de protagonizar, rememorar e refletir sobre si ao mesmo tempo.

Em seus pressupostos está a ideia de que nossas histórias de vida são constituídas de pessoas, aprendizagens distintas, experiências múltiplas e ao mesmo tempo tão singulares que desenham o terreno da nossa existência e nos permitem a cada traço atribuir significado a diferentes momentos, delineando de forma idiossincrática nossa identidade pessoal e coletiva.

No contexto da formação docente a narrativa dos percursos de vida favorece a consciência da tomada de decisão profissional, fortalece o processo de conhecimento de si e contribui para a conscientização dos processos constitutivos do pessoal e do profissional. É preciso levar em consideração, portanto, que

Um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, tem corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas do contexto nos quais se insere. (TARDIF, 2000, p. 15).

O autor afirma a importância de pensar a formação docente levando em consideração todas as dimensões do seu ser, posto que nelas se inscrevem os registros de suas experiências e modos de ser e viver. Narrar é, portanto, fazer incursões no universo de nossas experiências e visitar espaços de formação em que o entrecruzamento com outras histórias, outros mundos, faz emergir o exercício indispensável do autoconhecimento.

Ao discutir acerca do significativo papel das narrativas no processo de formação docente Souza (2006), afirma que:

[...] o processo de formação e do estágio como iniciação tende a possibilitar, ao sujeito da formação inicial, ampliar suas capacidades de autonomização, de flexibilidade, iniciativa e criatividade no seu desenvolvimento profissional. A ação e a reflexão sobre o processo de formação e sobre as trajetórias de escolarização revelam experiências formadoras construídas nas histórias de vida. A flexibilidade centrada na abordagem biográfica busca evidenciar as formas e os dispositivos engendrados sobre as itinerâncias e coloca o sujeito como cerne da formação, porque o trabalho com as narrativas de formação implica o autor-ator entender, através da reflexão, da conscientização e do conhecimento de si, percursos e processos de formação e autoformação no decurso da vida. (SOUZA, 2006, p.143).

Ao longo da nossa existência vamos compondo nosso acervo como sujeito histórico. Nele se ancora o nosso protagonismo nas tramas dos percursos existenciais percorridos por cada um de nós. Por diferentes circunstâncias e fatores nem sempre o assumimos, em uma espécie de adormecimento existencial, à espera, talvez, de oportunidade para colocar no lugar o sentido de cada coisa e acontecimento.

Fazer incursões pela nossa história, retomar percursos, portanto, mais do que visitar a memória, examinando o potencial de sua atividade cerebral, é fazer o resgate de si no tempo e no espaço, oportunizando seu autoconhecimento, através da releitura e ressignificação de relações, experiências e aprendizagens, mobilizando, assim, no diálogo com os diferentes contextos pelo qual se transitou as bases onde se acentuam sua identidade.

Como dispositivo de formação, o método (auto)biográfico oportuniza à pessoa em formação, na narrativa de sua própria história, refletir sobre o vivido, identificando experiências marcantes, ressignificando escolhas, produzindo novos sentidos e reafirmando e redimensionando o presente escondido e iniciado nas tessituras do passado, onde a consciência, na maioria das vezes, ainda nem existia.

Fazer reminiscências, tomando consciência de escolhas e ressignificando-as no presente é uma potencial ferramenta para projetar o devir. A respeito desse entrecruzamento temporal ao narrar a si mesmo Souza (2013) afirma que:

As narrativas das histórias de vida ritualizam o tempo vivido e possibilitam um olhar retrospectivo e prospectivo da vida; são importantes na formação e (auto) formação do professor por provocar/possibilitar o deslocamento entre o passado, o presente e o futuro e, sobretudo, por explicitar que a vida é uma história e, por esse motivo, constitui em importante alicerce para o conhecimento e o reconhecimento. (SOUZA, 2013, p. 49).

O método (auto)biográfico, no contexto de formação docente, possibilita ao futuro professor, ao debruçar-se sobre sua própria história, rever sua trajetória existencial, dando sentido às experiências vividas, revelando suas representações e aspirações a respeito da profissão. Essas incursões formativas, reveladoras do sentido social que se atribui ao trabalho do professor, se entrecruzam o, tempo inteiro, com suas trajetórias pessoais.

O entrecruzamento entre memórias formativas e pessoais nos ajuda a refletir e compreender o profissional que está sendo construído no seu processo identitário. Através das itinerâncias narrativas, portanto, os sujeitos vão tecendo, reconstituindo mentalmente aprendizagens e dando significados às particularidades da sua história que contribuíram para a escolha da docência como campo de atuação profissional no contexto social.

Quando narramos nossas histórias de vida mobilizamos, por meio da linguagem, elementos constitutivos da nossa subjetividade e assumimos como atores a centralidade do lugar-tempo daquilo que é rememorado por nós. Esse exercício se constitui um profundo processo reflexivo ao nos exigir selecionar os fatos da vida e reelaborar a forma como me penso e penso o mundo por meio da linguagem, numa perspectiva histórico-cultural do sujeito, uma dinâmica que exige o esforço da interpretação e reinterpretação do vivido. Apesar de se observar um considerável crescimento e interesse pelo estágio como objeto de investigação, em diferentes áreas do conhecimento, é bem sabido que muito se tem a discutir sobre o tema, especialmente, no que tange a sua legislação, a parceria entre a escola e a universidade.

Nesse capítulo discutiu-se a articulação entre estágio, formação e narrativas (auto) biográficas, atentado para as interfaces políticas e metodológicas. A análise na perspectiva política possibilitou, tanto da formação quanto do estágio, compreender o fosso que existe entre a legislação e a realidade educacional. Além disso, a discussão proposta enfatizou a o lugar do estágio na construção da identidade e aprendizagem da profissão docente e o uso das narrativas docentes como significativo dispositivo de formação e autoformação.

A discussão proposta neste capítulo, em nenhum momento desconsidera a importância da instrumentalização técnica, dos conhecimentos didáticos, das orientações metodológicas e do desenvolvimento de habilidades específicas na formação do professor, mas reconhece a necessidade da reflexão como imprescindível para ação docente e para a compreensão do ensino em sua totalidade.

III - MÉTODO (AUTO) BIOGRÁFICO: pressupostos epistemológicos e metodológicos

“Hoje não se trata tanto de sobreviver como de saber viver. Para isso é necessária uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos”. (SANTOS,1986, p.53-54).

Início este capítulo, apoiando-me na provocativa reflexão proposta por Santos na epígrafe que o introduz, posto que ela é bastante basilar para a compreensão do tipo de conhecimento sobre o qual se assenta a abordagem (auto)biográfica e seu entrelaçamento com o objeto de estudo.

O autor sugere a adesão a um tipo de conhecimento que tenha relação com a vida, que acesse o lugar dos nossos sentidos humanos, das nossas experiências, a fim de nos ensinar a olhar a vida a partir de outro ângulo, sem fronteiras, sem os distanciamentos inúteis entre ciência, investigador e objeto de estudo.

É bem sabido que, ao longo da história da ciência, os pesquisadores buscaram desenvolver um conhecimento que fosse útil para a vida do homem, que lhe desse subsídios para sobreviver em meio aos desafios do seu tempo. Durante muito tempo o método científico buscou descobrir os segredos da natureza. Assim, seu objeto de estudo encontrava-se fora do sujeito do conhecimento.

As ciências da natureza, em busca de objetividade, a qual consistia no descentramento do sujeito no processo de conhecer, “expulsou” a subjetividade do homem do seu modo de investigar o mundo das coisas, dos fenômenos, criando, assim, um abismo entre sujeito e objeto de estudo, o que se estendeu também à subjetividade do pesquisador.

A partir do século XIX, no entanto, as ciências humanas consolidam sua autonomia e apresenta como seu fundamento epistemológico o próprio sujeito cognoscente, inaugurando, assim um novo tempo na relação do homem, sobretudo do investigador, com o conhecimento. Nesse cenário a reivindicação por um tipo de conhecimento que fosse íntimo ao homem parecia ter descoberto seu sentido no que nos enuncia (CONTRERAS DOMINGO e FERRÉ, 2010, p. 46), quando afirma que a “[...] subjetividad es el lugar en el que y desde el que se experimenta el mundo.”

Nesse período há uma profunda ruptura com a concepção neutra e distante do saber. O sujeito passa, assim, a assumir-se enquanto epistêmico e empírico ao mesmo tempo, sendo esse último, no entanto, responsável pela compreensão do sentido que o experiencial acrescenta a qualquer pesquisa científica, conforme nos afirma Santos,

Hoje sabemos ou suspeitamos que as nossas trajetórias de vida pessoais e coletivas (enquanto comunidades científicas) e os valores, as crenças e os prejuízos que transportam são a prova

íntima do nosso conhecimento, sem o qual as nossas investigações laboratoriais ou de arquivo, os nossos caçulos ou os nossos trabalhos de campo constituíram um emaranhado de diligências absurdas sem fio nem pavio. (1986, p. 20).

A partir da afirmação do autor é possível compreender que a concepção de conhecimento encontra sua razão de ser na vida cotidiana, nas experiências que constroem o universo existencial de cada sujeito, nas relações que estabelece consigo mesmo e com os outros em diferentes temporalidades, mas, sobretudo nos sentidos que atribui aos acontecimentos da sua vida. Trata-se, assim, de um conhecimento autopoietico, traduzindo a arte de viver e de autorreferenciar-se e que dê sentido à realidade a partir de nossas percepções mais pessoais.

Este capítulo tenciona situar o percurso do trabalho de pesquisa, apresentando o caminho teórico-metodológico percorrido na construção do objeto e sobre o qual se assenta esta investigação a qual toma como contexto gerador a trajetória de vida-formação-profissão de oito professoras de língua espanhola que atuam na educação básica, bem como apresentar os objetivos e as questões norteadoras que orientam este trabalho investigativo.

Dessa forma, busco primeiramente sistematizar os aspectos concernentes à pesquisa qualitativa, apresentando seus elementos caracterizadores e, sobretudo, seu entrelaçamento com o objeto de estudo, tomando como referência as conceitualizações teóricas de Gatti (2012), Santos (1986), Flick (2013) e Bogdan e Biklen (1994).

Em seguida, são apresentadas questões metodológicas e epistemológicas relativas à abordagem (auto) biográfica, atentando especificamente para o trabalho com as narrativas docentes. Nesta seção, através de uma breve retrospectiva, objetiva-se situar historicamente a abordagem (auto) biográfica, observando neste retrospecto a forma como o homem foi apropriando-se de seu percurso existencial e atribuindo sentido aos acontecimentos, vivências e aprendizagens por meio das (auto) biografias.

O referencial teórico que orienta a sistematização acerca da abordagem (auto) biográfica advém dos estudos de autores como Passeggi (2010), Pineau e Le Grand (2012), Souza (2006), Moita (2000) e Nóvoa (2000), entre outros estudiosos.

Por fim, é feita, ainda, neste capítulo uma contextualização da investigação

através da qual é possível compreender as singularidades do objeto de estudo, por meio da apresentação do perfil biográfico das colaboradoras, bem como dos critérios e procedimentos para a escolha do dispositivo metodológico para a recolha das fontes- entrevista narrativa das docentes- e a perspectiva para análise do *corpus* da pesquisa os quais levaram em consideração as construções teóricas elaboradas, respectivamente, por Jovchelovich e Bauer (2010), Delory-Momberger (2012), Bertaux (2010), Souza (2006 e 2014), Josso (2010), Ricouer (1996) e Bolívar (2012).

Vale destacar que as escolhas realizadas neste capítulo, no que tange ao percurso teórico-metodológico da pesquisa, levaram em consideração as especificidades e singularidades do objeto de estudo as quais foram expressas, de forma significativa, nas narrativas de formação das professoras de língua espanhola que, com toda certeza, potencializaram o mergulho investigativo e formativo, tanto da investigadora, quanto dos sujeitos da pesquisa. Por essa razão, todos os cuidados necessários foram tomados a fim de que houvesse, em todo o processo de pesquisa, alinhamento e convergência entre objeto, objetivos, as questões norteadoras, a técnica de recolha das fontes, perspectiva de análise e pressupostos teórico-metodológicos da abordagem (auto) biográfica.

3.1. Abordagem qualitativa: outro modo de fazer pesquisa

Durante o processo de investigação o pesquisador depara-se com o desafio de optar por um traçado metodológico que dê conta dos objetivos propostos para a pesquisa e, assim, favoreça em potencial o seu desenvolvimento. Traçar, no entanto, o percurso metodológico de uma investigação exige o engenhoso trabalho do investigador de escolher, de forma cuidadosa e coerente, a metodologia a ser utilizada, bem como os instrumentos de recolha de dados e as técnicas adequadas.

Trata-se, portanto, da construção de um caminho que exige também dinamicidade, criatividade, rigor e curiosidade epistemológica, aspectos imprescindíveis para que a pesquisa alcance seus objetivos e contribua de forma significativa para o desenvolvimento de novas pesquisas e, ao mesmo tempo, ajude a ampliar e fortalecer a rede de pesquisadores já existente sobre o objeto de estudo.

Embora muitas vezes o pesquisador disponha-se a visitar “lugares” já visitados em outras pesquisas, o seu trabalho investigativo faz, de modo singular,

um recorte único e peculiar da realidade que observa, por falar de um lugar diferente de qualquer outro, de onde vasculha fontes, ainda, escondidas, buscando suas significações e, de certa forma, ultrapassando o que já se conhece sobre o objeto de estudo. Tudo isso o faz imbuído da convicção de que “[...] pesquisar é avançar fronteiras, é transformar conhecimentos [...]” (GATTI, 2012, p. 62).

A partir dessa perspectiva pode-se afirmar que a metodologia é a trilha pela qual o pesquisador decide caminhar na aventura desbravadora de conhecer em profundidade e de ultrapassar o que o mundo das coisas e dos homens, muitas vezes, revela-lhe de forma desordenada a respeito da realidade que observa. Esse processo não se dá sem que imprima suas marcas pessoais, seus valores e revele seu modo peculiar de capturar o mundo exterior e, ao mesmo tempo, de interpretá-lo. É desse conjunto de fatores, composto pela subjetividade do pesquisador, pelas suas escolhas e atitudes, somando-se ao conhecimento historicamente acumulado, sobre determinado assunto, que a pesquisa vai se desenhando, ganhando forma e encontrando suas tessituras.

A concepção construída pelo pesquisador a respeito de termos como *conhecimento*, *ciência* e de *método*, nesse contexto, são basilares para compreender suas escolhas em relação aos instrumentos e técnicas, bem como a perspectiva epistemológica e metodológica adotada para sua investigação.

Em relação ao método, Gatti (2012, p. 47), em seu estudo sobre a construção da pesquisa no Brasil, considera que: “[...] não é algo abstrato. Método é ato vivo, concreto, que se revela nas nossas ações, na nossa organização do trabalho investigativo, na maneira como olhamos as coisas do mundo”. Levando em consideração a perspectiva da autora, pode-se afirmar que o método é a tradução das intenções do pesquisador em relação ao objeto de estudo e o seu modo particular de compreender a realidade social a sua volta, em um movimento dinâmico que lhe exige rigor, criticidade e cuidado na realização de cada etapa da pesquisa. Santos (1986), em sua obra, *Um discurso sobre as ciências*, ao referir-se ao conhecimento pós-moderno enquanto local e global ao mesmo tempo e multidimensional, afirma que “[...] cada método é uma linguagem e a realidade responde na língua em que é perguntada”. (1986, p. 18). A partir da concepção do autor é possível compreender que a escolha do método no processo de investigação implica a responsabilidade do pesquisador de analisar sua adequação para responder aos questionamentos e objetivos do objeto de estudo.

As concepções apresentadas pelos autores evidenciam que o método representa a forma como o pesquisador, constrói, pensa e interpreta o conhecimento. Assim, o método é o recorte do olhar do investigador sobre a realidade que investiga.

O modo como é caracterizado e compreendido o trabalho de investigação, neste capítulo, está diretamente relacionado a uma epistemologia de ciência que se ampara nos princípios metodológicos da *Abordagem Qualitativa* a qual “visa à captação do significado subjetivo das questões a partir das perspectivas dos participantes”. (FLICK, 2013, p. 23).

Bogdan e Blikem (1994), em seus estudos a respeito da investigação qualitativa no contexto educacional, apresentam cinco características que consideram basilares quando se trata de pontuar aspectos específicos dessa abordagem, a saber: a) o ambiente natural como fonte direta dos dados, sendo o investigador o principal instrumento, b) a descrição minuciosa, c) ênfase dos pesquisadores mais no processo do que no resultados ou produto final, d) adota-se a perspectiva de análise indutiva, e) o significado assume lugar proeminente na investigação.

As pesquisas que se apoiam nos pressupostos da abordagem qualitativa compreendem a realidade social a partir da construção e atribuição de significados, os quais emergem de forma significativa no ato de narrar-se. Levando em consideração esse aspecto, é pertinente afirmar que “en un sentido amplio, se puede entender que, en el fondo, toda investigación cualitativa es de hecho una investigación narrativa”. (BOLÍVAR, 2012, p. 80). Dessa forma, o sentido que os participantes atribuem a si mesmos, a suas vivências e às coisas que lhe rodeiam, assumem um lugar central para o investigador na pesquisa. Por essa razão os fatos não são tratados de forma rígida, estática e imutável, considerados “verdades absolutas”, mas sim como passíveis de mudança, dinâmicos, negociáveis e flexíveis, posto que focaliza os interesses da investigação nas experiências humanas, as quais, longe de ser quantificáveis, implica para os sujeitos-informantes o desafio de “[...] contarse, cobrar conciencia de la propia historicidad y buscar maneras de darse sentido en relación a lo vivido [...]”. (CONTRERAS DOMINGO e FERRÉ, 2010, p.35).

A pesquisa nessa abordagem não se constrói a partir de generalizações, procedimentos e instrumentos pradonizados, mas considera cada problema de

investigação como objeto de uma pesquisa singular, para a qual é necessário um olhar específico, bem como escolhas coerentes que atendam a suas particularidades.

É essa perspectiva e modo de fazer pesquisa que orienta e sustenta este trabalho investigativo o qual, tomando como referência os pressupostos metodológicos da abordagem qualitativa, busca adentrar um nível de realidade que não se preocupa em quantificar dados e nem apresentar “verdades” absolutas a respeito do objeto de estudo, mas sim objetiva compreendê-lo, interpretá-lo e descrevê-lo. Na centralidade dessa tríade está o ser humano e as relações que estabelece consigo mesmo e com o mundo exterior, bem como o sentido que constrói de si e dos outros a partir das interações que realiza ao longo de sua vida.

Esse modo de conceber e construir o conhecimento foi basilar para a ruptura com o paradigma positivista no final do século XX. Nesse cenário de revisão daquilo que se constituía ou não como ciência, o homem chegou ao entendimento da insuficiência desse paradigma compreendendo, então, a necessidade que havia de “completarmos o conhecimento das coisas com o conhecimento das coisas, isto é, com o conhecimento de nós próprios” (SANTOS, 1986, p. 48). Nesse contexto, em que outra dimensão é atribuída ao conhecimento, o sujeito é “convidado” a fazer um mergulho em sua trajetória de vida, ressignificando os acontecimentos, fatos, saberes e vivências de sua história, uma produção que toma como referência o conhecimento que o sujeito tem de si mesmo e do significado que dá às relações e experiências vividas com os diferentes grupos sociais com os quais interagiu ao longo de sua existência.

Na amálgama da ruptura com o paradigma moderno os professores voltaram a assumir a centralidade dos debates educativos, produzindo por meio dos estudos (auto) biográficos, no âmbito da profissão docente, um tipo de conhecimento mais próximo da realidade e necessidades educacionais e do seu labor cotidiano, em que dimensão pessoal e profissional entrelaça-se.

A opção por esse tipo de abordagem justifica-se pelo potencial de autorreflexão que propõe aos seus participantes. Ao pesquisador possibilita ter acesso à rede de significados pessoais, sociais e culturais construída pelos sujeitos informantes, proporcionando-lhe “mergulhar” nas suas diferentes experiências de sua trajetória existencial.

Esse contato direto com os sujeitos investigados e com os contextos

históricos a partir das quais emergem a produção de sentidos de suas vivências, aprendizagens e saberes permitem ao pesquisador revisitar sua própria história, encontrando nela significados que, muitas vezes, entrecruzam-se profundamente com as trajetórias dos colaboradores da pesquisa, já que “a narrativa do outro é assim um dos lugares onde experimentamos nossa própria construção biográfica; onde ela pode deslocar-se, reconfigurar-se, alargar seu horizonte [...]”. (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 61).

A questão da articulação entre sujeito e objeto inaugurou, assim, um novo modo de conceber a pesquisa na ciência pós-moderna, o que significou a ruptura com rigorosidade e a intolerância postulada pelo positivismo que perdurou até o início do século XX, o qual não considerava os valores e as crenças do pesquisador, por crer na possibilidade de sua interferência na recolha e interpretação dos dados. Essa perspectiva contribuiu para a constituição dicotômica entre sujeito e objeto, proporcionando o profundo distanciamento entre a vida e o fenômeno científico estudado.

Com o advento do paradigma emergente, houve a necessidade de revisão do conceito de ciência e de sua relação com a vida e os valores humanos, chegou-se, portanto, à compreensão de que “o objeto é a continuação do sujeito por outros meios. Por isso, todo conhecimento científico é auto- conhecimento”. (SANTOS, 1986, p. 19).

Nessa investigação sujeito e objeto aparecem de forma articulada, em uma dinâmica de completude mútua. Busca-se, assim, um tipo de conhecimento que nasce da vida, das experiências e aprendizagens dos participantes, os quais se constituem como sujeitos autorreferenciais e autogeradores de novos conhecimentos. É nesse cenário, próprio da pesquisa qualitativa, que está inserida esta investigação, a qual tem como objeto de estudo a trajetória de vida-formação-profissão de 08 (oito) professoras egressas do curso de Letras/ Língua Espanhola, *campus* I na qual buscou-se apreender as implicações dessa articulação no seu desenvolvimento profissional na Educação Básica.

Nesse sentido, com o objetivo de compreender o significado que as egressas atribuem a momentos de sua vida e de sua formação para o exercício da docência, bem como reconhecer a identidade profissional docente que está sendo construída no curso de Letras da Uneb, *Campus* I e identificar e analisar os dilemas e momentos marcantes vividos nos seus primeiros anos de ingresso na profissão que

foram elaborados os seguintes questionamentos: Como as egressas se constituíram professoras de espanhol? Quais experiências formativas as professoras consideram significativas para seu desenvolvimento profissional docente? Quais os dilemas enfrentados pelas professoras em seus primeiros anos de exercício profissional na Educação Básica? De que modo o fazer incursões nas suas próprias trajetórias de formação-profissão contribui para o fortalecimento da identidade pessoal e profissional dessas professoras?

A análise da trajetória de formação - profissão dessas professoras implica um profundo mergulho nas suas subjetividades, experiências, sentidos e aprendizagens, um processo mediado pela reflexão acerca de seus percursos formativos e das singularidades que constituem sua construção identitária.

Entendendo que se trata, portanto, de um processo que requer o olhar atento e cuidadoso do pesquisador, no que diz respeito às histórias dos sujeitos-colaboradores, adotei a pesquisa de cunho qualitativo por considerar a profunda relação que há entre seus pressupostos metodológicos, o objeto de estudo e os objetivos dessa investigação, o que se dá de forma harmônica e coerente. Além desses aspectos, a opção por essa metodologia levou em consideração sua fertilidade para investigar fenômenos humanos, atentando para sua complexidade, mas, sobretudo compreendendo o sujeito em sua historicidade, processos formativos e idiosincrasias.

Assim, por meio das trajetórias de formação - profissão das docentes de língua espanhola, se teve acesso a um tipo de conhecimento que extrapola a dimensão quantificadora, por desvelar uma série de significados construídos pelos participantes ao longo do seu percurso existencial e de formação, o que as torna mais que informantes ou narradores de suas experiências, mas sim protagonistas de suas histórias de vida e atrizes do trabalho investigativo no qual estão inseridas.

A respeito do protagonismo docente na formação, Souza (1996, p. 34), considera que “[...] colocar a pessoa do professor como uma das centralidades do projeto formativo é fundamental, na medida em que permite entender o significado do desenvolvimento pessoal no processo profissional do trabalho docente”.

A centralidade assumida pelo sujeito e o interesse por investigar sua trajetória de vida, através do trabalho que ele mesmo faz de rememoração e reflexão de suas itinerâncias, experiências, aprendizagens e processos de formação, inscreve-se no movimento de investigação-formação que adota a abordagem biográfica como

perspectiva epistemológica o qual compreende que

[...] a atividade de pesquisa contribui para a formação dos participantes no plano das aprendizagens reflexivas e interpretativas e toma lugar, no seu percurso de vida, como um momento de questionamento retroativo e prospectivo sobre seu(s) projeto(s) de vida e sua(s) demanda(s) de formação atual. (JOSSO, 2010. p. 71).

Na perspectiva apresentada pela autora apreende-se que a reflexão que o sujeito realiza de suas aprendizagens ao longo de sua vida provoca-lhe a revisão do vivido, encontrando nele sentidos que lhe propõem, ao mesmo tempo, a interpelação a respeito do devir. Nesse exercício reflexivo, em que articula passado e presente o sujeito faz uma projeção de si e consegue compreender a sua vida a partir de uma continuidade histórica, a qual lhe permite rever suas fragilidades, suas escolhas, tanto pessoais quanto profissionais, bem como suas expectativas, que ganham novo sentido na sua história de vida. Assim, o sujeito vai rememorando seu percurso e tomando consciência do seu processo formativo e de seus projetos de vida.

A articulação entre pesquisa e formação está intimamente relacionada a um processo de superação da concepção convencional tanto de pesquisa quanto de formação, iniciado a partir dos anos noventa no contexto educacional, mais especificamente no campo de formação de professores. Nesse período, fortemente influenciado por produções de investigadores internacionais, emergem uma série de categorias conceituais que passaram a delinear a formação de professores. Dentre elas vale destacar o *professor-reflexivo*, a partir dos estudos de (ZEICHNER, 1998; GHEDIN e PIMENTA, 2012), o professor como *intelectual crítico* (GIROUX, 1997) e a *autonomia docente* defendida e sistematizada por (CONTRERAS, 2002).

No âmbito do ensino de línguas, a década de oitenta marcou o estabelecimento de novas perspectivas para a formação docente a qual passou a considerar as experiências e saberes dos professores como potencial objeto de estudo e reflexão, tanto na produção de trabalhos investigativos quanto nos debates político-educacionais.

Nesse cenário são bastante recorrentes, no campo da linguística aplicada, as discussões sobre as crenças na formação dos (futuros) professores de idiomas. No Brasil, o interesse pelo estudo das crenças docentes iniciou-se em meados dos anos noventa, tendo esse tema sido de grande veiculação internacional na década de

oitenta. São extremamente significativas, nesse período, as contribuições advindas dos trabalhos de Barcelos (1995), acerca das *crenças sobre aprendizagem de línguas de alunos de letras, dificuldades e expectativas*, Gimenez (1994), com a discussão sobre *crenças dos futuros docentes e dos professores e a relação com suas experiências, bem como identidade profissional desses professores* e Almeida Filho (1993) que discute em seus estudos a *cultura do aprender*.

No contexto específico do ensino do espanhol, vale destacar os estudos sobre formação de professores desenvolvidos por Paraquett (2008, 2009, 2010), Baralo (1999), que teoriza sobre a aquisição da língua espanhola como língua estrangeira e dedica-se à didática do idioma na formação docente, Gretel Fernández (2009 2010,) que atua na formação de professores de Espanhol, na produção de materiais didáticos e paradidáticos, como também no ensino e aprendizagem de Espanhol, dentre muitos outros.

A produção desses autores, nesse período, tinha como um dos seus objetivos centrais discutir e propor novas diretrizes para pensar a formação do professor de língua espanhola, tanto inicial quanto continuada, compreendendo a necessidade de revisão dos pressupostos metodológicos e epistemológicos para a formação desses profissionais.

Nesse cenário de reformulações a respeito do conceito de *formação*, vale destacar, com toda certeza, a significativa contribuição das histórias de vida ou abordagem biográfica na década de oitenta, ao sinalizar a emergência de um novo “paradigma” para pensar a formação do sujeito, a partir da busca de um “*conhecimento de si*” (JOSSO, 2010, p. 70), o qual se descobre imerso em uma série de contextos de vida, nos encontros e desencontros com outras subjetividades, bem como nos acontecimentos na esfera do pessoal e do social e nas situações a partir das quais o sujeito realiza o exercício de tomada de consciência do seu processo de formação, aprendizagens e conhecimento e considera o que de fato em suas itinerâncias constituiu-se como *experiência formadora*, a qual “simboliza atitudes, comportamentos, pensamentos, o saber-fazer, sentimentos que caracterizam uma subjetividade e identidades”. (JOSSO, 2010, p. 47).

Trata-se de um tipo de experiência que implica aprendizagem para o sujeito, a partir do momento em que o questiona e o faz refletir sobre seu processo de formação e envolve todas as dimensões do seu ser. Compreender, portanto, a formação na ótica do aprendiz significa ser capaz de lançar um olhar sobre

subjetividades, capturando as interseções de cada momento de sua vida, de forma integrada.

Essa perspectiva de formação insere a pesquisa em um contexto de cooperação/ colaboração por parte de quem nela estiver envolvido, posto que mobiliza em todos a reflexão acerca de sua trajetória existencial, dando-lhes a oportunidade de retomar suas vivências, experiências e rever conhecimentos, ao longo de sua história de vida, de forma que os participantes são ao mesmo tempo sujeito e objeto de pesquisa.

A compreensão acerca da abordagem biográfica e seu enquadramento como projeto de investigação-formação, tem sido basilares para a construção e delineamento do objeto de estudo dessa pesquisa, o qual não objetiva, em nenhum momento, suscitar o debate acerca de teorias educacionais, muito menos apontar aquilo que se deve considerar como plausível no processo formativo de cada sujeito envolvido, mas sim possibilitar a cada um realizar o mergulho em sua trajetória de vida, encontrando nela os sentidos para o vivido em suas aprendizagens e itinerâncias, através do trabalho que empreende com a narrativa de seus percursos de formação e de profissão, no qual vai tomando consciência de suas escolhas pessoais e profissionais e questionando seu próprio percurso, ao passo que vai ressignificando e reestruturando seu projeto de vida.

Assim, a opção pela abordagem biográfica nessa investigação, como perspectiva epistemológica, justifica-se pela forte vinculação que tem com o objeto de estudo, posto que considera as experiências do sujeito como “lugar” potencial de produção de sentido e de conhecimento a partir do que ele diz de si mesmo. Dessa forma, ao narrar a si mesmo o sujeito vai construindo uma rede de significações, mobilizada a partir do momento em que rememora suas itinerâncias e aprendizagens.

Vale ressaltar, ainda, que a pertinência da abordagem (auto) biográfica, junto ao objeto de estudo, revela-se através do modo como é compreendida e interpretada a trajetória de vida de cada participante da pesquisa a qual é vista com atenção especial e com grande respeito ao seu processo de formação o qual guarda singularidades que torna cada docente um ser único, heurístico, porta-voz de uma historicidade que o coloca na posição de protagonista de seu percurso existencial.

Dessa forma, objetivando desvelar o universo subjetivo de cada professora e, por meio dele, ter acesso às relações e sentidos que estabelece entre o eu pessoal

e o eu profissional, entendendo os efeitos e a importância dessa articulação para uma ação educativa mais crítica e transformadora, mas, sobretudo geradora de um novo modo de compreender e conhecer a si mesmo e as suas escolhas, que a pesquisa intitulada Desenvolvimento Profissional Docente: formação e inserção dos egressos do curso de Letras/Espanhol, Uneb, *campus* I, utiliza-se na abordagem (auto) biográfica, tomada nesse contexto, como narrativas (auto) biográficas dos 08 (oito) professoras, egressas do curso de Letras/Espanhol que estão atuando na Educação Básica.

Nesse sentido, considerando seu potencial formativo e autoformativo, é pertinente por em relevo que “valorizando os processos de formação e assumindo a totalidade da história de vida de uma pessoa, o método biográfico facilita o desenvolvimento de uma sociologia holística da formação, mais adequada à especificidade de cada indivíduo”. (FINGER e NÓVOA, 2014, p. 22).

Comungando com o argumento apresentado pelos autores, vale destacar que a utilização da abordagem (auto) biográfica nessa pesquisa propõe aos professores de espanhol apropriar-se de suas narrativas (auto) biográficas e nelas identificar aquilo que se constituiu como realmente formador. Esse exercício de tomada de consciência reflexiva das situações e acontecimentos que lhe constituíram em quem hoje são, é extremamente significativo para ajudá-las a refazer trajetórias com a força que cada experiência e aprendizagem extraída delas confere-lhe, “tornando-os mais conscientes do que os constitui enquanto seres psicossomáticos, sociais, políticos e culturais”. (JOSSO, 2014, p. 75).

O interesse em investigar a história de vida dos professores e nela o entrecruzamento entre o *eu* pessoal e o *eu* profissional tem crescido significativamente no contexto educacional dos anos noventa até os dias atuais. Autores como Nóvoa (2000) Goodson (2000), Passeggi (2006), Souza (2006), Cavaco (1999) tem desenvolvido pesquisas que apresentam como centralidade o percurso de formação docente, atentando para a dimensão subjetiva na construção da sua identidade profissional. Nos referidos estudos, através de narrativas (auto) biográficas, os professores constroem conhecimento a partir de si mesmos, de suas trajetórias e experiências de vida. Ao lado dessas questões, tem sido bastante expressivas, nesse contexto, as sistematizações teóricas construídas por Huberman (2000), García (2008) e Day (2001) a respeito, respectivamente, do ciclo de vida profissional dos professores, a iniciação na profissão docente e desenvolvimento

profissional.

Embora se reconheça na atualidade o desenvolvimento considerável de pesquisas que abordam a formação inicial, as trajetórias dos professores em exercício o em final de carreira, ainda são escassos os estudos voltados para os professores principiantes. Por essa razão, é pertinente mencionar que o presente estudo, além de contribuir para que o professor de espanhol possa referenciar seu próprio percurso de vida, almeja também colaborar para a difusão e ampliação de estudos sobre narrativas (auto) biográficas docentes, atentando para seu potencial formativo e autoformativo para a vida do sujeito, bem como para a compreensão das implicações da articulação entre vida-formação-profissão para o desenvolvimento profissional do professor.

Na seção inicial desse capítulo refletiu-se, de forma breve, acerca da perspectiva do pesquisador no desafiador trabalho de investigação, atentando para os conceitos de método, conhecimento e ciência na contemporaneidade, bem como sobre os aspectos orientadores da abordagem qualitativa e sua proposta de desvelar o universo subjetivo do ser humano, ao externar seu capital histórico-cultural, secundarizado pela pesquisa de cunho experimental.

O que se buscou, portanto, foi pensar a pesquisa como processo que ganha vida primeiro dentro do investigador e da sua forma de ler e interpretar o mundo das coisas e do outro. Trata-se de um itinerário mediado por tensões, escolhas e incertezas, mas, sobretudo pelo profundo desejo de que o “material humano” pesquisado exerça seu protagonismo e contribua para o desenvolvimento de outras investigações.

A pesquisa qualitativa, na qual se ampara a abordagem (auto)biográfica, é um caminho que se constrói enquanto se caminha, no qual não há espaço para verdades preestabelecidas, hipóteses, nem mensurações. Nesse modo de pesquisar cabe, sem preocupar-se com arbitrariedades, tanto para o investigador, quanto para aqueles que são investigados, o processo heurístico de produzir, construir e descrever a si mesmo através do exercício reflexivo de narrar suas histórias, experiências e aprendizagens.

3.2. Abordagem (auto) biográfica: dimensões metodológicas e epistemológicas

“Estamos constantemente a nos autobiografar, logo, *narrar a própria vida é uma ação humana espontânea*”. (PASSEGGI, 2010, p. 104, grifo da autora).

A afirmativa da autora faz-nos recordar da necessidade que o homem tem de descrever a nossa própria história e os caminhos e descaminhos percorridos por ele ao longo de sua trajetória existencial. Trata-se, portanto, de uma prática que lhe é familiar e geradora de sentidos sobre si, sobre o outro e os múltiplos contextos políticos, culturais, educacionais, religiosos, linguísticos, econômicos e sociais responsáveis pela constituição do seu acervo histórico-pessoal.

Esse ato autopoietico acompanha o ser humana desde os primórdios dos tempos, segundo os instrumentais e recursos disponíveis pela cultura de cada época. Assim, o interesse em narrar a própria vida, em conhecer e desvendar a(s) subjetividade(s) dos homens, a fim de compreender seu processo constitutivo, não é uma prática recente.

Desde o século V (a.c), os gregos utilizam as histórias de vida, inicialmente conhecidas como *bios*, para fortalecer sua identidade nacional frente à cultura persa. Mais tarde passou-se a utilizar o termo “autobiografia”, por influência da Alemanha e da Inglaterra. Nesse período, um grupo de filósofos socráticos decide utilizar as *bios* como material pedagógico nas aulas de filosofia, com o objetivo de provocar a reflexão dos interlocutores através do cogito: “conhece-te a ti mesmo e conhecerás o universo e os deuses” (PINEAU e LE GRAND, 2012, p. 44). Dessa forma, os socráticos, inauguram a arte de falar de si, de externar a vida interior, com seus enredos, contradições e retrospectos e passam, assim, a desenvolver estudos que exigiam do homem o conhecimento de si.

Dentre os registros (auto) biográficos dessa época, a poética de Aristóteles assume um lugar proeminente, por reunir uma série de escritos de suas aulas, os quais tinham como centralidade revelações e conhecimentos acerca de si mesmo, bem como de poesias e das artes. Mais tarde, no período compreendido entre a antiguidade e a Idade Média, Santo Agostinho em seu livro, intitulado *Confissões*, narra em diários seu processo de conversão ao cristianismo, descrevendo seus sentimentos e percepções a respeito da fé e dos mistérios divinos.

Nos séculos XVII e XVIII proliferam-se as “escritas espirituais do eu”

(DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 39), as quais marcam o nascimento da literatura de confissão que narra a trajetória de conversão do crente, sua história com a religião e seu exame de consciência, através do registro em diário íntimo.

Outra obra de título, *Confissões*, de autoria de Rousseau, marca o florescimento, na Idade Moderna, das “escritas do eu”, na Inglaterra e na Alemanha. Em seus escritos o autor narra suas vivências e experiências, descreve aspectos de sua personalidade e do seu modo de ser e agir. Rousseau mergulha em sua subjetividade e memória e externa as nuances de um eu em construção.

No final do século XIX, a utilização da abordagem (auto) biográfica foi impulsionada, no campo das ciências sociais, pela insatisfação a respeito do tipo de saber que estava sendo produzido, bem como pela necessidade de renovação dos modos de produção do conhecimento científico. Vale destacar nesse período o importante papel desempenhado pela Escola de Chicago na inauguração da pesquisa científica de cunho qualitativo através do uso das histórias de vida o qual se configurou como um verdadeiro marco para os estudos sociológicos da época.

O interesse dessa escola residia na defesa do fato social, expresso nos valores coletivos, mas também nas atitudes individuais. Por essa razão os documentos pessoais, tais como diários, cartas, álbuns de família e as histórias de vida eram de grande valia para se ter acesso a informações a respeito do outro. O que se buscava a partir desses documentos era um conhecimento mais humano e pessoal, próximo à realidade e ao cotidiano, desencadeado pelo modo como os sujeitos acessavam suas experiências, saberes e subjetividades. A influência da Escola de Chicago foi extremamente significativa para propor novas perspectivas educacionais as quais se construíram em oposição ao positivismo das ciências sociais

A década de oitenta marca profundamente o cenário educacional com o advento de uma literatura pedagógica impulsionada pelo uso das biografias e (auto) biografias na elaboração de investigações a respeito da vida dos professores e suas trajetórias profissionais, o que contribuiu de forma significativa para que os docentes (re) assumissem a centralidade das discussões acerca das questões educacionais, mas também tiveram, a partir desse período, a oportunidade de produzir conhecimento acerca de si mesmos, utilizando como material para essa produção suas singularidades, saberes e experiências.

Embora se reconheça, na contemporaneidade, as ambiguidades e

fragilidades da abordagem (auto) biográfica, sua utilização em diferentes campos do conhecimento tem sido cada vez mais recorrente. No Brasil, seu valor e relevância enquanto instrumento de pesquisa tem encontrado ressonância expressiva no contexto educacional desde a década de 1990, através da profusão de investigações e produções de materiais sobre o saber experiencial dos docentes, bem como outros temas.

A respeito da importância dessa abordagem, vale destacar que tem originado “práticas e reflexões extremamente estimulantes, fertilizadas pelo cruzamento de várias disciplinas e pelo recurso a uma grande variedade de enquadramentos conceituais e metodológicos”. (NÓVOA, 2013, p. 19).

Embora, no entanto, a narração da própria vida seja uma ação humana espontânea, conforme nos afirmou a autora, no início dessa seção, faz-se mister retomar a reflexão advertindo que o trabalho de biografização “exige manuseio de *tecnologias*, marcadas pela cultura, que arrastam consigo relações de poder e implicam saberes, querer e deveres”. (PASSEGGI, 2010, p.104, *grifo da autora*).

Essa breve retrospectiva, além de situar historicamente a abordagem (auto) biográfica, teve como objetivo apresentar o modo como o homem foi debruçando-se sobre sua trajetória existencial, dando sentido a suas experiências e aprendizagens, por meio da utilização das (auto) biografias. Além disso, nos possibilitou, ainda, compreender o exercício de apropriação da própria história como uma necessidade que acompanha o homem ao longo de sua trajetória de vida, tornando-o autor, ator e, ao mesmo tempo, herdeiro do seu passado.

3.2.1 Fertilidade da abordagem (auto)biográfica

Na abordagem (auto) biográfica o homem é compreendido em sua dimensão individual e social. No bojo de sua proposta está o estudo da maneira como cada sujeito se constitui a partir da interface entre essas duas esferas. Além disso, é necessário ressaltar que esse tipo de abordagem:

Permite compreender de um modo global e dinâmico as interações que foram acontecendo entre as diversas dimensões de uma vida. Só uma história de vida permite captar o modo como cada pessoa, permanecendo ela própria, se transforma. Só uma história de vida

põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos. Numa história de vida podem identificar-se as continuidades e rupturas, as coincidências no tempo e no espaço, as “transferências” de preocupações e de interesses, os quadros de referência presentes nos vários espaços do quotidiano. (MOITA, 2000, p. 116-117).

A partir da afirmativa do autor se pode perceber que nessa metodologia há o interesse em capturar os sentidos da vida do sujeito compreendendo-o em sua globalidade, levando em consideração, assim, seu acervo de experiências, aprendizagens e saberes. Esse modo específico e particular de compreender a existência humana, no qual se assenta abordagem (auto) biográfica, entende que “a vida ultrapassa amplamente as fronteiras do ego, oscilando entre as correntes psicofisiológicas internas e os movimentos ambientais externos, físicos e sociais, a serem conjugados na primeira pessoa do singular, em tempos e contratempos”. (PINEAU e LE GRAND, 2012, p. 16).

Pela história de vida se tem acesso ao percurso histórico de uma pessoa, ao modo como realiza suas travessias existenciais e como constrói sua(s) identidade(s) a partir das relações que estabelece com os diferentes cenários sociais. No entanto, vale destacar que o sujeito nessa perspectiva metodológica “mais do que refletir o social, apropria-se dele, mediatiza-o, filtra-o e volta a traduzi-lo, projetando-se numa outra dimensão, que é a dimensão psicológica da sua subjetividade”. (FERRAROTTI, 2014, p. 42). Esse trabalho heurístico, mediado o tempo inteiro pela reflexividade crítica, nos possibilita compreender que quanto mais se tem consciência da força do coletivo na constituição identitária, mais o sujeito é capaz de lançar o olhar sobre si mesmo e perceber suas singularidades, suas potencialidades e as mudanças que experimentou nas múltiplas dimensões da sua vida.

A respeito desse entrecruzamento que há entre o singular e o plural nessa metodologia Delory-Momberger (2012, p. 524) pontua que “[...] a postura específica da pesquisa biográfica é a de mostrar como a inscrição forçosamente singular da experiência individual em um tempo biográfico se situa na origem de uma percepção e de uma elaboração peculiar dos espaços da vida social”.

Por tratar-se de uma abordagem extremamente fértil para a compreensão do processo formativo do sujeito se tem reconhecido que sua potencialidade reside, além de outros aspectos, na “possibilidade de conjugar diversos olhares

disciplinares, de construir uma compreensão multifacetada e de produzir um conhecimento que se situa na encruzilhada de vários saberes”. (NÓVOA, 2000, p. 20).

Esse tipo de pesquisa não se ampara em dados mensuráveis, situados no quadro lógico-formal do modelo mecanicista, característico da epistemologia clássica. No centro de seu interesse encontra-se a pessoa e o modo como referencia seu percurso existencial, bem como compreende seu processo de formação, refletindo, assim, suas significações no presente, rememorando, por outro lado, seu passado ao passo que projeta seu futuro. Portanto, essa metodologia não visa à negação dos métodos científicos, mas contribui, de forma significativa, para a superação da visão do homem em sua forma fragmentada.

Esse modo de compreender a vida, no âmbito da abordagem (auto) biográfica, possibilita a cada sujeito refletir a forma como apropriou-se de suas experiências e saberes, das relações estabelecidas em diferentes contextos sociais, dando-lhe a oportunidade de tomar consciência de suas decisões, travessias e escolhas, em uma perspectiva de totalidade de sua vida. Dessa forma, põe-se a tônica em um outro tipo de conhecimento acerca da pessoa, o qual não reside fora do território da sua subjetividade, mas ganha sentido a partir dele e é capaz de expor, para o mundo exterior, aquilo que só cada universo subjetivo consegue capturar, elaborar e atribuir o *status* de aprendizagem e experiência. Esse exercício dinâmico de construção da realidade pelo sujeito, a partir de sua percepção, acerca de si mesmo e dos outros, é realizado através do “entrelaçamento entre linguagem, pensamento e práxis social” (PASSEGGI, 2010, p. 111).

No que diz respeito à fertilidade do método, vale ressaltar, além da sua perspectiva epistemológica, a multiplicidade de fontes (auto) biográficas que são utilizadas pelos investigadores no trabalho de apreensão dos significados da trajetória de formação do sujeito, ao fazer projeções de si mesmo através do recurso da narrativa.

Assim, memoriais, diários íntimos, entrevistas, fotografias, fotobiografias, cartas e outros, têm contribuído para o acesso a um tipo de conhecimento mais próximo à realidade histórica e cotidiana das pessoas, permitindo-lhes compreender seu percurso formativo, além das instruções formais dos contextos institucionais, mas sendo capaz de atribuir valor aos saberes implícitos e redimensionando o conhecimento construído, aprendido.

Com o advento da internet e o avanço das pesquisas (auto) biográficas, esses instrumentos têm se tornado cada vez mais sofisticados e possibilitado, de certa forma, que seja dada voz a outros atores sociais. Neste contexto, é a cena do cotidiano que passa a interessar e a historicidade dos sujeitos, aspectos que foram negligenciados pelas abordagens clássicas da ciência, ao longo da história da humanidade, pela atenção dispensada a fatos memoráveis de personalidades históricas.

A fertilidade do método reside na capacidade de conferir valor de conhecimento a um conjunto de elementos formadores na análise do percurso de vida-formação-profissão da pessoa. O entendimento da vida em uma perspectiva global possibilita-lhe articular *momentos charneira* que vão conformando a amálgama de uma trajetória existencial, ao criar uma relação de sentido entre diferentes tempos, contextos e espaços.

É levando em consideração esses aspectos que esta pesquisa investe nas narrativas docentes como forma de dar voz aos professores de língua espanhola no contexto educacional, ao permitir-lhes o descentramento a respeito de questões linguístico-culturais em relação a seu exercício profissional, em detrimento da tomada de consciência de saberes, aprendizagens e experiências que foram constituindo-os os profissionais que hoje são. Vale ressaltar, no entanto, que a observância aos aspectos de dimensão subjetiva da vida do professor não desqualifica a atenção que se deve dispensar a outros.

Ao longo da história do ensino de idiomas, as abordagens metodológicas privilegiaram, durante muito tempo, o conhecimento acerca da natureza da língua. A centralidade no estudo e domínio da gramática assumia lugar preponderante, ao passo que os saberes, crenças e valores dos sujeitos implicados no processo de aprendizagem eram negligenciados. Nesse contexto o acervo de experiências e saber pessoal do professor não exercia nenhum papel na sua prática profissional. Esta concepção foi sendo modificada a partir do final da década de setenta e início dos anos oitenta, período em que os professores voltaram a assumir a centralidade dos debates educativos, inaugurando, assim, por meio do método (auto) biográfico, estudos sobre a vida dos professores e sua profunda articulação com o seu percurso profissional através da narrativa de suas histórias de vida.

Ao narrar-se os professores põem em relevo suas singularidades, desvelam a pessoa que está por trás do profissional e vão reconstruindo, através da linguagem e

de um exercício heurístico, por meio do seu itinerário existência, l os contextos e relações, bem como as vivências que o constituíram. Nessa perspectiva “o processo de falar de si mesmo – conhecimento de si – possibilita ao sujeito organizar a sua narrativa através do constante diálogo interior, através do processo de formação e conhecimento”. (SOUZA, 2006, p. 59).

Assim, a opção pelas narrativas docentes, nesta pesquisa, mais do que coletar informações sobre os professores de espanhol, almeja dar voz a esses atores sociais, possibilitando-lhes o empreendimento autopoietico a partir do diálogo reflexivo que estabelece com sua história e os espaços de formação. Dessa forma, objetiva “compreender o professor como pessoa na estrutura de relações onde produz e se produz, na sua relação com o mundo, com a História e a sua própria história, consigo mesmo (o seu *eu* oculto, os seus mitos e fantasmas)”. (CAVACO, 1999, p. 160).

Nesse sentido, esta investigação, ao permitir a essas docentes fazerem projeções de si mesmos, no (re) encontro com sua própria historicidade, objetiva contribuir para que

[...] cada ator social possa fazer sua história de vida parecer ser uma condição de sua emergência temporal, que o obriga a tratar as fronteiras herdadas, a abri-las a novas fronteiras, engajando-se na construção de um novo espaço vital de conhecimento. (PINEAU e LE GRAND, 2012, p. 131).

O desafio de fazer com que cada docente assuma a centralidade do seu percurso existencial possibilita compreender a formação como processo no qual tudo está o tempo inteiro exigindo ressignificações, desconstruções, (des) aprendizagens e travessias, o que implica na adesão de cada ator social no engenhoso trabalho de construir conhecimento a partir da disposição de rever sua história, dando-lhe novos matizes.

As narrativas docentes recolhidas, neste estudo, têm a intenção de compreender e, ao mesmo tempo, apreender os sentidos que os professores de língua espanhola atribuem à sua história, articulando-os na sua trajetória de vida-formação-profissão.

No exercício de interpretação e reinterpretação de si mesmo os professores vão tomando consciência do efeito formador que há no processo de narrar-se, a

partir do retorno que realiza a espaços, tempos, acontecimentos, memórias e realidades de sua vida. Para Souza,

[...] as representações construídas pelo sujeito na narrativa evidenciam-se a partir de momentos-chave ou de momentos-charneira, implicados em dimensões práticas e nos processos de conhecimento e de formação das trajetórias de escolarização. (2006, p. 61).

A respeito da fertilidade que comporta a narrativa no processo de investigativo, Souza, contribui afirmando que

[...] as narrativas desempenham e assumem uma dupla função, primeiro no contexto da investigação, configurando-se como instrumento de recolha de fontes, sobre o itinerário de vida e, em segundo lugar, no contexto de formação de professores, seja inicial ou continuada, constituem-se como significativo instrumento para compreensão do desenvolvimento pessoal e profissional. (2006, p. 94).

Em suas considerações, o autor reforça o potencial de utilização das narrativas no processo investigativo e reitera o significativo papel que desempenha como importante dispositivo de formação e autoformação, ao possibilitar que seja feita a conjugação, por parte de cada docente, do seu percurso pessoal e profissional, permitindo-lhe assim debruçar-se sobre sua história, atribuindo-lhe sentidos, a partir de uma perspectiva global.

Compreender a profissão tomando como referência a articulação entre história e trajetória, além de permitir ao professor assumir o protagonismo de sua vida, tomando consciência de suas atitudes e escolhas e entendendo o significado de cada contexto para a sua constituição identitária, tem contribuído também para repensar a docência no decurso da profissão e o modo pelo qual as instituições formadoras tem compreendido a necessidade de rever seus currículos de maneira que saberes e conhecimento, subjetividade e intersubjetividades, singular e plural convertam-se em matéria- prima para a formação do professor.

A partir do estudo feito sobre a abordagem (auto) biográfica nesta seção, foi possível perceber sua potencialidade e fertilidade na compreensão do processo de formação do adulto, através do conhecimento de seus aspectos teórico - metodológicos, os quais revelaram seu objeto de estudo: o ser humano e sua

historicidade e unicidade.

Assim, por meio das narrativas, os professores de espanhol são concebidos como seres únicos, portadores de histórias que os revelam como pessoas, mas que, ao mesmo tempo, dão pistas das marcas e da presença de um saber coletivo na construção de sua identidade docente.

3.3. Contextualização da pesquisa: descobrindo as singularidades do objeto de estudo

O interesse em investigar as professoras de espanhol, atentando para a articulação entre história e trajetória profissional, emergiu das experiências vivenciadas no Estágio Supervisionado em Língua Espanhola nos anos de 2012 e 2013, componente curricular que ministrei, desde 2010, no curso de Letras da Uneb, no campus I, situado em Salvador.

Conhecer essas professoras além do âmbito acadêmico-institucional foi extremamente relevante para o redimensionamento da minha prática docente, posto que adentrar suas subjetividades possibilitou-me conhecer e compreender o modo como cada uma foi estabelecendo os vínculos com a profissão no decurso da sua história pessoal e os sentidos que atribuí às experiências, contextos e relações no exercício de rememoração do seu percurso formativo.

Posso afirmar que o estágio foi o solo onde a pesquisa nasceu, ganhou forma e desvelou suas tessituras. Dessa forma, nas andanças pelas escolas, mas também nas extremidades da universidade, as inquietações, antes individuais, foram encontrando pouco a pouco ressonância no coro de vozes dos estudantes, muitas vezes, silenciadas pela emergência da ênfase nas práticas instrumentalizadoras, próprias dessa etapa da formação. No entanto, vale destacar que foi no contexto do mestrado que a investigação ganhou vida e materialidade, encontrando, assim, na abordagem (auto) biográfica o caminho teórico-metodológico para repousar e assentar as minhas inquietações como pesquisadora.

Cada passo e escolhas da pesquisa exigem o olhar atento do investigador. Tudo precisa estar devidamente conjugado de forma que favoreça alcançar os objetivos aos quais o estudo se propõe. Nas linhas seguintes será feita a descrição dos caminhos percorridos no processo de investigação.

A pesquisa realizou-se no município de Salvador. Sua escolha justifica-se por

ser o lugar de atuação profissional e residência da maioria das participantes da pesquisa. Para a realização deste estudo foram escolhidos oito professores de espanhol que estivessem atuando na educação básica.

Como critério de escolha dos sujeitos foi estabelecido o tempo de formação e de serviço profissional, considerando assim que os professores tivessem nos seus primeiros anos de docência ou mais de experiência no ensino da língua em escolas públicas ou particulares. Esse recorte de tempo de prática docente levou em consideração os estudos clássicos acerca do ciclo de vida profissional dos professores desenvolvidos por García (2008) e Huberman (2000), autores que têm uma sólida produção teórica sobre, respectivamente, a inserção na docência e as fases ou estágio pelas quais passam os professores no exercício da profissão.

O trabalho de campo desenvolveu-se no período de agosto a dezembro de 2015. Inicialmente foi feito um levantamento básico para verificação dos professores que atendiam ao critério do tempo de formação e inserção no mercado de trabalho. Após essa etapa foram feitos os primeiros contatos. Assim, foi enviada uma carta-convite a doze professores, dentre eles três eram do gênero masculino e nove do gênero feminino.

O envio da carta por e-mail teve como objetivo, primeiramente, reestabelecer o contato com os docentes e convidá-los a participar da pesquisa, já que se tratava de ex-alunos do curso de Letras, posto que não havia possibilidade de reuni-los em um mesmo momento para a apresentação da proposta do estudo. Em segundo lugar, tencionou situá-los acerca do objeto de estudo, apresentando-lhes os pressupostos epistemológicos e metodológicos, bem como a relevância da colaboração de cada um deles para o desenvolvimento da investigação.

Após este momento, as respostas foram dadas de forma lenta o que muitas vezes gerou-me ansiedade e preocupação, posto o ritmo que a pesquisa precisava adquirir. Com o passar dos dias fui percebendo, a partir dos e-mails recebidos, o nível de motivação dos professores em colaborar com a pesquisa. No entanto, das doze professoras contactadas, somente oito se comprometeram em participar do estudo. No seu conjunto um grupo constituído por mulheres, o que, de certa forma, é uma perspectiva bastante comum nos cursos de formação docente, uma realidade que acontece, sobretudo nas licenciaturas em letras e pedagogia.

O desafio depois dessa fase foi conseguir tempo na agenda dos professores para a realização da entrevista narrativa, a qual exigia no mínimo uma hora de

dedicação. Em geral os professores tinham de oito a doze turmas, entre escolas particulares e públicas e davam aulas em dois turnos, sobretudo no ensino fundamental. Por conta da carga horária de trabalho, muitos desmarcavam a entrevista, quando se recordavam que precisaríamos de no mínimo uma hora, conforme ressaltado em contato por e-mail e por telefone.

Insistentemente mantinha contato com os professores para marcar novo dia e horário para a realização da entrevista. Dessa forma, pouco a pouco, os horários foram ajustando-se e os encontros acontecendo. Em diferentes espaços fomos nos encontrando para efetivar a entrevistas: salas e auditório da universidade, igreja, biblioteca e, até mesmo, a casa de uma das professoras.

O primeiro contato presencial foi sempre marcado por afetos, memórias da sala de aula da Uneb, mas também de muita ansiedade e curiosidade a respeito da entrevista narrativa. Alguns deixavam escapar uma certa preocupação em falar da sua prática pedagógica, posto o seu pouco conhecimento a respeito dos pressupostos da abordagem (auto) biográfica.

Após a acolhida das professoras, sempre iniciava a discussão a respeito da participação das educadoras na investigação, em uma espécie de “pré-contrato”, o que se deu primeiramente de forma verbal, com concordância unânime de todas as participantes em contribuir da melhor forma possível para o bom andamento da entrevista.

Além da entrevista narrativa, as colaboradoras responderam ao um formulário básico com questões objetivas a fim de formar o perfil biográfico do grupo. O formulário era composto por três eixos: identificação, escolarização e formação e Experiência profissional na Educação Básica no ensino do espanhol. O formulário foi enviado às participantes por e-mail assim que se dispuseram a participar da pesquisa e devolvido no dia da entrevista narrativa.

A questão da dimensão ética na investigação com seres humanos tem, cada vez mais, exigido na contemporaneidade a observância dos pesquisadores quanto às normas de conduta que devem orientar a participação dos sujeitos. Há duas questões que balizam a ética na investigação quando se trata da colaboração de pessoas “o consentimento informado e a proteção dos sujeitos contra qualquer tipo de danos” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.75).

Depois de apresentar todos os procedimentos para a realização da entrevista, as professoras tiveram acesso a um “contrato escrito”, especificamente um

formulário de livre consentimento, elaborado pela pesquisadora, explicitando os princípios metodológicos, epistemológicos e éticos da pesquisa, a fim de que tudo transcorresse com muita clareza e seriedade durante a coleta dos dados no processo investigativo. A este respeito Souza, considera que na abordagem (auto) biográfica

[...] a explicitação dos objetivos, de aspectos teórico- metodológicos e éticos da pesquisa devem ser pensados a partir da implicação e do distanciamento dos atores envolvidos no processo de construção do texto narrativo, visto que o mesmo possibilita condições favoráveis para o tecido da narrativa da história de vida de cada sujeito". (2006, p. 74).

Todos esses procedimentos levaram, sempre, em consideração o respeito ao ser humano, suas singularidades e história. Um patrimônio imaterial que eu tinha o dever de resguardar. Por isso, todos os cuidados necessários foram tomados, frente às dúvidas que aos poucos iam surgindo nas participantes. Assim, foram esclarecidos a perspectiva de análise e o modo de utilização das fontes na pesquisa e questões relacionadas à publicização das verdadeiras identidades das professoras, o que foi autorizado de imediato por todas elas, inclusive em registro feito em áudio.

Vale destacar, no entanto, que a atenção dispensada inicialmente às normas de conduta não impediu, em nenhum momento, que a entrevista transcorresse de forma tranquila e prazerosa, em uma interação mediada pela confiança e respeito mútuo, levando em consideração que

[...] a recolha de uma história de vida é essencialmente o fruto de um encontro entre o narrador e o investigador o que naturalmente exige uma relação aberta que leve o narrador a confiar ao investigador o que constitui a malha da sua existência. (FONTOURA, 2000, p. 180).

A descrição realizada nesta sessão sobre o critério de escolha dos participantes, bem como o olhar atento ao aspecto ético na pesquisa e o trajeto percorrido para a realização da entrevista narrativa, foi o tempo inteiro orientado pela consciência do valor que cada história comporta, com suas singularidades e subjetividades.

Nesse sentido, a dinâmica de aproximação com as colaboradoras, mais do

que preocupar-se com pormenores na apresentação do objeto de estudo, tencionou destacar a relevância da participação e o protagonismo dado às docentes de língua espanhola, assegurando-lhes o respeito a sua história de vida, sua trajetória de formação e profissão.

3.3. 1. Perfil biográfico das colaboradoras

Esta seção objetiva apresentar informações sobre o perfil biográfico do grupo pesquisado. A escolha das colaboradoras levou em consideração o fato de serem todas licenciadas em língua espanhola e estarem, a maioria delas, lecionando na de educação básica, no ensino fundamental ou médio, em escolas públicas ou particulares, mas, sobretudo o fato de estarem nos seus primeiros anos de docência na Educação Básica, considerando aqui os três iniciais, ou mais de experiência profissional.

Após retomar questões relacionadas à participação das professoras na pesquisa, através de questões relacionadas ao “contrato”, foi entregue o formulário básico que havia sido enviado para cada uma das participantes após decidirem participar da investigação.

O formulário preenchido pelas docentes é composto de três eixos básicos: identificação, escolarização e formação e Experiência profissional na Educação Básica no ensino do espanhol. Sua aplicação teve como objetivo mapear informações iniciais para a constituição perfil do biográfico do grupo.

Através da leitura atenta do formulário constatei que a faixa etária da população pesquisada variava entre 28 e 54 anos. O grupo é composto em sua maioria por professoras com idade entre 28 a 34, o que corresponde a 06 colaboradoras, tendo a maior parte deste percentual nascido na metade da década de oitenta. Há ainda duas docentes, uma com 43 anos e a outra, com 54.

Quanto à naturalidade, do total de oito, sete são soteropolitanas e apenas uma professora é do município de Castro Alves. No tocante ao estado civil, há entre as narradoras três casadas e cinco solteiras, as quais ainda vivem com os pais.

No que diz respeito à escolarização e à formação, constatei que a maior parte do grupo estudou em escolas particulares durante a educação infantil, o equivalente a 90%. O ensino fundamental, no entanto, foi em sua grande maioria estudado em instituições públicas.

Já em relação ao ensino médio, verifiquei que um percentual elevado estudou na rede pública, o que corresponde também a 90% das colaboradoras. São muito marcantes, nesse período, as recordações feitas pelas colaboradoras a respeito das professoras alfabetizadoras que marcaram suas histórias. Ao falar desse momento de sua trajetória emergem, pouco a pouco, nas narrativas memórias da infância, sendo evocado por muitos momentos o histórico da profissão docente no seio familiar, espaço em que três colaboradoras foram alfabetizadas.

No aspecto da formação, através das entrevistas e do formulário, constatei que 80% do grupo concluiu o nível médio no período entre 2001 a 2005. Duas professoras concluíram esse nível de ensino em período anterior a 2000. Embora no ensino médio somente duas professoras tenham cursado o magistério, nas narrativas pode-se verificar as representações das professoras a respeito da profissão, construídas, na maioria das vezes, sob a influência familiar, revelando assim “a importância da transmissão intergeracional nas relações que se estabelecem no seio da família, se fazendo de mães para filhos, entre irmãos ou entre familiares”. (PASSEGGI, 2006, p. 260).

Nesta investigação, das oito professoras entrevistadas, seis tem no seu grupo familiar, parentes que exercem a docência ou já exerceram em algum momento. Assim, através da figura da mãe, do pai, tios e irmãos foi dando-se na vida das colaboradoras a transmissão de um saber sem que se dessem conta, um processo que se desenvolve de forma não intencional. Esse entorno termina, muitas vezes, estimulando e orientando a escolha pela profissão docente.

Em relação à formação profissional, as entrevistadas são licenciadas em Letras língua espanhola. Vale destacar, no entanto, que antes de cursar Letras, das oito informantes, três docentes fizeram outras escolhas profissionais, optando pelo curso de Turismo, administração e jornalismo. Uma docente cursou concomitantemente matemática e letras, escolhendo depois de um tempo o curso de letras/espanhol. Quatro colaboradoras tiveram como primeira opção no vestibular o curso de Letras/espanhol. No que diz respeito aos estudos de pós-graduação três professoras estão com o curso em andamento, em nível de especialização. Duas já concluíram e as demais, seguem só com a graduação.

No que concerne ao exercício da profissão e ao tempo de serviço, verificou-se que oito professoras ensinam em escolas particulares e apenas uma leciona na rede pública. Uma ensina só no ensino fundamental. Três lecionam no ensino médio.

Três docentes dão aulas no ensino fundamental e médio e uma leciona na educação infantil, no ensino fundamental e médio. Uma professora tem três anos de exercício profissional, duas lecionam há dois anos, duas estão em seu primeiro ano de atividade profissional, uma tem seis anos e outra, nove, havendo ainda uma colaboradora que tem dois anos e meio. Todas ensinam língua espanhola.

O perfil biográfico descrito teve como objetivo demarcar as características e singularidades das professoras de língua espanhola, as quais assumem o protagonismo desta pesquisa, tomando como referência suas narrativas de vida-formação-profissão.

3.4 Entrevista narrativa: a arte de narrar a própria vida

“[...] a entrevista narrativa é uma técnica para gerar histórias. Ela é aberta quanto aos procedimentos analíticos que seguem a coleta de dados”. (JOVCHELOVITCHE e BAUER, 2010, p. 105).

A definição apresentada pelo autor explicita de forma direta e objetiva a especificidade da entrevista narrativa como potencial dispositivo metodológico para eliciar fatos e acontecimentos. Assim, por meio dela, apreende-se no discurso dos narradores o modo particular de evocar suas singularidades nas experiências de sua trajetória de vida.

No processo investigativo a escolha da técnica responsável para a coleta de dados deve estar sempre em consonância com os objetivos do objeto de estudo e os pressupostos epistemológicos e metodológicos, a fim de conseguir responder ao proposto nas questões norteadoras.

Compreendendo, dessa forma, a necessidade de articulação que deve existir entre esses aspectos, para o êxito da pesquisa, optamos, neste estudo, pela Entrevista Narrativa por tratar-se de um instrumento que dialoga com a perspectiva teórico-metodológica adotada, apreende em potencial as informações sobre as colaboradoras, bem como possibilita aos participantes responder aos questionamentos feitos, tomando como referência a narrativa de sua história de vida, de forma implicada e colaborativa, o que favorece, de forma significativa, a recolha dos dados.

Na entrevista narrativa o informante realiza um trabalho de reconstrução de

acontecimentos e experiências de sua trajetória existencial por meio do discurso a partir da mobilização da memória. Nesse tipo de técnica, “[...] los sujetos son inducidos a reconstruir su historia de vida, mediante un conjunto de cuestiones temáticas que estimulan que el entrevistado su vida [...]” (BOLÍVAR, 2012, p. 85).

A entrevista narrativa reforça a capacidade humana de narrar histórias, rememorar o vivido e capturar momentos marcantes de um suposto enredo. Trata-se, portanto, de uma produção de sentidos que articula passado presente, ao passo que permite ao sujeito realizar uma projeção de si em uma perspectiva futura. De acordo com Delory-Momberger,

[...] o que a entrevista narrativa de pesquisa biográfica procura apreender e compreender é justamente a configuração singular de fatos, de situações, de relacionamentos, de significações, de interpretações que cada um dá à sua própria existência e que funda o sentimento que tem de si próprio como ser singular. (2012, p. 526).

Levando em consideração a concepção da autora, é possível compreender que esse tipo de técnica de recolha de informações centra sua atenção no olhar que o informante lança sobre sua historicidade e o modo como representa cada acontecimento e experiência no decurso de sua vida a partir de uma lógica particular de narrar-se. No que diz respeito à especificidade e fecundidade da entrevista narrativa, Ferrarotti afirma que

As narrativas biográficas de que nos servimos não são monólogos ditos perante um observador reduzido à tarefa de suporte humano de um gravador. Toda entrevista biográfica é uma interação social completa, um sistema de papéis, de expectativa, de injunções de normas e de valores implícitos e, por vezes, até de sanções. Nós não contamos a nossa vida e os nossos “Erlebnisse” a um gravador, mas a um outro indivíduo. As formas e os conteúdos de uma narrativa biográfica variam com o interlocutor. Dependem da interação que serve de campo social à comunicação. Situam-se no quadro de uma reciprocidade relacional. O entrevistador nunca está ausente, mesmo o que se finge ausente. É sempre recíproco, mesmo se aparentemente se recusa a toda reciprocidade. (2014, p. 43).

Ao ressaltar o caráter interativo o autor reafirma a dimensão colaborativa da entrevista narrativa. Quem narrativa tem algo singular para apresentar ao entrevistador, à medida que quem ouve, “apropria-se” dessa singularidade deixando-

se educar e formar pela história do outro. Nessa perspectiva, nesta investigação, ao ouvir as histórias das professoras de espanhol por meio da entrevista narrativa, fui (re) encontrando-me com a minha própria história e revendo os vínculos e sentidos da que articulam em meu percurso existencial vida-formação e profissão.

A entrevista narrativa configura-se, nesse sentido, como um duplo espaço heurístico, por considerar “o espaço do entrevistado na posição de entrevistador de si mesmo e o espaço do entrevistador, cujo objeto próprio é criar condições e compreender o trabalho do entrevistado sobre si mesmo”. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 527).

Dentre as características mais marcantes desse instrumento metodológico, além das já mencionadas, destaca-se a mínima influência do entrevistador, o uso da linguagem espontânea do informante e a ruptura com o modelo convencional de entrevista baseado no esquema pergunta-resposta, em detrimento da narração por parte do entrevistado.

Nesse modo de recolher informação acerca das trajetórias de vida das pessoas o narrador segue um “esquema autogerador” (JOVCHELOVITCHE e BAUER, 2010, p. 105), o qual consiste em eliciar informações da história dos colaboradores a partir de acontecimentos reais. No entanto, vale ressaltar que, nesse tipo de técnica, a reconstrução narrativa que o sujeito faz de sua história de vida “[...] no debe quedar en una suma de datos o hechos sueltos, es una oportunidad para dar sentido a su vida y elaborar una identidad narrativa [...]” (BOLÍVAR, 2012, p. 86).

Embora na entrevista narrativa não haja a preocupação em mensurar dados, apontar hipóteses para tentar justificar o encaminhamento dado a certas situações marcantes por parte do entrevistado, muito menos julgar o que o narrado tem de verdadeiro ou falso, aspecto característico do modelo clássico tradicional de investigação, Bertaux contribui afirmando a respeito do trabalho realizado pelo entrevistado que

[...] tratando-se da veracidade das narrativas de vida, a hipótese mais plausível é a de que não só esses acontecimentos marcantes, mas também sua ordem temporal, foram memorizados corretamente pelo sujeito e que ele é, então, capaz de restituir na sua narrativa, não só os acontecimentos, mas essa ordem. É certo que ele não o fará de forma linear: a narrativa de vida passeia, salta adiante, depois retrocede toma caminhos diversos, como toda narrativa espontânea.

É necessário, então, por um paciente trabalho de análise da própria narrativa, *reconstituir a estrutura diacrônica* aí evocada. Não importa quem seja o analista (e suas orientações hermenêuticas) ele/ela deverá chegar ao mesmo resultado: essa estrutura diacrônica apresenta então uma objetividade, pelo menos discursiva. (2010, p.95, *grifo do autor*).

A questão da temporalidade é uma das características mais marcantes da pesquisa (auto) biográfica. Na experiência de narrar-se a sucessão temporal na apresentação dos fatos dá dinamismo e garante veracidade à narrativa. Trata-se de contar a sua própria história levando em consideração, além dos acontecimentos mais significativos, mais de inscrevê-los dentro de um tempo, de uma lógica, o que exige do narrador a habilidade de apresentar esses acontecimentos de forma objetiva.

Na entrevista narrativa, ao contar sua história, o narrador revela o modo como compreende o mundo exterior a partir de sua ótica particular e, assim, revela o olhar que tem sobre si mesmo, ao situar-se na relação que estabeleceu com os acontecimentos, as vivências e aprendizagens extraídas do contato com esse mundo.

No trabalho de narração da sua trajetória existencial, o narrador vai articulando o singular e o plural de suas itinerâncias. Não há como narrar-se sem que a dimensão social e individual se entrecruze. A respeito das relações interpessoais e das marcas do coletivo que atravessam o discurso do narrador Bertaux considera que

[...] não podemos compreender as ações de um sujeito, nem a própria produção dos sujeitos, se ignoramos tudo sobre os grupos dos quais ele/ela fez parte em algum momento de sua existência. Seu próprio projeto de vida, decidido em certo momento de sua existência, não foi *elaborado in abstracto* dentro de uma consciência isolada, mas foi falado, dialogado, construído, influenciado e negociado ao longo da vida em grupo. (2010, p. 53, *grifo do autor*).

A partir da concepção do autor entende-se que não há como apreender a singularidades do sujeito sem compreender a ação das interações sociais que atravessaram seu percurso existencial. Não há, portanto, como desarticular o social do individual. Como em um processo simbiótico, se entrelaçam e se complementam, gerando, assim, sentido um para o outro, em uma profunda interface.

Todo projeto individual é marcado pelas experiências sociais. Quando o homem narra sua história o faz estabelecendo diálogos no tempo e no espaço com outros atores e grupo sociais a partir dos quais os seres humanos percebem e representam sua existência. Corroborando a influência das interações sociais para a formação do professor, Souza, salienta que

As identidade(s) docente(s) é/são dimensionada(s) pela pluralidade de vivências e experiências cotidianas construídas e constituídas em um processo multifacetado e multirreferencial que se alarga e se desenvolve a partir das mediações entre o “eu pessoal” e o “eu profissional” com a complexidade do contexto sociocultural e político-ideológico. (2011, p. 47).

Nesta investigação o uso da entrevista narrativa possibilitou às professoras de espanhol narrar sua trajetória existencial, articulando vida-formação e profissão compreendendo a relação de reciprocidade existente entre essas três dimensões de sua história.

Ao debruçar-se sobre sua trajetória as professoras foram revelando suas singularidades e atribuindo sentidos às suas experiências, pondo em evidência uma das especificidades dessa técnica de recolha de informações que consiste no “trabalho de reflexão sobre os percursos de vida e das opções que cada um fez ao longo de sua existência, entrecruzando com determinantes políticos e socioeconômicos de cada momento histórico”. (SOUZA, 2011, p. 47).

Através da entrevista narrativa o entrevistador faz emergir um modo próprio do colaborador falar de si, com seus enredos, personagens, tempos, pausas e recordações, o que possibilita compreender como cada ser, de forma própria e singular, reflete seu processo de construção histórico -profissional tomando como referência suas itinerâncias.

Assim, nesta pesquisa, as professoras de espanhol assumem um protagonismo especial ao recordar sua trajetória quando se posiciona como narradoras “lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social” (JOVCHELOVITCHE e BAUER, 2010, p. 91).

Neste estudo a escolha dessa técnica como instrumento de recolha de informações acerca da trajetória de vida-formação-profissão das professoras de

língua espanhola da Educação Básica, levou em consideração o modelo sistematizado por Jovchelovitch e Bauer a respeito a respeito de suas etapas e procedimentos.

Quadro 01- Entrevista Narrativa: etapas e procedimentos

| FASES | PROCEDIMENTOS |
|---|--|
| Preparação | Exploração do campo Formulação de questões exmanentes |
| Iniciação | Formulação do tópico inicial para narração Emprego de auxílios visuais Não interromper |
| Narração central | Somente encorajamento não verbal para continuar a narração Esperar para os sinais de finalização ("coda") |
| Fase de perguntas | Somente "Que aconteceu então?" Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes Não discutir sobre contradições Não fazer perguntas do tipo "por quê?" Ir de perguntas exmanentes para imanentes |
| Fala conclusiva | Parar de gravar. São permitidas perguntas do tipo "por quê?" Fazer anotações imediatamente depois da entrevista |
| Fonte: Jovchelovitch e Bauer (2010, p. 97) | |

Fonte: Jovchelovitch e Bauer (2010, p. 97).

A partir do quadro é possível visualizar que se trata de um dispositivo de recolha de fontes que propõe uma organização cuidadosa para sua utilização. Cada etapa é marcada por aspectos específicos para o andamento exitoso da entrevista, embora seja compreensível o fato de que nem sempre a elaboração narrativa dos colaboradores responda, de forma linear, ao proposto nas orientações apresentadas pelos autores Jovchelovitch e Bauer (2010).

No entanto, vale ressaltar que a observância a cada uma dessas fases nos ajuda na orientação e condução da entrevista, já que, como se trata de um instrumento metodológico potencial para a coleta de dados, e, sobretudo por compreender a narrativa das histórias de vida como material de pesquisa extremamente rico em informações, sentido, saberes e conhecimento, a possibilidade do entrevistador/pesquisador divagar do eixo de interesse de investigação, a ponto de perder-se nos objetivos do seu objeto de estudo, ou inibir o narrador, impedindo-lhe, de "forma inconsciente" de aprofundar-se, por meio de sua narração, nas questões que possibilitam responder às questões que norteiam seu trabalho.

Neste estudo as entrevistas narrativas foram realizadas de forma individualizada, a fim de preservar as histórias das professoras, compreendendo, sobretudo, o acervo singular de experiências, saberes e aprendizagens que constituíram sua identidade pessoal e profissional. Ao narrar-se as docentes utilizaram uma linguagem espontânea para dar vigor e sentido aos enredos de seu percurso existencial. De forma tranquila e transparente as entrevistadas foram deixando emergir, por meio de fatos e acontecimentos, memórias marcantes de sua vida.

Após a coleta das entrevistas foram realizadas as transcrições nas quais, além do texto, observaram-se os elementos paralinguísticos, tais como pausas, tonalidade vocal, gestos, o que de alguma forma traduz sentimentos, expectativas e demonstra o potencial heurístico e reflexivo das narrativas (auto)biográficas ao tocar a subjetividade das professoras narradoras. Embora a transcrição seja muitas vezes cansativa, “[...] propicia um fluxo de ideias para interpretar o texto [...]”. (JOVCHELOVITCH E BAUER, 2010, p. 106).

Pelos aspectos já mencionados, é pertinente destacar, mais uma vez, que a escolha por esse dispositivo metodológico levou em consideração sua fertilidade e potencialidade para resgatar as trajetórias e percursos existenciais das professoras de língua espanhola, as quais assumem o protagonismo desta investigação, permitindo que, por meio de suas narrativas, se pudesse analisar o entrelaçamento entre sua vida pessoal e profissional, em suas itinerâncias individuais e coletivas, o trabalho heurístico de lembrar-se, apresentando marcas afetivas, psicológicas e sociais, expressas no discurso oral, no choro, nos gestos e nas pausas de cada narradora.

No que diz respeito à perspectiva de análise das narrativas amparo-me nas contribuições teórico-metodológicas elaboradas e utilizadas por Souza (2006), em sua obra *Conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores*, na qual o autor propõe uma *leitura em três tempos*, a qual considera que a análise seja feita desde o início da investigação, por parte do pesquisador e também dos colaboradores.

Além da colaboração de Souza, a análise das entrevistas considerou as sistematizações construídas por Josso, a respeito de “experiência formadora” que afirma em seu estudo que “[...] cada narrativa traz um esclarecimento particular ao conceito de processo de formação [...]”. (2010, p. 149) e Bolívar o qual considera que

no processo de análise das narrativas “[...] el conjunto de experiencias narradas, por parte del biográfico, se tiene que unir - siguiendo pautas temporales y temáticas – las experiencias relevantes en un contexto coherente y significativo [...]”. (BOLIVAR, 2012, p. 91).

A *leitura em três tempos* constitui-se em etapas que o autor designou de “[...] tempo I: pré - análise/ leitura cruzada; tempo II: leitura temática – unidades de análises descritivas; tempo III: leitura interpretativa - compreensiva do *corpus* [...]”. (SOUZA, 2006, p. 79). Segundo o autor, os três tempos estão intimamente relacionados, não permitindo, portanto, desconexões entre eles, já que cada um guarda singularidades e especificidades, mas se alimenta do conjunto de informações contido em cada tempo.

Na presente pesquisa o *tempo I* configurou-se como momento de leitura dos dados referentes às professoras de espanhol, no conjunto das narrativas, para elaboração do perfil biográfico do grupo.

O seguinte quadro apresenta informações básicas a respeito das colaboradoras, as quais serão complementadas ao longo do texto. Seu objetivo é permitir ao leitor, em primeira instância, realizar uma leitura do grupo em seu todo.

A perspectiva de análise adotada levou em consideração as singularidades e pertinência do objeto de estudo. Vale ressaltar ainda que a escolha dos autores que subsidiam e interagem com as narrativas, teve como critério a profunda vinculação do objeto com os estudos desenvolvidos pelos referidos investigadores em suas produções científicas.

Quadro 02- Perfil Biográfico das professoras de espanhol

| Nome | Idade | Formação | Atividade profissional | Tempo de docência | Carga horária |
|---|---------|--|---|-------------------|---------------|
| Áurea Janan Almeida Leite | 31 anos | Licenciada em Letras / Espanhol (Uneb) | Leciona espanhol no ensino médio da rede particular | 3 anos | 40 horas |
| Ana Carolina Nascimento de Jesus | 30 anos | Licenciada em Letras / Espanhol (Uneb) | Leciona espanhol na rede particular, no ensino fundamental e médio. | 2 anos e meio | 40 horas |
| Gleide Bandarra | 54 anos | Licenciada em Letras Vernáculas (Ufba) e Letras/ Espanhol (Uneb) | Leciona espanhol na rede particular, no ensino fundamental e médio. | 2 anos | 40 horas |

| | | | | | |
|--------------------------------------|---------|--|---|--------|----------|
| Jeane Eva da Cruz Sacramento | 32 anos | Licenciada em Letras / Espanhol (Uneb) | Leciona espanhol na rede particular, no ensino fundamental | 1 ano | 20 horas |
| Lisamar Ramos | 43 anos | Licenciada em Letras / Espanhol (Uneb) | Leciona espanhol na rede particular, na Educação Infantil, no ensino fundamental e no ensino médio. | 9 anos | 40 horas |
| Lourivânia Magalhães de Jesus | 32 anos | Licenciada em Letras / Espanhol (Uneb) | Leciona espanhol na rede particular, no ensino fundamental. | 2 anos | 40 horas |
| Michele Ribeiro de Souza | 28 anos | Licenciada em Letras / Espanhol (Uneb) | Leciona espanhol na rede particular, no ensino fundamental e médio. | 6 anos | 40 horas |
| Neide Lima de Lima | 33 anos | Licenciada em Letras / Espanhol (Uneb) | Leciona espanhol na rede pública, no ensino médio. | 1 ano | 40 horas |

Fonte: Pesquisa de campo, agosto a dezembro de 2015.

No *tempo II*, por meio de um mergulho nas narrativas docentes, foi sendo revelado através das unidades de análise: memórias da infância e da escolarização, o papel da família na escolarização, sua relação com a profissão docente, bem como a influência do entorno familiar na escolha profissional das professoras, recordações das primeiras professoras, opção pelo curso de letras espanhol, desafios dos anos iniciais do exercício profissional, papel do estágio na construção da identidade profissional docente, as dificuldades de ser professora de língua espanhola hoje.

A respeito da especificidade que comporta este tempo, Souza explicita que

A leitura analítica e a interpretação temática tem o objetivo de reconstituir o conjunto das narrativas, no que se refere à representação e agrupamento, através das unidades temáticas de análise, a fim de apreender sutilezas, o indizível, as subjetividades, as diferenças e as regularidades históricas que comportam e contêm as fontes (auto) biográficas. (2014, p. 44).

No *tempo III*, realizei, juntamente com os autores já mencionados, um exercício hermenêutico baseado nas sistematizações teóricas de Ricoeur (1976) a partir de uma análise interpretativa – compreensiva das trajetórias de formação e inserção profissional das professoras de espanhol, analisando como se dá essa articulação em seu desenvolvimento profissional docente, a partir dos significados atribuídos ao seu percurso existencial por meio das narrativas.

O *tempo III* exigiu, ainda, retornos constantes às narrativas. Leituras e releituras foram realizadas, a fim de apreender cada vez mais as especificidades do grupo em sua totalidade, mas também com o objetivo de capturar singularidades no universo subjetivo e intersubjetivo das narrativas das colaboradoras.

Assim, tomando como base uma análise interpretativa- compreensiva das fontes e levando em consideração os objetivos aos quais se destina a presente pesquisa, bem como procurando responder, de alguma forma, às questões norteadoras, busquei apreender em alguns excertos aspectos centrais que traduzem os interesses do objeto de estudo. A respeito dos desafios que comporta a análise interpretativa das fontes, Josso nos adverte que

[...] entrar na lógica do outro e apropriar-se de sua narrativa exige, em si mesmo, uma grande concentração, pois em contraponto, o trabalho interior em torno da própria biografia prossegue, sendo necessária para uma atenção global para o que se passa no exterior e no interior de si. (2010, p. 148).

A análise interpretativa das fontes, ao passo que exigia-me uma apreensão singular dos momentos marcantes da trajetória de cada docente, na constituição da sua identidade como professora de língua espanhola, suscitava o diálogo com outros autores e, ao mesmo tempo, convidava-me a participar da roda de conversa proporcionada pela entrevista narrativa, posto que ao interpelá-las, percebia o movimento silencioso de devolução das interpelações feitas na minha direção, forçando-me, de modo sutil, a auto interpelação.

Nesse sentido, ao realizar a análise interpretativa das narrativas professoras de espanhol, o que tenciono é “evidenciar as trajetórias formativas e os sentidos que cada sujeito atribui a sua vida ao narrar sobre suas lembranças”. (SOUZA, 2006, p. 83).

Este capítulo objetivou apresentar de forma descritiva os caminhos metodológicos percorridos na construção do objeto de pesquisa. Para tanto, foi necessária a colaboração de um corpo consistente de teóricos que contribuíram de forma significativa para a conformação de um traçado metodológico coerente com o objeto de estudo, com os objetivos e pressupostos epistemológicos sobre os quais se amparam esta investigação. Todos os procedimentos e instrumento utilizado para a recolha das fontes levaram em consideração a riqueza de saberes, sentidos e

singularidades contida e expressa em cada história de vida, o que exigiu, desde o início da pesquisa, atenção à dimensão ética no trato com as professoras envolvidas e com o material coletado, o qual ao ser analisado foi revelando tessituras do objeto e o valor do acervo histórico narrado por cada colaboradora.

Em cada seção apresentada buscou-se explicitar as particularidades da pesquisa a partir de uma lógica construída para reforçar a pertinência de cada discussão teórico-metodológica na relação dialógica com o objeto de estudo. Embora se trate de um dos capítulos mais desafiadores do processo investigativo, sua construção permitiu-me refletir bastante na tomada de decisão de cada etapa, levando-me a tomar consciência do valor heurístico da pesquisa realizada, não só para a comunidade dos professores de língua espanhola, mas também para os profissionais de outras áreas do conhecimento.

**IV - RECORTES E ANÁLISE DAS NARRATIVAS
DAS PROFESSORAS DE ESPANHOL:
¿Qué nos cuentan sus relatos?**

“Narrar a sí mismo o a otros lo que ha sido o va a ser el proyecto personal de vida es una estrategia para construir una identidad”. (BOLÍVAR, 2012, p.34).

As narrativas (auto) biográficas possibilitam compreender como o sujeito põe em prática, por meio do discurso narrativo e de sua maneira particular de rememorar experiências, a articulação entre passado e presente. Assim, além de ritualizar o tempo vivido, apresentando suas marcas, impressões e significações oriundas das incidências dos contextos sociais, políticos, culturais e educacionais, revela como o narrador situa-se, compreende-se e expressa as representações e o conhecimento que tem de si mesmo, nesses cenários, ao debruçar-se sobre sua trajetória existencial.

Ao rememorar seus percursos o sujeito ressignifica suas experiências, saberes, relações e aprendizagens, ao passo que vai tomando consciência de suas escolhas e encontrando sentidos que lhe ajudam a compreender o papel das itinerâncias e acontecimentos na constituição de sua identidade hoje.

Nesse sentido, o trabalho com as narrativas implica, mais que a concatenação de episódios humanos dentro de uma lógica temporal, o exercício hermenêutico de capturar as repercussões, os valores, os sentimentos, crenças e sentidos mobilizados no narrador na reconstrução de sua história por meio da memória.

Dessa forma, a análise das narrativas orais docentes, realizada nesta seção, objetiva compreender como as professoras de língua espanhola dão sentido a sua trajetória de escolarização, formação e inserção profissional. Entender o modo como se relaciona essa tríade por meio do discurso narrativo produzido por cada docente possibilita a compreensão dos processos e das aprendizagens que constituíram sua identidade pessoal e profissional.

A narrativa, como “duplo espaço heurístico” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 527) mobiliza, tanto no narrador quanto no investigador, conhecimentos e a tomada de consciência das aprendizagens e experiências que contribuíram para a formação e a profissão. Sua análise, além do cuidado com o material coletado na determinação das unidades temáticas de análise, revela-se, sempre, como “[...] uma tarefa *artística*.” (BOLÍVAR, 2012, p. 93, grifo do autor), na qual o investigador precisa pôr em prática sua dimensão crítica e, ao mesmo tempo, criativa na seleção dos enredos, das vozes e das vivências dos sujeitos no esforço constante de apreender as singularidades de cada trajetória.

Para análise das oito narrativas das professoras de língua espanhola estabeleci unidades de análise temática, a fim de apreender particularidades de

suas subjetividades, centrando atenção no modo como cada docente significa seu percurso de formação e profissão na globalidade da sua vida. Para isso, assento-me na perspectiva compreensiva - interpretativa por possibilitar, na realização do trabalho hermenêutico com o conjunto das histórias de vida, a apreensão das regularidades e irregularidades, a partir das singularidades de cada narrativa, expressa na relação de sentido que o sujeito estabelece com o individual e o coletivo.

As unidades temáticas de análise foram organizadas em agrupamentos, levando em consideração as particularidades das histórias, mas também centrando atenção no diferencial apresentado em cada percurso, ao lado dos aspectos mais recorrentes apreendidos nas narrações das atrizes da pesquisa.

Ao teorizar a respeito do objeto da pesquisa biográfica, Delory-Momberger (2012), aponta a interface entre o singular e o plural para a compreensão da constituição do indivíduo. Nessa perspectiva, tomando como base a ideia da autora acerca da relação que o individual estabelece com o mundo histórico e social ao longo da existência do sujeito, nas narrativas das professoras de espanhol as individualidades explicitadas nas lembranças vão, pouco a pouco, revelando aprendizagens extraídas dos múltiplos e diferentes contextos sociais de suas itinerâncias pessoais e profissionais.

Ao lado da noção de individual e social na constituição identitária do sujeito, tomo também como referências para as análises os princípios orientadores dos estudos de Josso (2010) a respeito de *Experiência formadora* a qual traz em seu bojo a ideia de que formador é tudo aquilo que provoca reflexão e deslocamentos no tempo e no espaço psicológico, inclui a confluência de vivências, saberes e conhecimentos, revela singularidades nas subjetividades, mobiliza a atribuição de sentidos, por parte do sujeito, às experiências vividas.

As experiências formadoras são identificadas por cada sujeito de forma diferente, dentro do quadro de referências de vida que cada um vai formando no decorrer da sua existência. Nesta pesquisa, especialmente, a parte das análises é considerado o acervo de aprendizagens construído pelas professoras, entendendo que nele está contido aquilo que só as próprias narradoras poderão dar sentido e atribuir, assim, o caráter de formador ou não, através do mergulho subjetivo em sua trajetória de formação e profissão.

Nesse sentido, a análise das narrativas docentes, a partir das contribuições de Josso (2010), levou em consideração o princípio de que a formação do sujeito dá-se ao longo da vida, em diferentes contextos e através de modos próprios e específicos. Rever o percurso existencial é, portanto, a oportunidade de tomar consciências do papel desses contextos formativos, ao passo que se acentuam as singularidades das histórias das atrizes.

São protagonistas desta investigação Ana Carolina Nascimento de Jesus, Aurea Janan Almeida Leite, Gleide Bandarra, Jeane Eva da Cruz do Sacramento, Lisamar Ramos, Lourivânia Magalhães de Jesus, Michelle Ribeiro de Souza e Neide Lima de Lima. As colaboradoras permitiram que fossem utilizadas suas verdadeiras identidades na pesquisa, deixando registrada essa permissão através de áudio durante a realização das entrevistas.

As narrativas das docentes apresentam seus percursos formativos a partir de uma dimensão global da vida, na qual se consideram os sentidos extraídos dos acontecimentos e experiências, nas diferentes temporalidades. Vale ressaltar, no entanto, que embora se considere relevante a multiplicidade de registros rememorado pelas narradoras, as análises realizadas na presente investigação, centraram atenção às unidades temáticas de análise que respondem aos objetivos e à problemática levantada acerca do objeto de estudo.

As recordações da alfabetização e do período da escolarização foram escolhidas para nos ajudar a compreender o modo como as atrizes da pesquisa significam suas experiências, desde a infância, e os rumos que seus percursos lhes proporcionou tomar na escolha e tomada de consciência da construção da identidade pessoal e profissional a partir da vivência em diferentes contextos e situações.

A seguinte seção apresenta memórias evocadas pelas professoras de língua espanhola na narração de seu percurso de vida-formação-profissão o qual nos ajuda a compreender suas escolhas, atitudes, singularidades e significados atribuídos às experiências de suas histórias.

4.1. Trajetória de escolarização e alfabetização: memórias do universo familiar e escolar e deslocamentos

A primeira unidade de análise temática levou em consideração as

regularidades e irregularidades das histórias das professoras a partir da leitura de suas narrativas. Em relação à alfabetização e trajetória de escolarização, percebi nas evocações da maioria do grupo que, pouco a pouco, foram desvelando-se as primeiras memórias da infância no contato com a escola, as recordações das professoras, o papel do contexto familiar no contato com o mundo das letras, os deslocamentos geográfico-espaciais, as dificuldades de adaptação a novos ambientes escolares, desafios e dificuldades da infância que hoje constitui a identidade cada docente.

A respeito do período de alfabetização e escolarização, Aurea inicia sua narração apresentando-se, ao passar que foi deixando-se conduzir pelos fatos marcantes, dessa época, que foram emergindo da sua memória.

Eu me chamo Aurea Janan Almeida Leite. Eu ingressei na escola bem cedo, com dois anos, né? Aprendi a ler em casa com a turma da Mônica, então aos quatro anos eu já sabia ler e escrever já estava apta a receber o certificado de alfabetizada, mas como era muito pequenininha, muito miudinha, a diretora convenceu a minha mãe que eu repetisse o jardim II e o alfa para que eu ficasse com a idade correta, com seis anos na alfabetização. E aí depois eu estudei em escolas particulares pequenas, né? De pequeno porte, de bairro, até a antiga sétima série que hoje a gente chama de oitavo ano e aí na oitava série eu ingressei na escola pública e fiz o ensino médio, também, na escola pública. (AUREA JANAN).

Ao narrar a respeito de seu percurso de alfabetização e escolarização, Aurea apresenta o ambiente familiar como espaço onde teve contato com as primeiras letras. Em casa foi alfabetizada. O ingresso na escola foi precedido por uma aprendizagem não escolar que teve como “recurso metodológico” a turma da Mônica.

A descrição física que faz de si mesma, nesse período, “muito pequenininha”, “muito miudinha” reforça a ideia da idade precoce para formar parte do grupo da alfabetização, mesmo já sabendo ler e escrever. Além disso, Aurea recorda, ainda, que sua trajetória de escolarização construiu-se nas diferentes itinerâncias por escolas particulares e públicas.

Algumas crianças experienciam a mesma realidade vivida pela narradora em seu processo inicial de alfabetização e escolarização. Ingressam no mundo das letras, são alfabetizadas em casa, no seio familiar e chegam à escola tendo que inserir-se no grupo compatível com sua idade.

A experiência de alfabetização de Aurea revela singularidades de sua trajetória de vida. A recordação de ter que cursar o jardim II duas vezes, a fim de alcançar a idade certa para ingresso na alfabetização, bem como a lembrança de que o ingresso no universo da leitura e da escrita deu-se primeiramente no contexto familiar, nos ajuda a compreender que “a arte de narrar, como uma descrição de si, instaura-se num processo metanarrativo porque expressa o que ficou na sua memória”. (SOUZA, 2006, p. 104).

As recordações de Ana, em relação à alfabetização e trajetória de escolarização são, o tempo inteiro, atravessadas por acontecimentos marcantes de sua história. É desta forma que inicia seu relato:

Nas series iniciais, fundamental I, antigamente, estudei numa escola que pertencia a minha família. Tenho mãe, pai, tios, todos eles professores. Talvez daí já tenha despertado o meu interesse em dar aula. Depois de estudar muitos anos na escola de minha mãe, a partir da 2ª série do ensino fundamental II, fui para outro colégio. Apesar de a escola ser da minha mãe, ela nunca passou a mão pela minha cabeça, nunca, pelo contrário, eu nunca me senti assim diferente dos outros colegas. Eu tive dificuldade pra ler. Eu demorei muito tempo pra ler, mas ela nunca desistiu de mim. Eu nunca esqueço. Meu pai, como professor, ficava muito preocupado e sempre dizia: “você ainda não aprendeu a ler!”. Só que esse: “você ainda não aprendeu a ler” era muito penoso pra mim, porque eu já percebia que ele estava esperando uma resposta minha a qual eu ainda não estava pronta pra dar. Eu lembro de um momento em que minha mãe pegou um livro de literatura infantil e colocou uma dedicatória pra mim. Eu lembro até hoje o livro, O Pintinho, que queria ser galo, aí ela escreveu: “pra minha filha”. Eu não lembro bem da dedicatória, mas com essas pequenas atitudes eu pude perceber que ela estava ali pra me ajudar e não pra me punir, pra me cobrar, por eu ainda não haver aprendido a ler de maneira fluente. Eu ainda tinha muitas dificuldades, mas ela nunca, momento nenhum desistiu ou me cobrou, ou me penalizou ou castigou. Não, ela respeitou o meu tempo e isso foi pra mim um momento muito importante. Hoje eu sou professora de Letras, não é? Aí está a ironia! Talvez se ela tivesse desistido de mim, eu escolhesse outra profissão. Fui oradora da minha turma. Fiz o juramento na formatura e aquilo ali foi um momento de vitória, porque ela colaborou muito.

Ela me incentivava e eu me sentia protegida, não em relação às notas, a isso não. Qualquer coisa eu sabia que minha mãe estava ali. Tanto que quando eu saí da escola dela, que eu fui para o outro colégio, essa mudança foi muito difícil mesmo. Com oito anos, eu chorava no mesmo dia, no mesmo horário e a professora me perguntava: “porque você está chorando?” Estou com saudade de minha mãe, respondia! Então foi bom ela romper esse elo, porque eu tive que enfrentar outras realidades. Tive que conhecer outros professores, outros colegas. No primeiro momento, não foi muito fácil não, porque eu olhava para os lados, mesmo não me diferenciando, eu sabia que ela estava ali, pra me dar um apoio, para qualquer coisa que eu precisasse. Por isso, quando saí da escola dela e fui pra outra, em outro bairro. Foi uma perda. Foi muito difícil. Eu me sentia mal, não me sentia confortável. Esses anos, estudando na escola de minha mãe, foram anos muito felizes.

Eu tinha uma professora na 2ª ou 3ª série do ensino fundamental I que eu tinha uma leve impressão de que ela não gostava de mim. É impressionante que os assuntos que ela ministrava, até hoje, na minha fase adulta, tenho dificuldade. Isso é impressionante. Ela tecia comentários como: “você só não esquece a cabeça porque está presa no pescoço”. Era um desdém que me incomodava. Eu cheguei a mencionar com minha família. Minha mãe foi à escola e a professora se retratou. No ano seguinte, fui contemplada com a melhor professora que a criança podia ter na vida. Acho que Deus me compensou entre a professora do 2ª e da 3ª série. Vitalina, Vitalina é um sonho de professora e eu percebo as coisas que ela fazia com a gente, eu reproduzo muito com meus alunos. Ficou marcado pra mim até hoje, a gente se comunica, a convidei para minha formatura. Infelizmente, ela não pode vir, mas me ajudou a perceber que nós, enquanto profissionais, também fazemos a diferença na vida de uma criança, de um adolescente e que é importante que a gente tenha o tato, tenha o cuidado, porque pode estar desmotivando. Essa professora me marcou de maneira tão positiva que eu esqueci as dificuldades que a outra me impunha. Até a minha caligrafia é muito próxima dessa professora que sempre me tratou com respeito. Nunca me distinguiu dos colegas. Pelo contrário, sempre teve um olhar de respeito, até de afeto. Ela foi muito importante na minha vida e até hoje o meu referencial vem dela e de outros professores que eu tive ao longo da vida, mas no início foi assim. (ANA CAROLINA).

Seu percurso estudantil inicia-se no contexto familiar, numa escola pertencente a sua família. É nesse ambiente que tem o primeiro contato com a leitura e a escrita, habilidades que desenvolveu com dificuldades. Ao falar desse momento, faz referência à mãe como grande motivadora e incentivadora para seu desempenho e êxito no desenvolvimento da leitura.

Em sua narrativa, Ana, explicita o papel desempenha pela mãe, durante, seu processo de alfabetização, e revela suas impressões a respeito das marcas desse período para sua formação e escolha profissional. A referência ao momento da formatura revelou o contentamento pela superação a qual lhe recordava a figura materna e seu trabalho como educadora.

Em seu discurso a narradora situa o ambiente escolar- familiar, como espaço de aconchego e segurança, mas também como lugar de referência da profissão que exerce hoje, como professora de língua espanhola. Aos poucos em sua narração, vão emergindo, ao lado das memórias familiares, representações de suas professoras do período de escolarização.

A saída da escola da família para o ingresso em outro universo escolar é concebido por Ana como desafiador e cheio de dificuldades. Um deslocamento geográfico-espacial que trazia consigo uma série de sentidos, memórias, relações, experiências, saberes e aprendizagens que, até aquele instante, tinham tido como referências sua família, a escola da sua mãe e seu bairro de origem.

Essa itinerância apresenta diferentes tempos, práticas docentes diferenciadas e o contato com outra cultura escolar. A chegada a outro contexto escolar representa, dessa forma, para a criança, o momento de acesso a outra(s) cultura(s) e universo(s) subjetivo(s), a partir do contato com outro grupo de professores e comunidade de companheiros.

Ao falar da segunda e terceira séries, ressurge nas suas lembranças a imagem duas docentes que imprimiram diferentes marcas no desenvolvimento do seu saber-fazer como educadora. As recordações da professora Vitalina demonstram um forte sentimento de saudade, respeito e admiração, revelados na apreensão de seus gestos, modo de ser e agir. Em sua narrativa Ana deixa claro aspectos da prática docente que marcaram seu percurso de escolarização do qual faz apreensões significativas e atribui sentidos à suas experiências formativas.

A respeito do papel do professor na sua formação, enquanto aluna, sua narrativa denota que, além do conhecimento didático-pedagógico, sua identidade como docente, na atualidade, é constituída das interações com o universo subjetivo de seus professores, em que, em suas lembranças, o *eu pessoal* e *eu profissional* entrelaçam-se o tempo inteiro.

Refletir sobre esse entrelaçamento implica compreender que “a dimensão pessoal demarca a construção e (re) construção de uma identidade profissional” (SOUZA, 2006, p. 35). Assim, suas recordações e experiências, acerca das primeiras professoras, vão, de certa forma, desenhando o seu perfil docente.

As lembranças de Ana são extremamente significativas para o entendimento de quem é hoje e das Implicações da sua família na sua escolarização e profissão, bem como dos seus professores e dos contextos pelos quais transitou durante sua infância. Revelam o lugar da memória como lugar de sentido, de compreensão das escolhas e atitudes, mas, sobretudo de experiências e atravessamentos históricos que encontram significações na lógica singular que cada narrador, de forma inconsciente, muitas vezes utiliza para narrar seu percurso existencial.

Ao narrar sua experiência de alfabetização e trajetória de escolarização, Jeane, apresenta singularidades de sua história, tanto no contexto familiar quanto escolar. Suas itinerâncias são marcadas por rupturas, deslocamentos, encontros e acontecimentos que tiveram forte impacto na construção de seu percurso de formação e profissão. Assim Jeane descreve o enredo de sua história nesse período:

Eu estudei desde a educação infantil até o ensino fundamental I em colégio particular. A partir do fundamental II eu segui no colégio privado até a quinta série e do sexto ano em diante ao segundo grau, estudei na rede estadual. Durante vários anos, foi no colégio estadual, que desde já, eu conseguia ver a diferença entre uma rede privada e uma rede estadual. Desse período de ensino fundamental e de ensino médio *tenho boas lembranças em relação a alguns professores que me ajudaram também, até na escolha de minha profissão de hoje*. No ensino fundamental I, *guardo memórias da professora que me alfabetizou*. Tive contato com ela até pouco tempo. Lembro-me dessa professora com muito carinho, porque foi a professora que me alfabetizou que me ensinou a ler, me ensinou a escrever. Ela é uma referência para mim na área de educação. *Minha tia* também, que foi dona de escola, foi uma das incentivadoras na minha formação. Foi uma formação boa. No período do *segundo grau é que já foi meio complicado devido a eu já estar em outra rede que não era privada e por conta das várias greves que vinham ocorrendo*. Eu acredito que a formação poderia ter sido melhor. Poderia ter aprendido mais durante esses três anos, pois a greve atrapalhou bastante na questão da minha formação.

Houve um período em que minha avó ficou doente, minha mãe estava comigo e minha avó sozinha. Então minha tia chamou a gente para morar com ela. *Dos anos que morei na casa da minha tia que tinha uma escola que se chamava 27 de setembro, em Fazenda Grande, onde na frente era a casa dela e ao fundo a escola, eu convivi com a escola, vendo os professores, vendo a maneira como minha tia tratava eles*. Eu tinha mais ou menos 10 anos, mas eu me lembro. *Lembro muito bem das minhas tias que eram professoras, o carinho que elas tinham comigo, em me ensinar. Então tudo isso foi me motivando na escolha da profissão*.

Eu fui para Fazenda Grande, fiquei um tempo lá, quando minha avó estava melhor, voltei para Paripe. *Fiz a primeira série no colégio de minha tia e voltei para Paripe*. Estudei na escolinha Sorriso da Criança, que se localizava em uma rua depois da minha e terminei meu fundamental I todo lá no sorriso da Criança, com a professora Vera e a professora Quécia. A partir da quinta série, fui para o Cenesista, porque minha mãe não tinha condições para eu continuar no colégio particular. Eu não estava conseguindo vaga na rede estadual. Então as aulas já estavam para começar e eu sem estudar. Foi aí que minha mãe foi no Cenesista e conseguiu uma bolsa para mim. Eu estudei esse ano lá e a partir da sexta série eu fui para a rede estadual e fiquei até o segundo grau.

A minha professora que me alfabetizou, a professora Vera, foi uma das minhas professoras preferidas no ensino fundamental, tendo em vista que ela tratava todos os alunos com carinho, como se fosse uma mãe. Eu gostava muito dela, muito mesmo, porque foi ela que me alfabetizou. Foi ela que me ensinou. Se eu sei escrever hoje, se eu sei ler, foi graças a ela. Ela que pegou em minha mão e me ensinou cada palavra. Apesar de hoje ela não estar entre nós, a guardo ainda com muito carinho na minha memória. E a filha dela também, a professora, Quécia, que também me ensinou no ensino fundamental I, que me ajudou a ler, a escrever. Era um colégio familiar. Toda vez que eu passo pela escola, me lembro dos meus tempos de criança, do tempo que eu estudei lá. [...] Eu vejo outras pessoas estudando na mesma escola que eu, onde eu fui alfabetizada. Acho isso importante, lembrar, reviver alguns momentos da minha infância, passar pela rua. Como eu tenho contato com as professoras, às vezes, vou à escola, olho, entro converso com elas. É muito bom para mim, rever e reviver esses momentos!

Eu lembro que gostava de estudar lá. Ah, sim, tem um momento importante. O momento em que eu tive que sair de lá, já que lá era até a quarta série, não tinha a quinta. Eu não queria sair de lá, porque me sentia acolhida, via a professora como a minha mãe. Então foi um momento difícil quando eu

tive que sair do Sorriso da criança. Primeiro, porque eu sabia que estaria passando para um nível diferente, no qual eu ia ter vários professores. Eu não sabia se os outros professores iam ser da mesma forma que foram as outras professoras, como a professora Vera. Ai eu comecei a ter medo e não querer ir à escola na quinta série, porque eu queria ficar no Sorriso da Criança. Tive dificuldade de adaptação no Cenesista, inclusive cheguei a fugir várias vezes, porque eu não queria ficar lá, queria voltar para o Sorriso da Criança. A professora teve que conversar comigo. A partir daí, foi que eu não tentei mais fugir da escola e permaneci lá no Cenesista. Depois da quinta série, que eu conclui no Cenesista, fui para a rede estadual, no Edson Tenório de Albuquerque e fiquei lá do sexto ao oitavo ano, que foi diferente também, porque o Cenesista era uma escola grande, mas eram menos alunos. Era diferente. A rede estadual sempre tem mais gente que na rede particular. A adaptação também foi diferente, pois eu estava acostumada a estar na sala e o professor vir junto a mim, corrigir, dar visto e na rede estadual não era assim. Era como se cada um fosse por si e Deus por nós todos. Era diferente. Claro que tinha professores também excelentes, mas era diferente do que eu tinha vivido na quinta série. Foi outro período de adaptação. No segundo grau eu optei por ir para a cidade, ir para o centro, porque minha mãe queria me botar num colégio em Paripe mesmo, mais próximo dela e de casa, mas partiu de mim o interesse em estudar fora e eu estudei no Costa e Silva durante três anos que foi um período que, logo que eu cheguei, peguei um período enorme de greve. Assim que eu entrei, em meados de abril, começou uma greve que se estendeu até julho. Nesse período todo ficamos sem aula. Fizemos trabalhos e quando chegou em janeiro todo mundo tinha passado de ano. Eu sei que eu não aprendi nada naquele ano, porque se temos mais ou menos onze meses de aula, muita coisa ficou para trás, muitos assuntos eu não vi e isso dificultou no segundo ano. Dificultou a minha entrada na universidade, porque eu concorria com pessoas que estavam mais a frente nos conhecimentos, que tiveram aula regular, tiveram tudo e eu não. Eu me sentia atrasada, em relação a isso. Por isso que eu busquei o pré-vestibular, para tentar me ajudar no conhecimento que eu já tinha e em coisas que eu não tinha visto. E foi o que aconteceu. No pré-vestibular, eu me sentia como se estivesse em uma escola, porque lá estava vendo conteúdos que eu não vi na escola. (JEANE EVA).

Jeane Inicia seu discurso descrevendo seu trânsito por instituições públicas e particulares na fase escolar. No entanto, destaca a escola pública como espaço de escolarização onde viveu a maior parte da sua formação. Deixa claro em sua narrativa sua percepção e impressão a respeito da diferença entre as duas realidades: pública e particular.

Ao rememorar esse período vão emergindo lembranças das professoras que marcaram sua história e contribuíram e influenciaram, de forma significativa, em sua escolha profissional. As recordações da professora que a alfabetizou, Quércia, guardam além da admiração e do agradecimento pelo seu ingresso no universo da leitura e da escrita, o forte sentimento de saudade.

A transição da quarta série da Educação infantil para a quinta foi vivido por Jeane de forma desafiadora, pois considerava a escola da professora Quércia um

espaço acolhedor e que lhe proporcionava segurança. A saída desse ambiente, para a vivência de uma nova realidade, desencadeou o desejo de fuga, bem como uma série de dúvidas e descontentamentos a respeito dos novos professores e das novas exigências que teria que responder como estudante.

A preocupação e a referência a esse período de adaptação revelam os sentidos da escola, dos vínculos estabelecidos, sobretudo da relação construída com as professoras e as implicações de Jeane com a escola onde se alfabetizou. O ingresso na escola pública também foi marcado por temores, estranhamentos e dúvidas. Ao narrar as experiências desse período, vão sendo reveladas na narrativa da entrevistada suas representações a respeito da organização da escola pública e das dificuldades enfrentadas para adaptar-se a uma realidade totalmente diferente da qual estava acostumada.

Em seu discurso Jeane deixa claro sua consciência a respeito dos prejuízos adquiridos em sua formação com a suspensão das aulas, por meio de greves que ocorriam na rede estadual de ensino, bem como na defasagem dos conteúdos. Ao lado dessa problemática, as dificuldades vividas no seio da família, são descritas como propulsoras de fortes momentos de transição e adaptação a novas realidades sociais, familiares e educacionais.

O deslocamento de seu local de origem, Paripe, para a casa de sua tia, em Fazenda Grande, possibilitou o contato com o universo da docência em seu entorno familiar, no qual vida e profissão se misturavam no exercício profissional do cotidiano.

Assim, na escola da tia, Jeane foi aprendendo, através da observação ao saber-fazer de suas tias, as primeiras “lições” sobre a profissão que na fase adulta se constituiria seu ofício. O modo como recorda esses acontecimentos e a tônica que põe nas memórias referentes às professoras e, sobretudo às suas tias-docentes evidenciam o papel exercido por essas educadoras na sua escolha profissional.

Na apropriação retrospectiva de seu percurso de vida a entrevistada foi afirmando o papel do entorno familiar na transmissão de um saber que se dá de forma inconsciente e não intencional na adesão pela profissão. Trata-se, portanto, de uma transmissão que “não se torna exitosa através de atos intencionais de alguém que transmite, propositadamente, ao outro um *saber ser*”. (PASSEGGI, 2006, p. 260, *grifo da autora*).

Revisitar o passado, encontrando as razões de ser no presente, os contextos

e pessoas, bem como as distintas itinerâncias que constituíram sua identidade pessoal e profissional, dão à narradora a oportunidade de tomar consciência de suas escolhas e atitudes em seus percursos de formação, dando-lhe sentidos e permitindo um novo olhar sobre si mesma, sobre a família, a vida escolar e sua história.

Na narrativa de Jeane são reveladas as singularidades de sua história e as marcas de diferentes experiências, aprendizagens e temporalidades. A especificidade de seu percurso sinalizou as trilhas percorridas na construção da identidade profissional e da pessoa que se constituiu hoje.

As lembranças de Jeane do seu período de alfabetização e da fase de escolarização foram reconstruindo a relação com a profissão iniciada desde a infância, nos espaços de convivência da família, do contexto escolar e das situações e acontecimentos que foram desencadeando-se durante sua trajetória, afirmando, assim, a gênese de sua escolha profissional.

As aprendizagens dos diferentes contextos, reveladas nas apreensões singulares e coletivas de cada sujeito, bem como a relação com o outro, vão gerando, ao longo da vida, a sensibilização no que diz respeito à profissão, levando-nos com o passar do tempo “[...] a uma apropriação do desejo do outro, seja por dependência, seja por respeito [...]”, (PASSEGGI, 2006, 261), gerando em determinado momento, uma tomada de decisão em relação à escolha profissional.

O excerto da narrativa de Lourivânia revelam lembranças referentes a seu processo de escolarização o qual foi marcado por desafios e dificuldades de socialização, mas também de superação e conquistas enquanto estudante. É perceptível na narrativa da entrevistada que o convívio com as contrariedades da vida escolar não lhe impôs limites no desenvolvimento de suas habilidades e competências para os estudos, sobretudo no que diz respeito ao saber matemático o que o singularizava frente ao grupo de estudantes do qual fazia parte e despertava a atenção de seus professores que valorizava seu conhecimento e afinidade com os números.

A alusão feita a diferentes professoras na apreensão de gestos e modos de ser evidenciam os sentidos de uma memória que vão além do conhecimento didático-pedagógico, expressos nos afetos, no sentimento de ternura e olhar acolhedor, o que se tornou um referencial no processo profissional da narradora. Sua narração a respeito do seu processo de alfabetização e escolarização inicia-se

assim:

O que eu lembro assim é de quando eu tinha dois anos. Até hoje eu lembro que a escola que eu estudava era Escola Paraíso Nosso Jardim. [...] Eu tenho uma lembrança boa que é de uma professora que eu não lembro o nome, mas que era uma pessoa boa e muito carinhosa. Era meiga. Isso foi uma coisa que eu levei para todo meu processo profissional. Do primeiro ano até o quarto, estudei nessa escola e depois passei para a Dom Pedro I onde eu também tive ótimos professores. Tive uma ótima professora que influenciou muito a minha vida também. Eu não lembro o nome, mas a fisionomia dela eu lembro! Tive alguns processos difíceis, por que sofria muito bullying. Acho que foi a partir dessa escola que eu passei a sofrer esse bullying maior, em relação a meu físico, porque eu era muito, muito magra, mas eu tenho boas lembranças de alguns professores. [...] Eu sempre me dei bem em todas áreas. Não perdia em nenhuma! Depois da escola Dom Pedro I, eu fui para o Edson Tenório, que foi outro processo também. Nessa escola eu já comecei a visualizar um pouquinho mais o que eu queria!. Tive ótimos professores, mas também tive a visão de péssimos professores, até mesmo pela questão de conhecer e de saber mais que alguns colegas, que não conseguiam resolver as atividades. Nessa escola já me empenhava muito em matemática. Então o professor me tinha muito como referência na sala de aula, para, quando tivesse um cálculo no quadro, me chamar. E eu gostei. Desse colégio eu não tenho muitas lembranças, pois as maiores foram do ensino fundamental que foi no Barros Barreto onde não sofri tantos bullying, como sofria antes. Mas meu processo ali foi muito bom, pois eu me lembro dos meus colegas e fiz muitas amizades. O desenvolvimento cognitivo foi maior e eu estudava, passava e tinha ótimas notas! Quando os professores olhavam para mim, se recordavam de meu irmão, pois ele foi referência naquela escola também. Então eu era referência também, Quanto a mim, é só encontrar com um professor que ele se lembra de mim "Lourivânia"! Como está você? Já se formou? Em quê?". Foi no Edson Tenório que eu descobri que queria fazer realmente matemática, por causa da professora que eu tive, que foi uma ótima professora, ótima! Eu estudava muito, apesar de ser ensino médio, eu estudava muito. (LOURIVÂNIA).

As lembranças das tensões e sofrimentos vividos, por conta do *bullying*, são, o tempo inteiro, atravessadas pelas recordações de professores que marcaram sua vida pessoal e profissional. Por outro lado, em meio às lembranças do constrangimento proporcionado pelo *bullying* no ambiente escolar, vão emergindo na narrativa da entrevistada características de seu perfil enquanto estudante, revelando, assim, o gosto e a dedicação pelos estudos e principalmente o compromisso com seu processo de aprendizagem.

Com um percurso marcado por ingressos e vivências em diferentes culturas escolares a narração de Lourivânia vai sinalizando a trajetória de uma formação que se deu através de variadas itinerâncias, experiências, aprendizagens, desafios, sentimentos e saberes na complexidade rede de suas socializações.

O ingresso em diferentes realidades e contextos escolares foi, pouco a pouco,

formando o repertório de experiências, imprimindo cada uma suas marcas na história da narradora e deixando suas impressões a respeito das relações vividas no entorno escolar. Na narrativa da colaboradora essas relações ganham um olhar diferenciado a partir do ingresso no Barros Barreto, no qual constituiu laços de amizade e companheirismo junto aos colegas de escola.

No discurso de Lourivânia é marcante a referência à professora que motivou a escolha pelo curso de matemática, no ensino médio. Nesse período começou a vislumbrar um horizonte profissional. O gosto pelos estudos é recordado junto à memória do irmão que, como a entrevistada, despertou a admiração dos professores por sua dedicação e exitoso desempenho na escola.

As memórias da narradora trazem à tona, também, os sentidos e memórias dos antigos professores, em (re) encontros ocasionais do cotidiano, a seu respeito, sobretudo no que diz respeito aos questionamentos dos rumos profissionais tomados, após conclusão do ensino médio.

A narrativa de Lourivânia evidenciou singularidades de sua trajetória escolar explicitando os significados que foram atribuídos às experiências, desafios e dificuldades que vivenciou ao longo de seu processo de formação na infância e na adolescência. Revelaram peculiaridades de uma identidade construída por afinidades e estranhamentos, constrangimentos e superações, rechaços e acolhidas, variações de registros psicoafetivos, culturais e sociais que contribuíram, de forma significativa, para sua identidade pessoal e profissional.

A narração de sua história permitiu compreender o modo como significa suas experiências formadoras, através das apreensões feitas aos acontecimentos e a forma como as organizou em sua narrativa. Assim, ao narrar-se, foi-se desvelando as marcas de um passado que nos aponta um devir em construção e em desenvolvimento.

Neide, em sua narrativa, vai rememorando as itinerâncias do seu processo de alfabetização e escolarização. Entre um deslocamento e outro descreve as dificuldades e desafios que marcaram essa fase de sua infância e formação escolar. Dentre suas recordações, a experiência de ter “perdido” na quinta série marca as diferentes lembranças da entrevistada em seu processo de escolarização. Sobre esse período, a narradora afirma que:

Eu comecei a estudar numa escola particular, porque na época não tinha ensino fundamental do governo. Então comecei nessa escola particular. Quando cheguei à alfabetização, tinha uma série antes que era prontidão. Eram feitas umas atividades e, nessas atividades, a diretora da escola, juntamente com o professor, viu que eu já desenvolvia coisas que não eram daquela série. Então eu passei logo para a alfabetização. Eu não fiz aquela etapa que são três, eu acho que é jardim, jardim I, jardim II, até chegar a alfabetização, eu fui logo para a alfabetização. Depois da alfabetização, como na escola que eu estudava não tinha primeira série, fui pra escola pública e fiz todo meu ensino fundamental em escola pública, no local onde eu morava e continuo morando (risos). De lá foi pra vida toda na rede pública. Começou na escola Alfredo Agostinho de Deus. Fiquei lá por oito, nove anos, perdi na quinta série. Cheguei à oitava. O primeiro ano eu fiz na escola Carlos Santana que fica aqui em Salvador, pois as outras ficavam em Lauro de Freitas. Do Carlos Santana fui para o colégio estadual Lomanto Júnior, onde concluí o 2º grau.

Então iniciei nessa época aí que não existia essa oferta que tem hoje. Hoje tem creche, tem escola primária, tem tudo isso, e nessa época de oitenta e seis, não tinha. Então os pais tinham que se preocupar em pagar a escola pra seu filho, conseguir alguma coisa, porque o que se via muito era a criança aprender em casa com os pais. Como meus pais são semianalfabetos não tinha como eu saber quem ia me ensinar. Então eu não tive esse contato. Meu contato mesmo com a escola mesmo, com esse universo, foi na escola, não dentro de casa, como acontece. Geralmente acontece que os pais já tentam ensinar os filhos dentro de casa, eu não tive como ter isso, porque minha mãe, na verdade, é analfabeta e meu pai semianalfabeto. Como meu irmão mais velho, estava também na mesma situação, então estava todo mundo no mesmo barco. (NEIDE LIMA).

A narradora afirma ter iniciado seu percurso escolar, a alfabetização, na rede particular, argumentando a falta de oferta para esse nível na rede particular, como aspecto motivador. Em seu discurso vai descrevendo suas itinerâncias entre Lauro de Freitas e Salvador para viver seu processo de escolarização.

A problemática de vagas para as crianças que iniciam sua fase escolar é contraposto no discurso da entrevistada com as oportunidades que se tem na atualidade para ingresso na escola pública na educação infantil. Era comum, no entanto, na década de oitenta, a família responsabilizar-se pela alfabetização dos filhos, pelo menos em seu processo inicial, por conta da falta de vagas para esse nível de ensino na rede pública.

Assim, muitas crianças chegavam à escola alfabetizada em contexto não escolar, tendo como seus alfabetizadores, pai, mãe, tias e irmão. No entanto, na trajetória da narradora essa realidade não se deu dessa forma, posto o nível de escolaridade de seus pais e irmão mais velho, situação que na narrativa é recordada pela narradora com um sentido singular de seu percurso de formação.

Neide deixa explícito em sua narrativa o lugar da escola no seu ingresso no

mundo das letras. Filha de pais semianalfabetos e com uma trajetória marcada por constantes deslocamentos, do local de origem, onde construiu o início de seu percurso escolar, para Salvador, com outras culturas, realidades desafios, a entrevistada realça em seu relato os caminhos e descaminhos de suas andanças para estudar no período de alfabetização e escolarização.

Ao narrar-se Neide “se autoriza a pensar a sua vida na sua globalidade temporal, nas suas linhas de força, nas suas aquisições do passado e na perspectiva do que está em jogo no presente [...]”. (JOSSO, 2010, p. 194). Dessa forma, ao falar doas acontecimentos da sua vida estudantil, a professora foi expondo sua leitura a respeito das experiências singulares que constituíram sua história escolar e os sentidos escondidos nas situações e experiências vividas, evidenciando de forma particular o que, de fato, constituiu-se como formador no decurso e na multiplicidade de suas itinerâncias.

A trajetória escolar da professora, Michele, é constituída de travessias entre o interior e a cidade. Sua narrativa vai, aos poucos, desvelando as singularidades de seu percurso como estudante. Entre aspectos e memórias desse período, ela afirma:

Eu sempre estudei em escola particular, me alfabetizei no tempo normal, nunca repeti um ano e sempre fui estudiosa (risos). Eu sempre fui daquelas alunas que na terceira unidade estão passadas. Eu sempre dei muito valor à escola. Eu venho de um lugar em que hoje vejo todos os colegas que estudaram comigo desde a educação infantil, do grupo I, que foram juntos até a oitava série, o nono ano atualmente [...] não tinha tanta indisciplina que a gente vê muito hoje. Nós valorizávamos muito a educação, respeitávamos muito o professor, tínhamos consideração pelo dinheiro dos nossos pais. Eu sempre tive isso. Minha trajetória na escola foi muito tranquila, sempre busquei mesmo. Eu tinha preocupação com o futuro. Quando chegou no ensino médio, eu sai do interior, vim estudar aqui em Salvador [...] e já muda a realidade um pouco. Eu não sei se a questão de ser no interior, ser aqui, mas aqui você tem contato com diversas realidades. Lá a gente tinha um grupo de pessoas muito parecidas. A questão é que no interior, numa escola particular, os pais de todos os alunos se conhecem, todo mundo se conhece. Quando cheguei aqui, tive contato com muitos mundos diferentes. [...] Pra mim todo mundo estava sempre igual, mas os mundos eram diferentes. A questão social contou muito. Aqui a gente tinha pessoas de mundos diferentes, mudou demais. A partir daí, já percebi, já tive mais contato com indisciplina aqui. Então minha trajetória na escola foi assim. Eu sempre fui muito disciplinada, sempre fui muito respeitosa. Claro que a gente brincava, conversava quando dava em alguns momentos, éramos chamados a atenção, mas nada como está hoje em dia a questão da indisciplina. Na época em que estudei no fundamental, o máximo de alunos que tinha na minha turma na escola do interior eram vinte e cinco alunos. Entra a questão da quantidade também, vinte cinco alunos que se conheciam desde pequeno. Então era muito raro entrar um aluno novo. Acho que foi a mesma turma desde o início, era raríssimo sair

um aluno ou entrar um aluno novo e quando entrava um aluno novo, todo mundo conhecia da cidade. Então era uma turma muito entrosada. No ensino médio que eu já comecei a estudar com as salas com mais de trinta alunos, quase quarenta e com uma rotatividade imensa de colegas. O que acontece hoje em dia é que toda semana entra aluno novo praticamente. É muito comum você entrar na sala e encontrar aluno novo que veio transferido de não sei onde. Acontece muito isso aqui na capital. No interior é mais difícil essa realidade, então eu tive duas realidades bem diferentes na minha vida escolar. (MICHELE RIBEIRO).

Das recordações do seu tempo de alfabetização e escolarização, a narradora ressalta seu perfil como estudante, bem como o compromisso e gosto pelos estudos. Em seu discurso evidencia, de forma saudosa, mas, sobretudo crítica, seu olhar a respeito do lugar onde iniciou a vida escolar. Nesse sentido, valores, crenças e respeito são expressões “carregadas” de sentidos pela narradora para caracterizar a perspectiva de educação e formação que constituíram sua identidade.

Sua recorrente evocação ao interior na descrição de seu processo de alfabetização e escolarização revelam as implicações de Michele com seu lugar de origem e o sentido da vida, das relações construídas e do modo como se situa no mundo.

As lembranças da saída do interior para a cidade são marcadas pelo contato e choque com outras realidades em escolas particulares, o que se constitui como um momento-charneira de sua vida. O sentimento de pertença dá lugar aos estranhamentos proporcionados pela dinâmica dos novos contextos de estudo e socialização. A tranquilidade interiorana é confrontada com a indisciplina da capital soteropolitana.

O deslocamento geográfico vivido pela entrevistada e seu ingresso a outros contextos socioculturais, rememorados em suas recordações da infância- escolar, representou “[...] uma *deslocalização* dos pertencimentos, das identidades, dos saberes de origem ou proximidade”. [...] (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 110, grifo da autora).

No relato de Michele as questões da indisciplina e da superlotação de estudantes em sala de aula, bem como a rotatividade dos mesmos revelam sua preocupação com questões organizacionais da realidade escolar, encontradas em Salvador, que incidem no bem-estar do corpo discente, das relações que se estabelecem e no processo de aprendizagem.

Ao narrar-se a colaboradora apresenta em suas recordações as experiências

que, de fato, se constituíram como formadoras. Ao identificá-las, sentidos emergem e aprendizagens são reveladas. O trânsito pelos diferentes contextos de formação, na fase escolar, possibilitou a constituição de um repertório de vivências o qual foi evidenciando, pouco a pouco, as implicações e relações com seu lugar de origem, as aprendizagens proporcionadas por diferentes temporalidades e as significações de suas itinerâncias como estudante, mas, sobretudo como pessoa.

A professora Lisamar inicia sua narrativa afirmando ter ingressado na vida escolar bem cedo, tendo realizado todas as etapas da educação infantil. Seu percurso como estudante foi marcado pelo trânsito entre a rede pública e particular. Dessa forma, sua formação foi se dando em tempos e espaços diferentes. Em seu discurso sobre sua trajetória, afirma:

[...] eu iniciei aos quatro anos, fazendo toda a trajetória da educação infantil. Ingressei no fundamental II, que na época era o primeiro grau, fiz na escola pública no ICEIA. O primeiro grau todo fiz na escola pública. Depois ingressei na escola particular na Fundação Visconde de Cairu onde fiz o técnico em contabilidade. Assim, formei em técnico em contabilidade e tentei algumas vezes fazer o vestibular. (LISAMAR ALMEIDA).

As recordações de sua trajetória de escolarização apresentam singularidades que nos ajudam a compreender os caminhos percorridos na constituição de sua identidade hoje.

A partir da leitura e análise das narrativas das professoras de língua espanhola foi possível compreender as diferentes travessias geográficas, culturais e sociais realizadas por cada uma em seu percurso de alfabetização e escolarização o qual em muitos momentos foi marcado por desafios e dificuldades, memórias saudosas das (primeiras) professoras e sua influência na escolha profissional, rupturas com o contexto familiar, adaptação a novas culturas escolares.

Em seu conjunto, no entanto, as narrativas possibilitaram a apreensão de regularidades no que diz respeito à trajetória de escolarização construída na relação com diferentes culturas escolares, propiciada pelo trânsito em escolas públicas e particulares. Em relação a esse aspecto foi bastante significativo e recorrente os desafios e dificuldades vivenciados no processo de adaptação, posto que e foi revelador as implicações das narradoras com seus locais de hoje, sendo ela o bairro ou outra cidade.

As recordações feitas à memória das primeiras professoras revelaram uma fase da vida escolar marcada pela saudade, pelos gestos e atitudes de afeto, mas também a admiração pela postura profissional dessas educadoras as quais foram evocadas nas representações das entrevistadas como motivadoras e referenciais de sua escolha profissional.

Além desses aspectos, vale destacar no discurso das atrizes da pesquisa o papel do contexto familiar para o ingresso no universo das letras e na motivação para os estudos seguintes, mas, sobretudo, o reconhecimento transformador da educação para suas, mesmo em meio às adversidades dos diferentes tempos e acontecimentos que atravessaram suas histórias.

De forma geral, as narrativas das professoras revelaram os sentidos atribuídos à trajetória de alfabetização e escolarização, por meio da rememoração de aprendizagens experienciais, saberes apreendidos nos diferentes tempos e espaços, bem como na representação de valores e crenças sobre o vivido, a partir de uma leitura de si mesmas e dos percursos realizados, o que nos revelou, no presente, a tomada de consciência das escolhas e das experiências formadoras que constituíram suas identidades e subjetividades.

A alusão feita, por algumas, a diferentes áreas do conhecimento como experiência de formação, evidenciou a construção de uma identidade profissional com outros universos epistemológicos, como a matemática e a contabilidade, revelando assim singularidades e irregularidades das entrevistadas no conjunto das narrativas.

Conhecer a gênese dos percursos dessas professoras, a fim de compreender as razões dos diferentes caminhos, é imprescindível para entendermos o “solo” das experiências sobre o qual se construiu cada história de vida. Uma construção que nos revela a interface da dimensão pessoal e profissional na evocação das memórias familiares, escolares e sociais.

Nessa perspectiva, vale destacar que é a partir do entrelaçamento das experiências vividas nesses diferentes contextos de formação, junto às afinidades pessoais e aptidões que se constrói, aprende-se e apreende-se a matéria-prima para a constituição da identidade profissional.

Na próxima seção tenciono analisar as unidades temáticas que foram emergindo nas narrativas das atrizes da pesquisa ao narrarem a respeito da escolha profissional. Ao narrarem sobre esse momento da vida as colaboradoras revelaram,

no conjunto das narrativas, o trajeto percorrido até tornarem-se professoras o que foi marcado pela opção por outros cursos superiores no período do vestibular, pelas representações sobre a profissão, construídas no entorno familiar e na relação com outras pessoas, influências exercidas pela família na escola da profissão, a opção pelo curso de letras espanhol, aprendizagens da docência na infância e a relação e afinidade com a língua espanhola.

4.2. Escolha Profissional: entre diferentes trilhas e caminhos percorridos, me tornei professora de espanhol

A discussão acerca do modo como o professor constrói-se na profissão tem sido bastante recorrentes no campo educacional na contemporaneidade. O interesse pelo estudo da trajetória dos professores tem, assim, possibilitado (re)pensar seu processo de formação, não mais a partir dos moldes do racionalismo técnico, mas entendendo-o como um construto que se dá ao longo da vida do sujeito no qual estão “ancorados” os sentidos daquilo que reconhece como formador e significativo para sua escolha profissional dentro da globalidade de sua vida.

Essa visão abrangente da vida e o significado que o docente atribui às suas experiências formativas ajudam-lhe a compreender que a formação para o exercício de uma profissão é um processo que se inicia nos contatos que estabelecemos com o mundo que nos circunda e que, cada vez, mais vai ampliando-se no seio da família, na escola, no círculo de amigos, nas instituições de ensino pela qual transitamos, bem como nas organizações sociais e culturas com as quais nos relacionamos. Dessa forma, “[...] compreender como cada pessoa se formou é encontrar as relações entre as pluralidades que atravessam a vida [...]”. (MOITA, 2000, p. 114).

Nesse sentido a abordagem (auto) biográfica tem contribuído para que o professor ressignifique sua trajetória profissional a partir da mobilização do vivido em espaços, temporalidades e nos múltiplos contextos de suas itinerâncias, produzindo sentido a respeito do seu processo de formação, de suas aprendizagens e ações profissionais. Alcançar esse objetivo é fundamental para a compreensão da necessidade de (re)valorização da epistemologia da experiência como

imprescindível para a construção de qualquer identidade profissional.

Nesta seção, após leitura atenta das narrativas, optei pelo agrupamento dos discursos, levando em consideração as regularidades apresentadas nas histórias das professoras no que se refere à escolha profissional a partir da qual foram emergindo: as implicações e influências familiares na escolha da profissão, a docência como brincadeira de infância e o contato com a língua espanhola.

Assim as narrativas foram analisadas em dois grupos. A opção pelo agrupamento levou em consideração as regularidades e irregularidades presentes nas histórias das professoras em sua relação com a profissão docente. O primeiro grupo é composto pelas docentes Aurea, Ana Carolina, Jeane Eva e Michele. O segundo, por Lourivânia, Neide, Lisamar e Gleide.

Nas narrações das professoras Aurea, Ana Carolina, Jeane e Michele evidenciam-se aprendizagens sobre a profissão construídas desde a infância, seja através do brincar de ensinar ou da influência da família no exercício do magistério. Das quatro colaboradoras, três revelaram ter crescido em um espaço familiar em que a docência, exercida pelos pais, irmão, irmã e tias, fazia parte do seu cotidiano como criança.

Embora a análise as narrativas tenham sido agrupadas, a partir das unidades temáticas mais recorrentes, não se deixou de considerar as singularidades presentes nas histórias de vida das professoras, sobretudo no que se refere à construção da identidade e escolha profissional.

Das quatro professoras, apenas Michele não teve em seu histórico de relação com a profissão a influência familiar. Seu interesse pela licenciatura em espanhol foi marcado por influências exterior a sua família. Em suas recordações é marcante a lembrança do professor do cursinho pré-vestibular que motivou e contribuiu para sua escolha profissional, posto que até esse contato sua opção ainda não estava bem definida sobre que ramo do curso de letras iria estudar.

Ao narrar a respeito de sua escolha profissional, Michele inicia descrevendo como se deu seu interesse e contato com o espanhol e explicitando sua trajetória de admiradora da língua e cultura, até tornar-se professora. Nessa perspectiva, ela afirma:

Eu nunca tinha tido contato nenhum com o Espanhol e a partir do momento que comecei a conhecer, comecei a gostar e a procurar músicas. Sempre

gostei de poesias, fui procurar poetas espanhóis como Neruda e escritores espanhóis como Garcia Marquez. Foi um dos escritores que, de primeira, quis conhecer. Comecei a achar o idioma atraente e fui pesquisando a cultura dos países de língua espanhola e me pareceu muito interessante. Eu já tinha uma ideia em estudar Letras e, a partir do momento que me surgiu esse interesse, eu comecei a conhecer poetas, escritores, cultura e música. No curso pré-vestibular, tive um professor excelente, que me deixou fascinada pela língua. Ele falava muito bem e eu falava: “eu quero falar, eu quero falar isso” e então entrei no curso de Letras, porque queria falar Espanhol.

[...] desde pequena, meus pais falavam que eu arrumava minhas bonecas e o meu cachorro e dava aulas pra eles. Então desde pequena, eu tinha essa tendência a ser educadora e quando eu cheguei ao interesse por ensinar, já existia em mim o desejo, mas ficou maior quando passei a perceber que tinha muito interesse, como eu já disse, por idiomas, por línguas e eu falei: eu quero ensinar idioma. Eu sou muito preocupada com a estrutura, comunicação. Acho a comunicação fantástica, acho fantástico como a gente pode se comunicar com diversos mundos a partir da língua. Então eu decidir fazer Letras com Língua Espanhola e eu falei: se eu posso ensinar um idioma por que não ensinar um idioma diferente do meu? E foi isso que me despertou no cursinho. Na escola eu já comecei a buscar, ter interesse em buscar coisas e me interessei pela cultura, idioma, literatura e no cursinho eu decidi fazer Letras com Língua Espanhola Licenciatura. [...] Os exemplos que eu tive com os professores, me motivaram muito a continuar na carreira (risos). (MICHELE).

O desejo de lecionar é mencionado pela professora Michele, de forma marcante e entusiasmada, quando visita sua infância em seu relato e deixa emergir as lembranças do brincar de ser professora. Seu interesse pelo idioma nos ajuda a compreender o percurso de construção da identidade profissional iniciado desde criança, ainda que de forma inconsciente e intencional em suas buscas e desejo pelo conhecimento linguístico.

Ana, em seu relato, deixa emergir as primeiras lembranças do brincar de ser professora quando inicia seu discurso a respeito da escolha profissional. A recordação da primeira aula “assumindo o papel de professora” revela-nos a reprodução do ofício do magistério capturado na prática profissional exercida pelos membros de sua família. Assim, “as lembranças do entorno familiar sugerem que o saber ser docente, gerado no contato com familiares, torna-se um elemento fundador da passagem da condição de aluno para a de professor” (PASSEGGI, 2006, p. 262).

É a partir das recordações do contexto familiar que inicia sua narrativa e nos ajuda a compreender sua opção profissional:

Minha primeira aula, provavelmente, eu tenha dado aos oito anos de idade. Quando os professores da escola de minha mãe se atrasavam, eu ia para o quadro. [...] Era só de brincadeira, mas eu lembro que quando eles chegavam um pouquinho mais tarde, era o momento que eu tinha pra poder por em prática aquilo que eu via. Na hora de escolher a profissão, meu padrinho, tio, primos, uma família basicamente de professores, decidi de maneira natural e nunca tive nenhuma pressão em casa, “tem que ser professora”, pelo contrário, minha mãe queria que nós fizéssemos algo na área de saúde, mas ela sempre dizia assim: “eu quero que vocês escolham aquilo que vocês vão ser felizes. Não quero impor nada, porque que tipo de profissional vocês serão se eu escolher, se eu tiver que escolher a profissão de vocês?”.

[...] Assim fui percebendo, fui gostando da língua espanhola, estudava sozinha, nunca nem tinha tido aula e aquilo me encantava: a sonoridade, as palavras e aí eu decidi no 3º ano que ia prestar vestibular pra Letras-Espanhol. Então esse desejo, essa escolha acho que veio desde a infância e só foi se firmando, se consolidando até chegar um momento que eu consigo de fato ser aprovada no vestibular, estudar e formar para ser docente. [...] Acho que é isso, influência da família, o gostar da língua, eu acho que perpassa por isso aí, não é? Desde nova ter essa vivência, ver meu pai corrigindo prova, minha mãe elaborando. Acompanhava muito esse processo e tinha esse desejo também. Eu me imaginava corrigindo as minhas provas, tendo meus próprios alunos. (ANA CAROLINA).

Do discurso da professora Aurea emergem os desafios e dificuldades que experienciou na escolha pelo magistério, mobilizados pelas representações a respeito da profissão docente, construídas tanto no seio da família, quanto no contexto social, o que, por outro lado, encontrou na tia professora, na infância, a oportunidade de fazer os primeiros ensaios e descobertas como docente, observando seu saber-fazer no cotidiano.

Em sua narrativa, a entrevistada argumenta que sua opção por outros cursos, anteriores ao curso de letras, foram marcados pela oportunidade de ingresso no mercado de trabalho e pelas representações sobre a profissão docente, construídas ao longo de sua infância e adolescência, sobretudo no seio da família.

Em seu relato, ao narrar sobre os (des)caminhos de sua escolha profissional, a professora afirma que:

No início, eu tentava Comunicação Social, por conta do mercado de trabalho. [...] eu sempre quis ser professora, desde criança, tanto é que minha brincadeira favorita era de escolinha, tinha quadro negro, tinha caderneta. Eu tinha giz, só que, ao longo da vida, eu sempre ouvi que professor ganhava mal, “pra que você vai ser professora?” Não encontrei apoio de ninguém, ao contrário, todo mundo me estimulou para que eu não fizesse Licenciatura. Aí eu tentei o vestibular da UNEB em 2003, 2004, fui classificada, mas não passei. Em 2005, eu entrei na faculdade de Turismo, uma faculdade particular. Fiz um ano e meio. Quando cheguei lá, conheci o Espanhol. Tive o primeiro contato com a Língua Espanhola de fato, porque

meu pai era chileno. Então meu primeiro contato com a Língua Espanhola foi através dele, mas eu perdi contato com ele quando eu tinha sete anos, então não lembrava muita coisa da Língua Espanhola, até porque ele não falava espanhol comigo, então a primeira vez que eu fui aprender espanhol foi na faculdade de Turismo. Ai me apaixonei pela Língua Espanhola, a ponto de querer ensinar espanhol. Fiz vestibular da UNEB para Espanhol em 2005, para entrar em 2006, fui classificada, mas não fui chamada. Só na quarta tentativa que eu entrei na UNEB para cursar Letras como Espanhol. Há muito tempo eu queria ser professora, desde criança era vontade minha. A gente brinca porque é uma família de professor, porque minha avó foi formada em Magistério. Meu avô era professor de desenho, minha tia era professora de História. Só que não encontrei estímulo de ninguém para ser professora. Até mais ou menos os meus dezesseis anos, eu queria ser professora, mudei no último ano do ensino médio. Pensei em fazer Direito, pensei em fazer tantas outras coisas, menos Licenciatura, exatamente por conta do histórico que você ouve de que é uma profissão que não ganha bem, que está desvalorizada. Lembro-me muito de minha tia, quando eu ia para casa dela. Ela tinha uma imensidão de trabalhos, de provas, de cadernetas para corrigir. Eu achava aquilo divertidíssimo, ai ela pedia pra eu ajudar a separar, a corrigir os trabalhos. Eu me achava a própria. Ela deixava eu dar visto nos trabalhos. Eu acho que talvez minha tia, sim, tenha de alguma forma me influenciado. (AUREA).

Vale destacar na narrativa de Aurea, no que tange ao espanhol, a influência do seu pai que era chileno, o que revela que o seio familiar foi o primeiro espaço para seu contato com o idioma. Sua memória, no entanto, deixa-se aprisionar, por outro lado, pela significativa experiência vivida no curso de turismo e pela motivação para sua aprendizagem. Ao falar desse momento, seu discurso revela um entusiasmo apaixonante pela língua espanhola e marca a tomada de decisão por seu ensino como ofício profissional e a busca pelo ingresso no curso de letras espanhol.

Segundo as demais narradoras, o contato com a língua espanhola deu-se em diferentes circunstâncias e contextos. Suas lembranças revelam uma relação com o idioma construída anterior ao ingresso no universo acadêmico, sobretudo na adolescência no período do ensino médio, no espaço escolar, como também fora dele.

Jeane, em sua fala, ao afirmar “acho que foi mais a profissão que me escolheu” reforça o convívio com o ambiente escolar no seio da família como aspecto propulsor para a escolha profissional.

Na realidade, eu acho que foi mais a profissão que me escolheu, porque eu cresci no ambiente de escola. [...] Minha irmã também é professora. Meu irmão, apesar de ser padre, também dá aula de filosofia. Eu cresci no ambiente de escola. Então eu acho que isso me ajudou, me influenciou. A maioria das minhas tias era de professoras e terminou me influenciando. [...]

Eu fiz pedagogia, mas não obtive sucesso. Foi o meu primeiro vestibular. Eu tentei para diferentes cursos, porque eu ainda me encontrava um pouco perdida entre pedagogia e Letras. Eu tentei também na Ufba, para serviço social, mas como na Uneb não tinha e eu já estava meio encaminhada para ser professora, eu tentei pedagogia e letras sempre. Teve um ano que eu tentei para letras vernáculas e o último ano que tentei foi o que passei para letras/espanhol. Então eu tentei pedagogia, letras vernáculas e letras/espanhol. (JEANE EVA).

Em seu discurso Jeane vai deixando emergir a o desejo e a busca por outros para sua profissionalização. A opção pela licenciatura em Letras Espanhol é justificada, na narrativa da entrevistada, após a tentativa para outros cursos.

Nas narrativas das entrevistadas evidenciou-se, em seu conjunto, o desejo e a opção por outros cursos superiores antes do ingresso na licenciatura em letras espanhol, a saber: comunicação social, turismo, direito, pedagogia, matemática, enfermagem e administração.

De forma geral, os excertos das narrativas acerca da escolha profissional das professoras de língua espanhola foram reveladores da tomada de consciência das (des) continuidades “escondidas” nos acontecimentos e experiências que marcaram suas vidas e, conseqüentemente, influenciaram a escolha pela licenciatura em espanhol.

Ao narrarem sobre a escolha profissional as professoras foram, pouco a pouco, deixando-se aprisionar pelas memórias de uma infância em que o “brincar de professor” representava um modo próprio de estar no mundo, o qual foi construído, em sua maioria, no ambiente familiar em que a docência constituía a profissão de alguns membros da família.

Além desses aspectos, vale destacar que o modo como cada professora ingressou no curso de letras espanhol evidenciou nas narrativas uma trajetória profissional marcada por diferentes experiências e aprendizagens. Nesse contexto a relação com o idioma foi se construindo antes mesmo do desejo de tornar-se docentes.

Nas narrativas das professoras Aurea, Ana Carolina, Jeane e Michele foi possível, portanto, perceber que os percursos rememorados revelaram as experiências auto-trans-formadoras que contribuiram para sua constituição profissional a qual é marcada pela influência de diferentes pluralidades, relações, saberes, valores e contextos que representam a amálgama de seu percurso de

formação e profissão.

Nas narrativas de Lourivânia, Neide, Lisamar e Gleide foi constatado, em seu conjunto, o que se constituiu como unidades temáticas de análise: o ingresso na universidade por meio de outras graduações diferentes do curso de Letras Espanhol, circunstâncias que marcaram o ingresso no curso de letras espanhol, representações da profissão a partir do *outro* (de seus professores) e sua influência na escolha profissional das entrevistadas.

Das quatro colaboradoras, três iniciaram a vida acadêmica em cursos como: matemática, turismo, administração e jornalismo. Dessa forma, é possível compreender que nenhuma das entrevistadas tinha o curso de letras espanhol como primeira opção para a graduação o que nos revela que a relação com a docência foi construída a partir de diferentes experiências e aprendizagens oriundas pelo trânsito em outras áreas do conhecimento.

O ingresso de Lourivânia na licenciatura em língua espanhola foi marcado pela experiência vivida no curso de matemática o qual, segundo suas lembranças, era bastante exigente. Sua migração para a graduação em letras e a decisão de abandonar a licenciatura em matemática revelam sua busca e desejo pelo encontro com o “verdadeiro” campo de atuação profissional.

[...] fiz o primeiro vestibular como experiência. Depois fiz no segundo e no terceiro ano, estando no pré-vestibular. Na quarta tentativa que eu passei para matemática, e eu não pensei que iria fazer pra UNEB, onde passei para Letras/ Espanhol. Eu primeiro cursei um pouquinho matemática na UFBA. Sentia muito pesado e não conseguia dormir, passava sábado, domingo e feriados estudando. E quando fui chamada para a UNEB disse: eu vou testar! Eu vou ver como é! Entrei no primeiro semestre e me apaixonei pela Linguística. E a partir daí decidi, eu iria ficar na UNEB. Eu gostei muito dessa área, apesar de que quando você está na da universidade tem algumas ramificações que você vê que não é muito a sua área, mas tem outras que você se identifica, como eu me identifiquei com a Linguística! (LOURIVÂNIA).

Em sua fala, Lourivânia, descreve de forma entusiasmada sua tomada de decisão pelo curso de espanhol da Uneb e revela a identificação com a área da linguística como elemento propulsor para seguir com seus estudos na academia. Em sua narrativa a professora deixa expresso seu contentamento e convicção na escolha pelo curso de espanhol, ao passo que explicita a consciência de ter encontrado seu lugar no que diz respeito à profissão e área de estudo.

Neide, em suas lembranças, afirma que o desejo pelo ingresso no universo

acadêmico teve a motivação de um professor que a influenciou na opção pelo curso de letras espanhol. Ao recordar seu percurso profissional, a professora revela o desejo de ser enfermeira como preponderante na escolha pela profissão desde a infância. Em sua narrativa destaca a seguinte trajetória percorrida:

Concluí o 2º grau. Do 2º grau eu fiquei fazendo cursinhos preparatórios, mas não tentei o vestibular, isso durou 10 anos, depois daí veio a vontade, com um incentivo de um professor, de fazer o vestibular e então fiz tanto o da UNEB, quanto o da UFBA. Na UFBA optei por Enfermagem e na UNEB optei por Letras Espanhol, induzida, na verdade, por esse professor, porque eu não tinha intenção nenhuma de fazer Espanhol, poderia até ser professora, mas não de Espanhol. Ele me cativou tanto que optei por fazer Letras Espanhol. Fiz os dois vestibulares ao mesmo tempo. O da UFBA foi quase na mesma época, passei na primeira etapa e ia ter a segunda uns meses depois, mas um mês depois saiu o resultado da UNEB na qual eu tinha passado. Por isso, nem fui mais fazer a outra fase da UFBA, fiz a graduação aqui na UNEB. [...] hoje sou professora de Espanhol! Na verdade, eu não tinha o sonho de ser professora de Espanhol, poderia até já existir o sonho de ser professora, porque, mesmo antes de ter a formação, eu ensinei em algumas escolas primárias, mas não Espanhol, o Espanhol nasceu mesmo foi desse professor que me incentivou. [...] na realidade eu tinha dois planos, mas não ser professora de Espanhol, eu queria muito ser enfermeira. Era algo desde criança ser enfermeira. Foi tanto que, quando fiz enfermagem na UFBA, eu não sei o que deu em mim, eu não sei explicar, larguei lá e vim pra cá. Sou feliz pela escolha, não foi algo que eu me decepcionei, graças a Deus por isso. Então é algo assim muito relevante e eu acho que até me impulsiona a seguir sendo professora. Pelo menos na minha vida teve assim um fator bem grande, foi algo que me motivou muito, foi um professor e eu acredito nisso, que um professor tem sim a capacidade de mudar o pensamento do estudante, por ser fruto disso. (NEIDE).

É bastante marcante no discurso de Neide o papel desempenhado pelo seu professor na sua decisão profissional, sobretudo pelo curso de letras espanhol. A evocação à memória do professor em diferentes momentos da narrativa da entrevistada revela que “[...] a formação é feita da presença de outrem, [...] 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, 2014, p. 89).

A opção pela docência é afirmada de forma consciente e feliz quando Neide revela ter feito uma escolha acertada pela licenciatura em língua espanhola. Os sentidos atribuídos pela professora à sua trajetória de formação são marcados pelas recordações feitas a acontecimentos e experiências vividas nos diferentes contextos formativos em que se estabeleceram relações marcantes para a sua vida

profissional.

Lisamar inicia sua narrativa contando-nos suas itinerâncias na busca pela profissão. Em sua narrativa a professora vai deixando emergir momentos-charneira que possibilitaram a descoberta de sua vocação para a docência em meio às vivências, experiências e aprendizagens em diferentes contextos. Ao narrar-se inicia descrevendo seu percurso de formação-profissão evocando as seguintes lembranças:

Eu iniciei muito jovem, então eu não sabia o que realmente queria fazer da vida em relação à profissão. Comecei formando-me em técnico em contabilidade, mas nunca atuei na área. Eu só formei no ensino médio e saí dessa área. Como eu gostava muito de viajar, achava que o turismo era minha profissão, seria a profissão pra minha vida toda. Só que turismo é uma realidade que engana. Na verdade, quem viaja é o turista e não a pessoa que está trabalhando no turismo. Quem trabalha no turismo, trabalha de domingo a domingo, então, eu não queria essa realidade pra minha vida e aí eu comecei a buscar outras alternativas e foi justamente no curso de turismo, por conta de uma professora que me fez acreditar que eu poderia ir para língua espanhola. Até então eu não acreditava que tinha vocação para ser professora, por conta do meu temperamento, por minha inquietude, mas, mesmo assim, como eu gostei muito do idioma, fui buscar através da Universidade do Estado da Bahia e também da Universidade Federal da Bahia fazer o curso de Letras, mas só queria língua espanhola. Foi quando no ano seguinte comecei a ingressar na língua espanhola no curso da Uneb. Comecei a fazer a graduação e percebi que, mesmo com todas as dificuldades da UNEB: falta de professor, falta de material e da falta de várias coisas, eu ainda acreditava, porque se tem um professor, se tem uma professora que faça uma diferença na sua vida, você consegue caminhar. Eu escolhi essa profissão que, até o exato momento, acredito que seja minha agora, até quando Deus me chamar, é sendo professora de língua espanhola. Foi por conta de três professoras: Marlene Matos, a professora Maria Auxiliadora e a professora Luciana Domingo que segui na profissão. Então foi por conta disso que fiz minha escolha final [...] na minha família, apesar de eu ter feito técnico em contabilidade, são seis irmãos e só uma que não enveredou pra área de educação. Todas as outras são da área de educação. Tem pedagoga, tem professora de matemática, tem de língua portuguesa e história e eu, de língua espanhola. Eu observava como se comportavam nas conversas em casa. Como conduziam as turmas, como se comportavam. Então elas foram meus exemplos, até para o modo de eu comportar na sala de aula. Quando eu percebia que elas falavam, eu ainda era da área de turismo, então eu ainda não tinha esse olhar para aprender. Eu tinha o olhar de ouvinte. Elas relatavam, eu ouvia como discente, como aprendiz. Nessa época eu já gostava da língua por causa da professora do curso de turismo, mas ainda não estava tendendo a ser docente. Queria só turismo mesmo e utilizar a língua espanhola para o turismo e aí foram havendo essas construções em paralelo, por conta das minhas irmãs. (LISAMAR).

O ingresso de Lisamar, na docência, foi precedida pela experiência profissional na área do turismo. Em sua narrativa é bastante marcante sua insatisfação e frustração com esse campo laboral o que ocasiona e motiva a busca

por outras possibilidades de trabalho. Ao recordar esse momento emerge em suas lembranças a imagem da professora que marcou sua tomada de decisão profissional, tanto na opção pela docência quanto no desejo de ensinar a língua espanhola.

O ingresso na graduação em letras espanhol foi marcado por uma série de dificuldades e desafios na Uneb, mas também pela convicção a respeito do curso escolhido. Em suas recordações Lisamar revela as representações sobre a profissão docente e evoca a lembrança das professoras que marcaram sua história na universidade e passaram a ser referências em sua vida profissional.

Além das lembranças das professoras que influenciaram na escolha da profissão, a narradora deixa-se aprisionar, ainda, pelas memórias do contexto familiar constituído, em sua maioria, por cinco irmãs que se dedicam ao magistério. Assim, a experiência com a docência, antes mesmo de se construir em outros espaços sociais, já fazia parte do modo de viver da família de Lisamar em suas conversas cotidianas, atitudes e gestos de suas irmãs professoras.

Dessa forma, as apreensões feitas pela narradora, nas interações familiares, foram constituindo, ainda que de forma inconsciente, o acervo das suas primeiras aprendizagens sobre a profissão, até tornar-se professora. O sentimento de contentamento anunciado na narrativa de Lisamar, ao optar pela docência em espanhol, revela sua satisfação e realização pessoal.

A narrativa da professora Lisamar evidencia os sentidos das relações construídas em outros espaços formativos como propulsores da tomada de decisão profissional e reforça, por outro lado, as aprendizagens e experiências vividas no seio da família como determinantes para a construção de seu saber- ser-fazer como professora de língua espanhola na atualidade.

A professora Gleide, ao descrever seu percurso de formação-profissão, inicia sua narrativa afirmando seu desejo pela medicina desde a infância ao passo que revela nunca ter pensado na docência como sua profissão. Em seu relato a autora deixa emergir em suas lembranças as experiências vividas no trânsito por diferentes campos profissionais antes de decidir-se pelo magistério. Em seu discurso afirma:

Na verdade, conscientemente, nunca passou pela minha cabeça ser professora. A princípio, eu pensava de muito pequena mesmo, com os quatro a cinco anos de idade, que eu queria ser médica, esse era meu foco.

[...] no segundo ano do segundo grau, que é o ensino médio de hoje, eu cheguei a fazer o primeiro ano de formação do magistério e desviei. Eu fiz só um caminho mais longo pra eu chegar a esse ponto de partida que está lá atrás, porque eu cheguei a fazer o primeiro ano de formação do magistério no Iacea. [...] Eu ainda com aquela ideia fixa de que queria ser médica, parei e disse: "eu vou sair daqui e vou para uma escola que me ofereça um curso técnico profissionalizante. Foi quando eu fiz patologia clínica no Anísio Teixeira e foi ótimo, porque eu descobri que não era minha vocação. Não tinha feito nenhum teste vocacional, mas aquele foi o suficiente. Eu comecei a trabalhar e, por causa do trabalho, fui fazer Administração de empresas por causas mercadológicas mesmo, mas sempre ligada a área de humanas. Fiz até o sétimo período de jornalismo. Eram nove semestres, cheguei a concluir o sétimo, só faltou o oitavo e o nono para encerrar, só que aí eu já era casada e tinha um filho pequeno. Por isso ficou muito difícil tanto de locomoção como financeiramente porque a faculdade era particular. Como nós estávamos em dificuldade financeira, eu não tive condições de terminar o curso, então eu tranquei e voltei pra Salvador. Depois eu tentei Ufba pra ver se aproveitava algumas disciplinas, mas como eu era oriunda de uma faculdade particular, não consegui. Foi quando eu entrei no mercado de seguros e senti necessidade de uma base maior. Então resolvi fazer administração de empresas, mas ainda na cabeça a área de humanas. É com pessoas que eu gosto de lidar, que gosto de trabalhar, talvez por isso a minha relação com meus alunos não seja conflituosa. Apesar de ter pouco tempo com eles, nunca tive problema nenhum, mesmo na época do estágio, não tive problema algum. Foi daí que nasceu essa paixão pela minha profissão. [...] E é por isso que eu me considero bem sucedida na minha opção, porque eu gosto. Eu escolhi numa idade madura. Então é realmente o que eu quero. É realmente o que eu gosto. Tudo isso eu acho que contribui para que eu tenha essa visão de melhorar, eu gosto de estar em sala de aula. (GLEIDE).

O percurso de Gleide até chegar à docência é marcado por desafios e dificuldades que contribuíram para intensificar a busca por outras alternativas profissionais. Em suas recordações é bastante recorrente o desejo de trabalhar na área de humanas. Seu ingresso no curso de letras foi desencadeado por dificuldades financeiras que ocasionaram seu retorno a Salvador. Convicta da habilidade para lidar com pessoas perseguiu nesse objetivo em outros campos e atividades desenvolvidas profissionalmente, até tornar-se professora.

Embora Gleide reconheça em seu discurso que a tomada de consciência da vocação para o magistério manifestou-se de forma tardia na sua vida, já que se tornou professora depois de ter exercido outras profissões, sua convicção na decisão por lecionar revela seu entusiasmo e denota profundo sentimento de realização profissional.

Pela narrativa a autora pode acessar suas memórias reconstituindo o percurso do que foi formador em suas experiências e itinerâncias pessoais e profissionais. As vivências proporcionadas pelos diferentes contextos de atuação

profissional, possibilitaram a constituição de um arquivo experiencial que a habilitou para a convivência com seus alunos em sala de aula.

Os diferentes espaços e temporalidades experienciados pela entrevistada na “corrida profissional” são justificados em sua narrativa como propulsores para ressignificação como professora e melhoria de sua atuação. Assim, os sentidos que atribui ao vivido e a clareza com que rememora sua trajetória nos ajudam a compreender em seu discurso que “[...] não é o acontecimento em si que interessa, mas sim a importância que o sujeito lhe atribui na regulação do seu percurso de vida [...]” (DOMINICÉ, 2014, p. 87).

As narrativas das professoras a respeito da escolha profissional revelaram lembranças da infância no ambiente familiar como espaço e tempo de descoberta e dos primeiros ensaios e aprendizagens sobre a vocação docente. Para grande parte das participantes a motivação para a profissão teve sua gênese na família pelo exercício do magistério na vida dos pais, tios e tias e irmãs e irmãos.

A evocação aos professores como incentivadores diretos da opção pela docência foi recorrente nas narrativas das entrevistadas. Em se tratando da opção pelo curso de letras espanhol, as narrativas evidenciaram uma relação de aptidão e interesse pela aprendizagem do idioma anteriores ao ingresso na licenciatura.

Os discursos explicitaram, ainda, a busca e o desejo das professoras em relação a outros cursos superiores antes da graduação em língua espanhola. Ao narrarem seu percurso de escolha profissional as narradoras foram deixando emergir as diferentes representações sobre a profissão, construídas, na maioria das vezes, no seio da família.

As dificuldades e desafios enfrentados pelas autoras em seus processos formativos para se tornarem professora de língua espanhola constataram o compromisso com a educação e revelaram a persistência e a satisfação profissional como marca de suas trajetórias de vida.

O modo como cada atriz atribuiu sentido aos acontecimentos e situações de sua trajetória de formação-profissão revelou sua maneira singular de autorreferenciar-se, posto que refletir sobre o percurso profissional é revisitar o passado reencontrando-se com sua história e situando-se nas pluralidades de vivências com um olhar crítico sobre o que se constitui aprendizagem e experiência formadora em seu percurso existencial.

A reflexão acerca dessas questões faz emergir nas recordações das

narradoras, mais que um olhar para as divergências e convergências profissionais, com suas continuidades e rupturas, permitiu-lhes o mergulho em sua subjetividade por meio dos significados que deu a si mesma nos excertos de sua narrativa, revelando ao lado de aspectos marcantes da escolha da profissão, as singularidades de sua dimensão mais pessoal, traduzidos nos valores, crenças, sentimentos e modos de relacionar-se com diferentes subjetividades, contextos e temporalidades.

4.3. Inserção Profissional: um olhar sobre os primeiros anos de docência

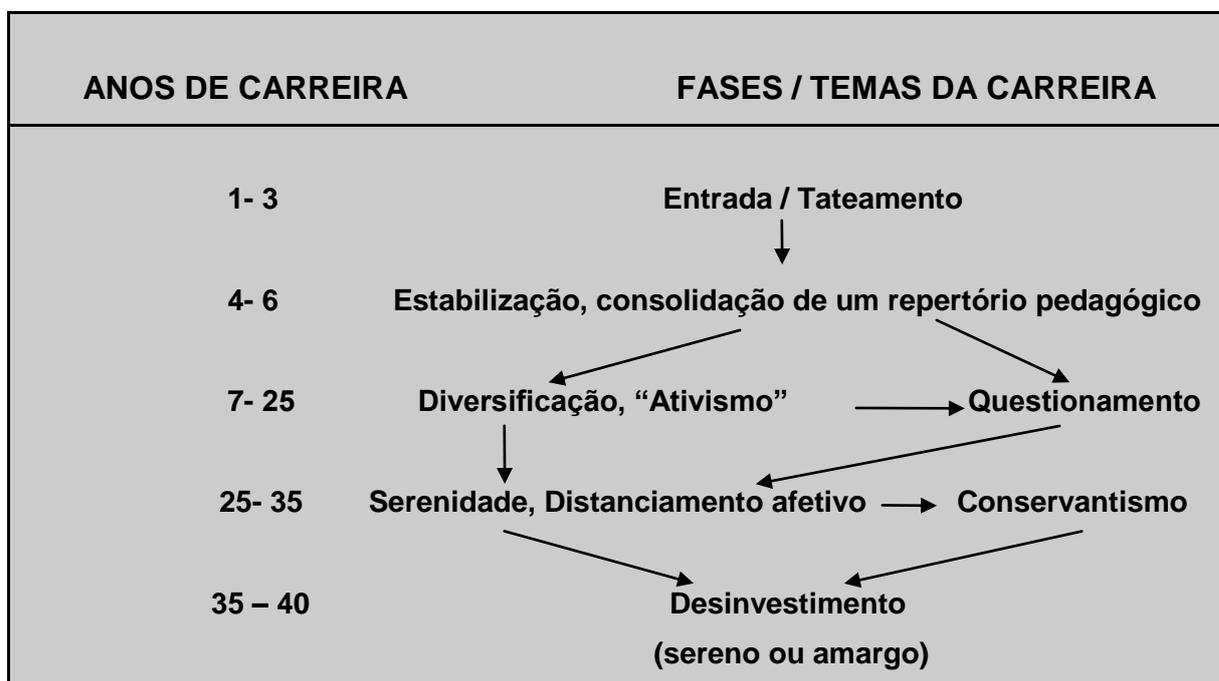
Os professores em seu trabalho passam por diferentes fases as quais são marcadas por posturas diferenciadas no seu saber-ser-fazer, bem como por modos e sentidos específicos de relacionar-se com a profissão. Longe de constituir-se, portanto, um processo linear, o desenvolvimento de uma carreira é caracterizado por rupturas, entusiasmo, (des) continuidades, avanços, questionamentos, incertezas, crises e satisfação e realização pessoal e profissional.

A literatura existente acerca da carreira docente afirma que há um ciclo profissional pelo qual o professor passa durante o exercício da profissão. Autores como García (2009), Feiman-Nemser (1985) e Huberman (2000) apresentam, em seus estudos, os estágios que comportam a carreira do professor.

Huberman (2000), ao estudar o ciclo de vida profissional dos professores, elaborou um quadro sintético no qual apresentou as diferentes fases que compõe esse ciclo. Em seu estudo tomou como referência docente do ensino secundário.

O ciclo desenvolvido pelo autor constitui-se das seguintes etapas: *Entrada na carreira* - fase da “sobrevivência” e da “descoberta”, fase de *estabilização*, fase de *diversificação*, fase de *serenidade e distanciamento afetivo* e a fase de *desinvestimento*. O seguinte quadro apresenta as fases pelas quais passam os professores e os anos que condizem a cada uma delas.

Quadro 03- Percurso temático do Ciclo de Vida Profissional do professor



Fonte: Huberman (2000, p. 47).

De acordo com o quadro, a primeira fase constitui a entrada na carreira e diz respeito aos três primeiros anos de exercício profissional. É a fase da “sobrevivência” e da “descoberta”. Segundo ao autor,

[...] a “*sobrevivência*” traduz o que se chama vulgarmente o “choque do real”, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional; o tatear constante, a preocupação consigo próprio [...] a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade e fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc. [...] o aspecto da “*descoberta*” traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional. (HUBERMAN, 2000, p. 39).

A fase de sobrevivência constitui-se, assim, no período em que o professor experiêcia os primeiros contatos com o espaço de atuação profissional. É nesta fase que percebe o fosso que há entre a universidade e a escola, posto que se depara com situações cotidianas, às vezes imprevisíveis, nas quais precisa tomar

decisões que envolvem os alunos e professores e a comunidade escolar. Pode-se afirmar também que se trata da fase em que o novo docente busca conquistar seu espaço profissional. Desse modo, incide de maneira muito intensa, neste ciclo, o sentimento de autonomia e pertença ao corpo profissional, cheio de descobertas a respeito da profissão a qual é “desbravada” de maneira singular pelo professor iniciante.

A *estabilização* é uma etapa da carreira profissional entre os 4 (quatro) e os 6 (seis) anos de experiência docente, representa o período de consolidação de um repertório pedagógico. É a fase marcada pelo forte sentimento de pertença a um corpo profissional e geradora do sentimento de independência para o professor. Os docentes, nessa fase, vivem o chamado período de “libertação” ou de “emancipação” que se traduz no desejo de afirmar-se diante dos colegas com maior experiência profissional, bem como das autoridades sobre as quais estão “submetidas” o seu trabalho. Nesta perspectiva, “estabilizar significa acentuar o seu grau de liberdade, as suas prerrogativas, o seu modo próprio de funcionamento” (HUBERMAN, 2000, p. 40).

Vale destacar, ainda, que na estabilização acentua-se o sentimento de evolução no que diz respeito à “competência pedagógica”, sendo crescente a consciência desse aspecto. Essa fase traz consigo também a descentralização do professor no sentido de, ao invés de voltar-se o tempo inteiro para si mesmo e para as suas questões, seu olhar é direcionado para objetivos didáticos. Trata-se, portanto, de um profissional que assume sua autonomia no que diz respeito às situações conflituosas e inusitadas em sua atividade laboral.

Pode-se afirmar que, nesta fase, o professor situa-se na profissão de modo a ter encontrado seu jeito singular de ser docente. Age com maior flexibilidade no gerenciamento da turma, não permite mais aprisionar-se pela responsabilidade pelo fracasso discente. Reflete esses aspectos, considerando a “relativização do insucesso” (HUBERMAN, 2000, p. 41), ou seja, o professor já não assume pessoalmente a responsabilidade pelos desajustes e problemas que acontecem com o seu grupo de estudantes. A autoridade docente, nesse ciclo, dá-se de forma mais natural, há maior habilidade para enfrentar e lidar com os limites, portando-se com segurança e espontaneidade.

A fase da *diversificação* consiste no período da *experimentação* por parte dos professores. É o ciclo da carreira profissional entre os 7 (sete) e os 25 (vinte e cinco)

anos de experiência. Nessa fase o docente ousa na diversificação do material didático, bem como a maneira de avaliar e dispor os alunos em sala de aula e a ordem dos conteúdos do programa. Trata-se de uma atitude de inovação e mudança no repertório pedagógico acumulado no ciclo anterior.

Nessa fase os professores mostram-se estimulados, dinâmicos e envolvidos com a equipe pedagógica e tudo o que diz respeito à escola. Busca mais autoridade, responsabilidade e prestígio, vislumbrando alcançar cargos administrativos, bem como novos desafios. Sua diversificação profissional objetiva fugir da rotina e (re)acender a chama do entusiasmo pelo ofício docente.

Esse ciclo constitui-se também com a fase do questionamento em que se revisa e se questiona a profissão, analisando a continuidade ou não na carreira. Os professores questionam-se, nessa fase, movidos por um desencanto, após vivenciarem insucessos em suas experiências ou fracasso das reformas estruturais em que as pessoas tiveram participação decisiva.

A diversificação é, ainda, a fase de balanço da vida profissional. Momento em que os docentes vislumbram a possibilidade de ingressarem em outras carreiras, bem como examinam o que foi realizado no curso da vida desempenhando a profissão.

A respeito dessa fase de revisão e questionamento o autor chama à atenção ao fato de que não ocorre de forma homogênea nos homens e nas mulheres. Dessa forma, identifica em seus estudos que

[...] nos homens, começa aos 36 anos, pode durar até aos 55 anos e parece ligar-se, sobretudo, à questão de progressão à carreira. [...] o momento de questionamento, para as mulheres, chega mais tarde (por volta dos 39 anos), dura menos tempo (até aos 45 anos) e parece menos ligado ao sucesso pessoal na carreira docente do que aos aspectos desagradáveis das tarefas ou das condições de trabalho. (HUBERMAN, 2000, p. 43).

A fase da serenidade/conservantismo é o ciclo dos 25 (vinte e cinco) a 35 (trinta e cinco) anos de experiência na carreira profissional. Nesse período os docentes costumam centrar-se menos na avaliação de colegas, alunos, diretor ou coordenadores da escola a respeito do seu modo de ser e atuar. A serenidade consiste, neste sentido, na capacidade e aceitação própria do jeito de ser, estando menos vulnerável ao que os outros determinam e querem. Assim, não há

preocupação em provar nada a ninguém nessa fase, muito menos a si mesmo.

Neste ciclo há, também, o distanciamento afetivo em relação aos alunos, um aspecto bastante diferente em relação às fases anteriores nas quais se vive em maior nível a afetividade com os alunos, em que, por vezes, se vivem relações paternalistas e maternalistas.

Com a idade, no entanto, há a tendência dos professores caírem no conservantismo e as lamentações, em alguns estudos aparecem como uma sequência da fase da serenidade. De acordo com Huberman (2000), são vários os motivos que tornam os professores conservadores. Em seus estudos o autor ressalta que alguns docentes chegam ao conservantismo por meio de um questionamento mais prolongado, na sequência de uma reforma estrutural que fracassa ou diante de uma reforma a qual se opõem. Além disso, o conservantismo se dá também pela resistência à vivência das inovações, bem como pela nostalgia que sentem do passado.

O quinto e último ciclo da carreira profissional é chamado pelo autor de *desinvestimento/preparação para a aposentadoria* que se desenvolve entre os 35 e 40 (quarenta) anos de experiência. Esta fase é caracterizada pela preparação para a aposentadoria e pelo progressivo abandono das responsabilidades profissionais. Essa retirada da profissão pode dar-se de forma serena ou amarga.

É pertinente ressaltar, ainda, que na etapa do desinvestimento os professores tendem a recuar um pouco, em detrimento de maior interiorização. Há uma tendência, nessa fase, a se dedicarem mais à vida pessoal.

O estudo do ciclo de vida profissional dos professores teve como objetivo ajudar-nos na compreensão das diferentes fases que constituem a profissão docente. O entendimento das singularidades pertinentes a cada ciclo possibilita-nos a tomada de consciência da complexidade que atravessa a trajetória da carreira. Além disso, propõe-nos a reflexão acerca da heterogeneidade que envolve cada fase e a diversidade de modos que comporta a construção de um percurso profissional.

Vale ressaltar, no entanto, que, comportando cada etapa particularidades próprias, deve-se atentar para o fato de que nem sempre as sequências sejam vivenciadas na mesma ordem, muito que menos os docentes vivam na sua trajetória profissional experienciem, necessariamente, todas. Por outro lado, é oportuno destacar que o estudo apresentado por Huberman é um dos mais referenciados

quando se trata do ciclo de vida profissional dos professores, posto amparar-se em bases empíricas, especificamente a partir dos achados da pesquisa do autor com professores do nível secundário.

É pertinente pôr em relevo que, embora se reconheça a importância do conhecimento de cada um dos ciclos apresentados para a compreensão do percurso profissional dos professores, nesta investigação o interesse pela fase que diz respeito à *entrada na carreira* ocupa um lugar proeminente, por dialogar diretamente com a proposta do objeto de estudo e por tratar-se de uma etapa que nos ajuda a entender, de forma empírica, os elementos mais caracterizados que comportam esse ciclo, através das narrativas das professoras de língua espanhola ao descreverem, de forma singular, seu percurso de inserção profissional no período de entrada na carreira.

A partir, portanto, do estudo de Huberman sobre essa fase, bem como a partir das sistematizações teóricas construídas por García (2008 e 2009), bem como por Day (2008) e atentando para o proposto no relatório da OCDE (2005) a respeito da articulação entre formação e inserção profissional, serão realizadas as análises das narrativas das atrizes.

É bem sabido que durante a formação inicial os estudantes constroem uma série de conhecimentos e adquirem diversos saberes a respeito da profissão. Ao lado, no entanto, do conjunto de competências e habilidades desenvolvidas no contexto acadêmico, para subsidiar o exercício profissional, está o sistema de crenças e valores que cada estudante tem e que os ajuda a interpretar as experiências que constituíram seu processo formativo.

Embora se reconheça a importância da formação inicial para a construção da identidade profissional, estudos tem chamado a atenção para a necessidade de maior reflexão e o desenvolvimento de iniciativas para o período de inserção do professor na profissão, o que exige que haja mais tempo e dedicação ao ingresso docente no mercado de trabalho.

No debate acerca da profissão docente tem sido preponderante, na contemporaneidade, a concepção de que *tornar-se professor* é um processo contínuo de aprendizagem que se dá ao longo da vida o que implica a compreensão da formação para a docência em seu caráter evolutivo, ou seja, desde a formação inicial, a inserção e formação continuada. Desse modo, se considera que “las etapas de formación inicial, inserción y desarrollo profesional deberían de estar mucho más

interrelacionadas para crear un aprendizaje coherente y un sistema de desarrollo para los profesores". (OCDE, 2005, p. 13).

A articulação entre essas três fases tem sido pauta das discussões propostas pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE a qual considera que a educação tem um significativo papel para a economia e o emprego. Por essa razão destaca a importante contribuição do professor para a melhoria da qualidade do ensino.

Em seu documento esse organismo internacional ressalta a relação que há entre educação e crescimento econômico, destacando o papel do governo no desenvolvimento de políticas que tornem o ensino atrativo para a escolha profissional. Além disso, deve possibilitar aos professores desenvolver conhecimentos e competências, a fim melhorar sua qualidade de atuação, bem como rever e analisar políticas que fortaleçam as ações dos docentes.

A preocupação da OCDE com as políticas de formação do professorado tem contribuído para repensar as lacunas existentes entre a formação inicial, inserção profissional e a formação em serviço. Ao refletir acerca do aprendizado contínuo da profissão docente, a organização destaca, no documento, o cuidado que se deve dispensar à inserção dos professores principiantes argumentando que:

[...] una perspectiva de aprendizaje a lo largo de la vida para los profesores implica para la mayoría de los países una atención más destacada a ofrecer apoyo a los profesores en sus primeros años de enseñanza, y en proporcionarles incentivos y recursos para su desarrollo profesional continuo. En general, sería más adecuado mejorar la inserción y el desarrollo profesional de los profesores a lo largo de su carrera en lugar de incrementar la duración de la formación inicial. (OCDE, 2005, p. 13).

De acordo com o proposto no documento mais significativo que ampliar a carga horária da formação inicial é dispensar maior observância e acompanhamento aos profissionais que estão iniciando na docência. Entender o aprendizado da profissão, como processo contínuo, significar ter um olhar atento sobre cada etapa da formação, buscando compreender as singularidades e aprendizagem inerente a cada fase, com as exigências e necessidades socioeducacionais para o exercício profissional.

A atenção a esses aspectos contribui de forma significativa para todos aqueles que vivem suas primeiras experiências como docentes, criando, assim,

possibilidades de uma entrada “mais tranquila” na carreira e um desenvolvimento profissional mais exitoso.

A saída da universidade e o ingresso no mercado de trabalho constitui uma das fases mais complexas e desafiadoras para o professor principiante. Trata-se de uma fase que inaugura um tempo novo na sua trajetória formativa e exige-lhe a tomada de consciência de inúmeras responsabilidades que comportam o exercício da profissão. A respeito desse momento, García (2008), em suas investigações sobre iniciação à docência, afirma que:

La inserción profesional en la enseñanza es el periodo de tiempo que abarca los primeros años, en los cuales los profesores han de realizar la transición desde estudiantes a docentes. Es un periodo de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos y durante el cual los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal. (GARCÍA, 2008, p. 14).

O processo de converter-se em professor é marcado por expectativas, medos insegurança e dúvidas. É uma fase que exige do novo docente o conhecimento da realidade profissional na qual passa a atuar, ao mesmo tempo em que deve gerir de forma equilibrada sua dimensão pessoal.

A integração à cultura escolar representa para o professor iniciante um importante momento de socialização profissional, a partir da qual vai internalizando e apropriando-se das normas, condutas e valores que regem a escola, as relações, os direitos e deveres de todos que fazem parte dessa comunidade educacional. Sobre os professores principiantes se considera que

Necesitan poseer un conjunto de ideas y habilidades críticas así como la capacidad de reflexionar, evaluar y aprender sobre su enseñanza de tal forma que mejoren continuamente como docentes. Ello es más posible si el conocimiento esencial para los profesores principiantes se pudiera organizar, representar y comunicar de forma que les permita a los alumnos una comprensión más profunda del contenido que aprenden. (GARCÍA, 2008, p. 11-12).

Segundo o autor, os professores quando se iniciam na docência precisam dar conta de uma série de exigências. Dentre elas destaca a capacidade de refletir e posicionar-se a respeito da atividade que exerce, a fim se desenvolverem cada vez

mais na profissão, em um processo de contínua aprendizagem. Pra que isso aconteça, faz-se necessário que os professores, em seu processo formativo para a profissão, aprofundem-se no que iria ensinar, a fim de tornar a aprendizagem mais significativa para os estudantes.

4.3.1 *Mis primeros años en la docencia: entre el miedo, la inseguridad y el placer de enseñar*

No que diz respeito à inserção profissional as narrativas do grupo revelaram: diferentes percepções sobre a entrada na carreira, marcadas pelos sentimentos de medo e insegurança, bem como pelas dificuldades e desafios diante da realidade e exigências do contexto escolar.

O choque com a realidade profissional e as divergências entre contexto acadêmico e universo escolar expressam as inquietações das atrizes no que diz respeito ao ensino da língua espanhola nas experiências vividas no processo de socialização e ingresso na profissão. Nas narrativas das colaboradoras a escola é identificada como espaço efetivo de aprendizagem e construção da profissão docente.

As alusões feitas ao estágio, como *tempo de aprender a ser professor*, revelam, por um lado, a consciência do significativo papel desse componente curricular para a formação docente, mas sinaliza, por outro, a dissonância que há entre o modo como é operacionalizado o ensino (do espanhol) nessa fase do processo formativo na instituição escolar e a realidade cotidiana com a qual se depara o professor, sobretudo nos seus primeiros anos de docência, no âmbito profissional.

Além desses aspectos, emergiu no discurso das narradoras a problemática da falta de campo de atuação para o ensino do espanhol, por falta de efetivação da lei 11.161, conhecida como “Lei do espanhol”, sancionada desde agosto de 2005 pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva, mas que até hoje não se materializou no currículo do ensino fundamental e médio do território brasileiro, conforme previsto nesse documento.

Nesta seção optei primeiramente por analisar as narrativas de Aurea, Jeane, Ana Carolina, Neide, Michele e Lisamar que revelam o choque das professoras em

relação às aprendizagens do contexto acadêmico e seu ingresso na comunidade escolar no trabalho cotidiano, bem como os sentimentos, exigências e desafios da prática docente e as primeiras impressões da entrada na carreira.

Aurea narra seu primeiro encontro com a realidade escolar e revela seu olhar sobre as contradições observadas entre o proposto pela universidade e as possibilidades para sua atuação profissional em suas primeiras experiências docentes. Sobre os desafios da inserção destaca em sua percepção que:

O primeiro impacto foi ver que a realidade da sala de aula não condiz com o que eu imaginava, porque na UNEB a formação foi boa. Eu faria de novo meu curso na UNEB, só que a gente tinha um ideal que seria as aulas faladas totalmente em espanhol, uma turma que não seria tão cheia. A gente trabalharia as quatro destrezas, teríamos como fazer compreensão auditiva, mas na vida real não funciona assim, pois as turmas são lotadas, tem turmas que chegam a 50 alunos. Eu pegava os alunos do sexto ano, depois do intervalo da sexta feira. Era um encontro semanal. A carga horária de língua estrangeira é pouca, então eles vinham na sexta feira, esgotados do intervalo. Queriam ir embora e eu não conseguia fazer uma dinâmica, porque a sala era muito cheia, muito cheia mesmo. (AUREA).

Aurea deixa explícito em sua narrativa as representações que tinha a respeito do início da docência, ao sair do lugar de estudante/aprendiz para assumir a profissão no contexto escolar. Seu discurso é marcado pela percepção do distanciamento entre os ensinamentos da academia e o campo de atuação. Um verdadeiro confronto entre o real (escola) e o ideal (construção da profissão no seio da universidade).

Dentre suas inquietações emerge, em seu discurso, a questão da ministração das aulas na língua espanhola, a superlotação das salas, o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas e a baixa carga horária para o ensino da língua estrangeira.

A narrativa de Aurea revela sua frustração no início do exercício profissional por não poder aplicar aquilo que havia aprendido na universidade. São muito marcantes as recordações que evoca de uma de suas primeiras experiências como professora de espanhol, evidenciadas nas menções feitas aos desafios e dificuldades que experienciou.

Jeane inicia sua narrativa relatando suas percepções a respeito da realidade acadêmica e da realidade escolar. É muito notória, em sua fala, a representação da escola enquanto espaço efetivo da identidade profissional docente, como lugar de

materialização do magistério. Em sua na narrativa enuncia:

Eu vi que da saída da universidade até a escola é bem diferente, porque na faculdade a gente vê mais a teoria, vivencia mesmo a profissão quando chega numa escola, quando assume uma turma. Enquanto estagiária, enquanto aluna, é diferente, é bastante diferente! [...] me ajudou a ter experiência, já que eu não tinha experiência como regente. Mas como regente, eu não ia todos os dias na escola, eu não tinha turmas minhas, eu só tinha uma turma. Eram adolescentes e agora é diferente. Como profissional, eu fui bem recebida na escola, tenho liberdade para fazer as coisas e é diferente do estágio, eu não tinha essa liberdade, eu fazia o que me pediam. Eu tinha liberdade, sim, para preparar minha aula, mas sempre com a supervisão de alguém, [...] hoje, eu sou livre, faço o que é coerente para os meus alunos. Eu analiso os módulos, porque eu já percebi que tem conteúdos que não são direcionados para determinada série. Então busco em outros livros, levo para eles o conteúdo adequado, porque já encontrei nos livros do sexto ano assuntos que são do oitavo, nono ano [...] Eu procuro modificar as minhas aulas, com os conteúdos, com assunto de acordo com a série, já que eu não posso mudar o módulo da escola. (JEANE EVA).

Em seu discurso a professora Jeane Eva, ao falar de sua inserção profissional, deixa emergir as lembranças do tempo do estágio ressaltando as singularidades que comporta esse período. Sua narrativa marca um olhar sobre o estágio que revela sua insatisfação no que diz respeito à falta de autonomia em sua experiência como estagiária. A professora reconhece em sua narrativa que o curso garantiu a qualidade teórico-científica, mas, por outro lado, afirma que o aprendizado de ser professora foi adquirido no contato com a escola, enquanto seu espaço de atuação profissional.

A narrativa de Eva evidencia seu contentamento em sua primeira experiência na profissão. O modo como descreve sua chegada à escola e a autonomia para intervir no material didático, expressa o sentimento de liberdade que a narradora apresenta como marca de seu início na docência.

Seu discurso deixa bastante explícito a convicção de ter encontrado seu lugar no contexto profissional, bem como o comprometimento o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, expresso na preocupação com a equivalência entre conteúdo e séries dos estudantes, a fim de promover um melhor aprendizado.

A respeito da acolhida em sua chegada à escola, evocada pela colaboradora, durante a narrativa, no período da inserção profissional, vale considerar que “[...] los profesores necesitan condiciones en la escuela que les apoyen y les creen oportunidades para trabajar con otros educadores en comunidades de aprendizaje

[...]”. (GARCÍA, 2008, p. 16).

A professora Ana Carolina narrativa das experiências, sentimentos e percepções que marcaram sua inserção profissional afirmando que:

Os meus primeiros anos foram os mais intensos, os mais desgastantes, porque era tudo novo. A responsabilidade era enorme, eu não era mais estudante, agora já era profissional. Eu tinha uma responsabilidade não só comigo, mas com os meus alunos. [...] Na época de estudante as falhas são mais flexíveis, mas quando você se torna profissional isso fica muito mais complicado. Então para mim foi tudo muito novo: estar em contato com adolescentes, uma dinâmica de escola com reuniões, planejamentos. A instituição na qual eu comecei a trabalhar valoriza o professor e exige muito dele. Então pra mim foram anos muito intensos, eu fiquei um pouco assustada, não vou mentir! Fiquei um pouco assustada, fiquei com medo de não dar conta, mas com o tempo fui percebendo que precisava manter a calma e fazer aquilo que eu tinha aprendido, de fato, na faculdade e fui me adequando, fui pedindo ajuda. No início, você começa a buscar referências, até materiais da faculdade. Eu observava como o outro professor fazia. Eu ainda estava em busca de uma identidade enquanto professora. Para formar essa identidade, eu tomava os meus antigos professores como espelho, para seguir o mesmo caminho. (ANA CAROLINA).

Ana Carolina inicia sua narrativa deixando emergir as primeiras impressões a respeito do ingresso na profissão. Seu discurso é marcado pela tensão ao deparar-se com as novidades do campo de atuação a qual implica a adesão à nova identidade de professor, não mais em processo de formação, mas como profissional. A partir da narrativa da colabora é possível compreender que a inserção profissional é o momento em que o docente principiante está “[...] luchando para establecer su propia identidad personal y profesional [...]”. (GARCÍA, 2008, p. 15).

A transição da identidade de aprendiz para a identidade docente não se dá de uma hora para outra. Trata-se de uma construção que exige formação contínua e aprendizado constante. Ao ingressar na carreira, no entanto, o professores necessitam possuir “[...] un conjunto de ideas y habilidades críticas así como la capacidad de reflexionar, evaluar y aprender sobre su enseñanza de tal forma que mejoren continuamente como docentes [...]”. (GARCÍA, 2008, p. 11).

O ingresso na profissão implica a adesão a uma série de condutas e procedimentos. Para o professor principiante concerne na aprendizagem de atividades organizativas e institucionais, dentre as quais se pode mencionar: planejamento, reunião, atividades avaliativas, entre outras.

Em seu discurso Ana Carolina revela suas dificuldades para lidar com o fluxo de atividades no início da profissão. Em sua narrativa fica explícita a consciência da

responsabilidade e exigências da profissão, bem como o sentimento de medo e angústia que marcaram os seus primeiros anos na docência. Além dos desafios mencionados pela professora no início da carreira, vale destacar que “[...] o ensino implica conjuntos complexos de interações interpessoais diferenciadas com alunos que nem sempre estão motivados para aprender no contexto de sala de aula [...]”. (DAY, 2001, p. 45).

A professora declara em suas lembranças ter buscado nos professores um modo de ensinar que subsidiasse suas primeiras experiências docentes no contexto escolar. Assim, o desenho de seu perfil de professora apresenta marcas dos seus primeiros mestres os quais “[...] são vistos como guias, modelos, exemplos que complementam e ampliam a representação de si e do *saber ser docente* nas suas primeiras relações com as primeiras turmas [...]” (PASSEGGI, 2006, p. 262, *grifo da autora*).

Neide introduz seu discurso expressando as angústias e desafios com os quais se deparou no período de inserção profissional. O choque de realidades é bastante marcante em sua narrativa:

Quando a gente chega à escola, é tudo novidade. Saímos da universidade com a bagagem para trabalhar, para ser professor de Espanhol, só que quando chega lá, na realidade, quando está dentro do mercado, a gente vê que tem coisas que são utópicas, na prática não funciona. Então para mim foi meio frustrante. Os desafios que a gente encontra no mercado de trabalho são totalmente diferentes das coisas que a gente vê na universidade. Desde o primeiro semestre a gente trabalha com metodologia, aprende que tem que chegar à escola e fazer algo para aquecer, digamos, pra dar um pontapé nas aulas, [...] uma espécie *precalientamiento*, que é o que a gente narrativa em Espanhol. Na sala de aula, você não vai fazer isso, porque se você fizer não tem tempo de passar seu conteúdo, é o que a escola quer. Ela quer resultado. Você tem ali um mês, dois, três meses é uma unidade, dois meses praticamente você tem uma unidade, só que dentro desses dois meses você tem que dar vinte aulas. No entanto, na realidade você não dá vinte aulas, porque tem feriado, chove, tem problemas. Então você não dá e então chegam para você e perguntam: “cadê os assuntos? Quero prova tal dia”, menos de dois meses você já tem que mandar um espelho de prova e você fica sem saber. (NEIDE).

Em seu depoimento a professora revela percepções a respeito do distanciamento entre universidade e escola. Ao deparar-se com os desafios e exigências da cultura escolar, Neide expressa o sentimento de frustração pela impossibilidade de por em prática o conhecimento teórico- científico estudado no período da graduação.

Além da divergência entre a proposta formativa da academia e as necessidades pedagógico - culturais do contexto escolar, seu discurso evidencia as representações que tem da escola que, enquanto espaço de produção e socialização do saber, tem centralizado sua função na produção de resultados por parte de professores e estudantes. Essa postura da escola muitas vezes desanima e choca os professores que estão iniciando na profissão, posto que têm de responder a uma série de exigências para as quais sentem-se impotentes e despreparados diante das demandas, quando, na realidade, precisam de apoio e orientação dos profissionais mais experientes para a realização das atividades cotidianas e aprendizagem da cultura escolar.

A narrativa de Neide a respeito de seu período de socialização profissional traduziu as inquietações e angústias que acompanham os professores principiantes nos primeiros anos de exercício da profissão, sobretudo o momento da entrada na carreira o qual se configura como um período marcado por descobertas sobre a profissão, em que se busca corresponder e integrar-se, de alguma forma, à cultura profissional, com seus valores, crenças princípios e código deontológico, bem como pela busca de estratégias e subsídios para sua sobrevivência na profissão nos primeiros anos de docência.

Michele recorda seus primeiros anos de exercício profissional, revelando, sobretudo a impressão que tem a respeito do primeiro ano de inserção na profissão. Seu discurso é marcado pelas lembranças das primeiras atuações profissionais, em confronto com a tomada de consciência da necessidade de mudança constante imposta pela realidade escolar. Em sua narração afirma:

Nos primeiros anos, na inserção como professora, o choque foi muito duro [...] Estou completando quatro anos e eu me vejo uma professora muito diferente hoje do que eu era em 2012. Em 2012 eu tive muito mais dificuldade porque eu queria fazer o que aprendi aqui e eu continuo querendo, mas em 2012 eu acho que eu não conseguia atender as exigências, porque eu não tava adaptada ainda à realidade. A cada ano que vai passando, eu me adapto à realidade da escola, vou atendendo as cobranças, as exigências de tudo como eu falei, pai, aluno, coordenação, direção. Hoje em dia eu tenho uma postura diferente da que eu tinha quando eu comecei. Quando comecei eu tinha um tipo de aula mais comunicativa, só que percebi que quando chegava na cobrança que a coordenação queria, eu não atendia aquela cobrança, porque eu queria fazer o que eu aprendi aqui e o que eu aprendi aqui exige muito tempo, exige uma estrutura que a gente não tem, exige uma quantidade de alunos que a gente tem. A gente imaginava aulas de idioma com quinze alunos, mas na escola a gente tem quarenta e cinco. Em 2012 eu tive muito mais dificuldade em aceitar, eu acho que foi mais aceitação, aceitar que não seria

como eu imaginei que seria e a cada ano, infelizmente a gente não quer aceitar, quer mudar, a cada ano eu vou tentando trazer coisas novas, claro, mas enquanto a mudança não acontece, a gente que se adaptar. (MICHELE).

A professora afirma em seu discurso ter tido dificuldades no início da docência por tentar aplicar no campo profissional os ensinamentos da universidade, o que muitas vezes gerava-lhe certo desconcerto por não conseguir corresponder às demandas da escola.

Em sua narrativa a narradora deixa explícito a falta de familiaridade com a realidade e cultura escolar no início da carreira. Seu primeiro ano de exercício profissional é marcado pelo choque de realidade e pelo entusiasmo, próprio deste ciclo, conforme descrito por Huberman (2000).

A dificuldade em corresponder às exigências da unidade escolar é justificado pelo autor pelo sentimento de exaltação experimentado pelos docentes iniciantes quando estão em situação de responsabilidade ao assumir uma turma e ser inserido em um corpo profissional.

Michele em sua narrativa deixa emergir as lembranças de um contexto educacional ideal para o ensino da língua estrangeira construído no seio da universidade, mas que não respondia à realidade na qual estava inserida na condição professora. Sua frustração é, portanto, fruto de uma idealização da prática docente construída no período do estágio, desconstrução que será feita ao longo da carreira nas experiências cotidianas e nas reflexões promovidas pela cultura escolar.

Para a professora Lisamar o maior desafio foi iniciar a carreira lecionando para crianças, uma experiência totalmente nova. Em sua narrativa a narradora revela as inquietações que marcaram sua inserção profissional.

Eu sou professora do fundamental I. Logo de início eu fiquei assustada porque eu não tinha a experiência de ensinar menino dessa idade. O grupo 5 ainda está em formação e você inserir a criança na aprendizagem de um outro idioma, sendo que ele ainda nem formou na língua materna, foi um desafio muito grande. Está sendo até hoje. Eles não sabem ler, então a gente tem que fazer todo o lúdico. Trabalhar com o concreto, pois eles tem que ver e você falar, associar ao que está vendo, ao idioma que ela está aprendendo. Então foi uma dificuldade muito grande essa parte do fundamental I. Eu consegui me desenvolver melhor, de imediato, no fundamental II e no médio porque são crianças maiores. São crianças que você não precisa pegar pela mão e já sabem ler. Isso é um diferencial muito grande, pois quando sabem ler podem fazer associações da língua. Não precisa mais ficar mais naquela parte do lúdico e do concreto, não que isso não me fascine. Eu até gosto muito de trabalhar com essa parte, mas tem

uma dificuldade maior porque é mais trabalhoso e gera essa insegurança. (LISAMAR).

Nas recordações da professora vão emergindo o sentimento de insegurança e as dificuldades que enfrentou no primeiro ano de atuação profissional. O convívio com o desconhecido e a falta de familiaridade com o nível de ensino impõem ao professor principiante o desafio de formar-se em exercício e, ao mesmo tempo, formar os estudantes inseridos nesse contexto de aprendizagem.

Outro aspecto abordado pela professora durante a entrevista diz respeito às dificuldades de inserção no mercado de trabalho por falta de escolas para o ensino da língua espanhola. Em seu depoimento afirma

[...] Eu acho que nós, docentes da língua espanhola, vivemos a problemática de não termos a profissão valorizada. Tem a lei que era para estar posta em 2010, mas já estamos em 2015 e eu percebo que muitas escolas não colocam a língua espanhola. Então eu acho que a dificuldade maior das pessoas que ainda tentam esse caminho da docência, de ensinar a língua espanhola, é muito grande, pois não encontram vagas nas escolas. Dizem que não tem espanhol. A gente sabe que tem que colocar, mas a escola não coloca por vários motivos. Quando estava estudando na UNEB, vi muitos colegas que formaram, mas nenhum foi para a vertente da língua espanhola, foram para outras áreas que não tinha nada a ver. Por conta disso, a dificuldade de arrumar emprego na docência em língua espanhola é muito grande. Às vezes as pessoas nos chamam para ensinar a língua portuguesa, para ensinar redação, não que a gente não tenha condições, mas não estamos aptos para isso e, se a gente começa a aceitar essa proposta, a nossa luta para que a língua espanhola ingresse na educação básica, vai por água abaixo. Eu acho que a dificuldade maior é essa luta constante para que a língua espanhola seja consolidada na educação básica. (LISAMAR).

Assim como Lisamar, a professora Neide também expressa em seu discurso a angústia e os desafios enfrentados para inserir-se no mercado de trabalho. Sua narrativa descreve diferentes itinerâncias na busca pelo primeiro emprego no campo da docência.

[...] complicado na verdade é o campo para trabalhar, isso que eu acho complicado. O professor além de todos os desafios que já encontra dentro da graduação, depois disso ainda ter que procurar, é difícil. Eu fui a diversas escolas com as amigas que formaram. A gente saiu, foi “bater perna” literalmente nas escolas. A gente ouvia: “o quê, ah é Espanhol é? Ah não tem não, ah aqui não tem não”. Muitos nem aceitavam o currículo da gente. É algo obrigatório, é lei, mas na prática não funciona, não tem campo, aliás, tem campo, mas não tem essa abertura, não há ainda a conscientização de que o aluno tem o direito de escolher, ele pode escolher o Espanhol. (NEIDE).

O desabafo de Neide revela seu sentimento de inconformidade com a situação atual do ensino do espanhol no país. Uma questão que tem afetado os professores iniciantes no município de Salvador. Além de ter que preocupar-se com o ensino e a aprendizagem dos alunos, bem como com a inserção na cultura escolar e as atividades de rotina, próprias da fase da entrada na carreira, como planejamento, reuniões pedagógicas, elaboração de avaliação, indisciplina discente e tantas outras questões, o professor de espanhol ainda necessitar lutar por uma vaga para ter a oportunidade de iniciar-se profissionalmente no ensino da língua.

Em seu discurso Neide destaca a falta de cumprimento da lei como desrespeito ao direito de escolha do aluno. Sua narrativa destaca ainda o descontentamento vivido em suas primeiras experiências na busca por trabalho. A situação relatada em seu depoimento parece ir de encontro ao entusiasmo e às inúmeras expectativas que os docentes trazem consigo na saída da universidade para o ingresso no campo profissional.

É relevante mencionar ainda que a falta de implementação da lei, além de prejudicar em potencial a inserção dos professores no mercado de trabalho, é um grande obstáculo para a realização do estágio supervisionado em língua espanhola, pois como há poucas escolas que ofertam o idioma, os graduandos têm dificuldades para encontrar estabelecimentos para a vivência dos primeiros contatos com a realidade escolar.

No contexto soteropolitano, o fluxo de estagiários em sala de aula tende a ser grande, bem como sua rotatividade. Por essa razão, nem sempre os estágios são realizados conforme estabelecido no regulamento das universidades. No caso da Uneb, campus I, no que diz respeito ao curso de Letras Espanhol, das 400 horas estabelecidas em seu regulamento, segundo diretrizes do Ministério da Educação, distribuídas em: 100 horas, Estágio I - Diagnóstico da prática docente, 100 horas Estágio II - Oficinas pedagógicas, 100 horas, Estágio III - Estágio supervisionado no ensino fundamental e 100 horas, Estágio supervisionado ensino médio, em alguns semestres, por conta de greves e constantes paralisações, bem como por falta de oportunidade, se desenvolve o estágio mais na universidade do que nas instituições públicas escolares.

Vale retomar a questão da inserção no mercado de trabalho destacando que

a problemática levantada pelas duas professoras, em relação à falta de campo para atuação profissional, está diretamente vinculada ao descumprimento da lei 11.161/2005, mas também é reflexo da ineficiência de políticas públicas para a formação do contingente docente necessário para atender o proposto na lei e suprir as necessidades das escolas públicas do território nacional no que tange o ensino da Língua Espanhola.

A respeito da referida lei, é relevante contextualizar que no ano 2000 foi apresentado ao congresso nacional, pelo deputado Átila Lira, o projeto de número 3987 que visava à criação da “Lei do espanhol”. A proposta do projeto impunha aos estabelecimentos de ensino a oferta da língua espanhola. A referida lei foi aprovada pela câmara dos deputados e sancionada, no dia 05 de agosto de 2005, pelo então presidente do Brasil, Luís Inácio Lula da Silva. Segundo a lei 11.161:

Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.

§ 1º O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei.

§ 2º É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries.

Art. 2º A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos.

Art. 3º Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola.

Art. 4º A rede privada poderá tornar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna.

Art. 5º Os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução desta Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada.

Art. 6º A União, no âmbito da política nacional de educação, estimulará e apoiará os sistemas estaduais e do Distrito Federal na execução desta Lei.

Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação.

A criação da lei, embora tenha objetivado proporcionar um grande avanço no ensino da língua espanhola no Brasil, ainda não tornou totalmente efetivo o proposto em seus artigos e incisos. Para muitos professores e licenciandos a lei trouxe, inicialmente, a ilusória ideia de possibilidade de ampliação do mercado de trabalho o aconteceu e tem ocorrido de forma bastante precária e lenta.

O Ministério da Educação - MEC garantiu, em 2008, que a implantação da lei se daria de forma gradativa e que sua conclusão deveria dar-se no prazo de cinco

anos, ou seja, até 2010 questões relacionadas ao ensino do espanhol no Brasil teriam sido totalmente ajustadas. Dessa forma, até 2010, os quase dez milhões de alunos do Ensino Médio estudariam espanhol.

No entanto, dez anos se passaram e mesmo com a militância das associações de professores de espanhol dos estados brasileiros, bem como da COPEBRA, o processo de adaptação continua lento e problemático, pois muitos estabelecimentos de ensino não aderiram a prática do ensino do idioma. Por outro lado, muitas escolas ainda não efetivaram seu ensino por conta da falta de professores.

No caso específico de Salvador, segundo um dossiê elaborado em 2009 pela APEEBA, com o objetivo de contribuir para a implantação da língua espanhola nos estabelecimentos baianos de ensino, quinze colégios da rede pública foram contabilizados como unidade de ensino que ofertavam o espanhol como componente curricular, considerando os ensinos fundamental e médio.

É pertinente ressaltar que a inclusão efetiva da língua espanhola no currículo educacional brasileiro implica, além de outros fatores, na revisão de uma série de aspectos de ordem tanto didático-pedagógico quanto técnico-material, já que exige a ampliação de vagas nas universidades para a formação específica de professores para ensinar a língua, bem como a elaboração de material didático específico seu ensino, mas também a reestruturação de carga horária dos estabelecimentos de ensino para inserção do idioma.

Além desses aspectos vale destacar, ainda, que a falta de implementação da lei contribui para que os professores recém-formados se deparem, no início da atividade profissional docente, com a questão da falta de campo para atuação o que gera, de certa forma, desmotivação na entrada na carreira e o risco de migração para outras áreas em busca de oportunidade de trabalho. Por essa razão, refletir e exigir o cumprimento da lei implica, antes de tudo, revisão e elaboração de políticas públicas que subsidiem o ensino de língua espanhola no país, a fim de amparar os professores formados incentivando-os a dar continuidade a sua formação, através de cursos de aperfeiçoamento e de pós-graduação, bem como motivar o interesse de novos estudantes pela docência da língua por meio da ampliação de sua oferta nas universidades públicas do país.

Outro aspecto recorrente nas narrativas das professoras quando rememoraram o processo de inserção profissional é o papel do estágio enquanto

tempo de aprendizagem da profissão. No entanto, ao lado do reconhecimento da relevância do estágio no aprendizado da docência, as narrativas revelaram as inquietações e descontentamentos das professoras no que diz respeito à realidade encontrada nas escolas e as experiências e situações vivenciadas no estágio as quais, segundo algumas narradoras, não traduzem as dificuldades e desafios do universo escolar.

Lourivânia, em sua narrativa, relembra os ensinamentos da experiência vivida no estágio ao reportar-se ao período de ingresso na profissão. Dentre os desafios dessa fase destacam-se a superlotação das salas de aula e o relacionamento com os estudantes. Em seu depoimento recorda:

Quando cheguei à escola, as salas eram todas cheia de alunos o que me tirava do sério mesmo, só que depois eu me acostumei. [...] No estágio eu comecei a pegar um afeto por criança e isso foi mudando meu jeito de ser. É muito diferente de dar uma aula para uma criança em relação à aula para um adolescente, totalmente diferente e eu fui precisando pegar experiência, e isso foi importante para mim, pois aprendi a lidar com cada criança: umas, dengosa, outras, meigas, outras, explosivas. A experiência me fez ser atenciosa com cada uma delas. (LOURIVÂNIA).

Na perspectiva da professora é marcante o reconhecimento do Estágio como fase preparatória para o exercício profissional. O entendimento da formação e do estágio enquanto momento de aproximar-se e aprender a profissão tem nos conscientizado para a necessidade de superação da perspectiva histórica de fase de confronto entre teoria e prática.

Nos estudos de Souza, o estágio e a formação são concebidos como práticas de iniciação, vinculadas “a uma prática institucionalizada e formativa, marcada pelas experiências e aprendizagens construídas ao longo da vida, implicando com o desenvolvimento pessoal, com a preparação para a realização profissional de uma prática educativa, contextualizada, reflexiva, crítica [...]” (2006, p.141). A partir da sistematização construída pelo autor pode-se compreender que se trata de um processo que mantém profundas relações com as vivências construídas ao longo da existência do sujeito as quais não podem ser desconsideradas, posto que tem implicações diretas na sua dimensão tanto pessoal quanto profissional. Assim, “[...] o processo de formação e do estágio como iniciação tende a possibilitar, ao sujeito em formação inicial, ampliar as capacidades de autonomização, de flexibilidade,

iniciativa e criatividade no seu desenvolvimento profissional” (SOUZA, 2006, 142-143).

A compreensão do estágio e da formação como iniciação implica, portanto, reconhecer o lugar das experiências formadoras, permitindo ao professor em formação assumir a centralidade do seu processo formativo ao refletir sobre suas aprendizagens e itinerâncias por meio da mobilização de seu acervo de conhecimentos e saberes para a construção da identidade em seu desenvolvimento profissional.

A professora Michele, ao relatar sua experiência no estágio, descreve as vivências desse período enfatizando o modo como percebeu as diferenças entre a fase de estudante e a fase já como profissional.

No estágio era bem tranquilo. Eu consegui trabalhar tudo que eu queria, da forma que eu queria, claro que não perfeitamente, mas diferente da realidade na docência, foi diferente no estágio. [...] Eu senti falta de a gente ter uma responsabilidade maior no estágio que é a responsabilidade que a gente ia ter na docência. O estágio poderia ser mais adequado à realidade. (MICHELE).

Em seu discurso a narradora deixa bem marcada a questão da responsabilidade e da falta adequação do estágio à realidade na qual iria atuar. A tranquilidade para desenvolver as atividades propostas no estágio e a autonomia para dar os primeiros passos na profissão parece não corresponder ao que a professora vivenciou no início da atuação profissional. Em seu relato parece existir um distanciamento entre a universidade e a escola.

A reflexão acerca da necessidade de dirimir a distância entre estágio e realidade escolar tem sido constante nos debates educacionais na contemporaneidade. A fim de possibilitar aos professores em formação maior conhecimento a respeito da realidade profissional no contexto escolar, as universidades tem aderido a programas como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, o qual tem como objetivo promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica com a finalidade de desenvolver atividades didáticas e pedagógicas.

Os estudantes inseridos nesse projeto têm direito a uma bolsa para auxiliar no seus estudos e deslocamentos e são acompanhados por um docente da licenciatura

em que estão matriculados e de um professor da escola. Essa iniciativa tem contribuído, de forma significativa, para que os professores em formação conheçam melhor seu campo de atuação profissional e se insiram e aprendam o mais cedo possível os desafios da docência imersos na cultura escolar cotidiana.

No âmbito internacional, os programas de inserção profissional tem sido a estratégia utilizada em países como Inglaterra, Francia, Irlanda do Norte, Escócia, Suíça, Japão, Estados Unidos e Chile entre outros, para auxiliar o professor no início de seu desenvolvimento profissional nos primeiros anos de experiência com a docência. Tratam-se, portanto, de programas que “ayudan a los profesores a insertarse en la realidad escolar de una forma más adecuada y controlada.” (GARCÍA, 2008, p. 28).

De acordo com Garcia (2008), em seu estudo sobre o professorado principiante, os programas de inserção objetivam tornar a docência uma profissão atrativa e interessante para novos professores. Além da preocupação com este aspecto, seus trabalhos evidenciam que “[...] los primeros años de docencia son fundamentales para asegurar un profesorado motivado, implicado y comprometido con su profesión [...]” (GARCÍA, 2008, p. 19). Nos estudos do autor a inserção profissional é compreendida com um contínuo, profundamente vinculada à formação inicial e articulada e preparatória para o desenvolvimento profissional docente. Trata-se de uma etapa singular e específica que necessita ser mais discutida nos debates educacionais sobre a formação de professores. Uma articulação que contribui, de forma significativa, no período da formação docente para encurtar o distanciamento entre universidade e instituição escolar.

A partir da reflexão proposta por García a respeito dos fatores que intervêm e podem potencializar a inserção dos professores principiantes, apreende-se que “[...] é necessário promover o desenvolvimento profissional contínuo de todos os professores, ao longo de toda a carreira, para que estes possam acompanhar a mudança, rever e renovar os seus próprios conhecimentos, destrezas e perspectivas sobre o ensino [...]”. (DAY, 2001, p. 16).

Jeane em sua narrativa reconhece o significativo valor do estágio na preparação para o exercício do magistério no contexto profissional, mas, por outro lado, revela a tomada de consciência de que o ingresso e a vivência na escola são fundamentais para afirmar-se profissionalmente. Em seu relato a professora afirma:

Tem o estágio que nos prepara um pouco para esse momento, de quando a gente está como regente em uma escola, mas o momento em que você se vê como regente é diferente, que você está ali, que sabe que os alunos estão dependendo de você, do que você tem a oferecer para eles, é diferente de estar de estar na faculdade, de quando a gente está ali tendo o professor como o nosso guia, um caminho para o que a gente vai fazer depois quando terminar a faculdade. A tranquilidade é outra. Tudo é diferente. Seis alunos é muito poucos em relação a trinta, quarenta alunos, como eu tenho hoje. Além disso, o no estágio não era todos os dias que eu ia lá e também não eram todas as turmas que assumia, era apenas uma. E agora é diferente. Eu tenho mais de oitenta alunos, dou aulas a séries diferentes. É diferente do estágio. [...] Na faculdade a gente vê teorias, explicações, fazemos até algumas simulações em sala de aula, de como seria, de professor- aluno, por exemplo, mas na realidade quando a gente bota o pé na escola, que vê os alunos, que ensina, que se vê como professor é diferente da sala de aula. (JEANE EVA).

Ao falar sobre o estágio a narradora deixa emergir as lembranças das experiências que viveu nesse período descrevendo o modo como o mesmo organizou-se. Em sua narrativa é bastante recorrente a análise contrastiva que realiza a respeito da fase do estágio e da experiência como regente. Jeane afirma ainda em seu discurso as contradições entre as lições da academia e olhar construído sobre a profissão a partir da entrada na carreira.

A professora Gleide destaca em sua narração a experiência do estágio como oportunidade de aprendizagem de lidar com as adversidades da profissão. E assim afirma que durante a formação:

O que os estágios e as monitorias me proporcionaram de melhor foi trabalhar a adversidade. Só não encontrei essa adversidade porque tenho tudo: tenho retroprojetor, tenho ar condicionado na sala de aula, tenho tudo bem estruturado, porque são escolas particulares. Então na UPT sim. Na monitoria da UPT eu tive que comprar inclusive os meus pilotos, tive que comprar o meu apagador e mantive esse habito até hoje. [...] Tinha dias que não tinha lugar para dar uma aula, mas eu nunca deixei de dar minha aula. Eu levava um filme, quando não tinha filme, eu fazia uma atividade lúdica. (GLEIDE BANDARRA).

A partir da afirmativa de Gleide pode-se compreender que o estágio, mais que instrumentalizar tecnicamente, deve auxiliar o professor em formação, por meio da reflexão, na aprendizagem dos desafios, dificuldades e contrariedades que comportam o trabalho docente na contemporaneidade.

Na narrativa da professora Ana Carolina o estágio é concebido como etapa de aproximação e conhecimento da realidade escolar na qual iria atuar profissionalmente. Em seu discurso a colaboradora relata as experiências com as

quais se deparou nas itinerâncias por diferentes escolas. A respeito destes aspectos a professora Ana afirma:

O estágio te aproxima do ambiente escolar, da vivência com outros professores, do contato com os alunos, mas numa determinada escola, num determinado bairro, numa determinada turma, com determinado perfil. No meu próprio estágio, tive momentos diferentes, tive momentos em uma determinada escola pública, e em outra que aceitava a gente de maneira melhor, tinha mais atenção do que na outra.

O estágio me aproximou aos materiais e a lidar com o planejamento. Então o estágio te aproxima muito, ensina você a se planejar enquanto professora, a se organizar, mas a experiência não, porque também não tem como em um estágio você experimentar todas as situações que você vai ter. Se for uma escola no interior já tem outro perfil. Então o estágio é muito válido, mas tem que estar ciente de que nem tudo que se vai experimentar no estágio, vai acontecer na vida enquanto docente, nem sempre a turma vai comprar a proposta, vai participar. O estágio tem uma importância enorme, mas tem coisas que a gente precisa e só vai saber vivenciando, só na experiência mesmo. (ANA CAROLINA).

Embora a professora reconheça a importância do estágio para a construção da sua identidade profissional, seu discurso revela a consciência de que essa etapa da formação não consegue abarcar e dar conta de todas as realidades e desafios que envolvem o espaço e a cultura escolar.

Nesse sentido nem sempre a universidade, através da atividade do estágio, conseguirá traduzir em suas propostas formativas a diversidade de situações as quais os professores, sobretudo os iniciantes, são expostos no período de ingresso na profissão. A este respeito vale ressaltar que “se considerarmos o campo de poder, tanto da universidade quanto da escola, podemos perceber a complexidade que envolve o estágio e as práticas executadas em seu interior”. (PIMENTA e LIMA, 2009, 107). Por tratar-se de campos de poder e culturas institucionais diferentes, há muitas vezes modos divergentes de compreender as necessidades e exigências para a efetivação do estágio, posto que cada instituição busca priorizar primordialmente seus próprios interesses no desenvolvimento de suas funções sociais.

Este capítulo objetivou analisar as narrativas das professoras de língua espanhola que protagonizam esta pesquisa. Os excertos das narrativas revelaram no eixo que tratou da *alfabetização e da trajetória de escolarização* as diferentes itinerâncias realizadas pelas docentes durante a fase escolar e as implicações do trânsito pelos diferentes contextos educacionais na infância para a apreensão de

aprendizagens e significação de experiências formadoras.

Assim, nas recordações feitas pelas narradoras foi possível perceber o modo como atribuem sentido a suas experiências, desde à infância, e compreender os caminhos que seus percursos lhes proporcionou trilhar na escolha e na tomada de consciência da construção da identidade pessoal e profissional a partir da vivência em diferentes contextos e situações.

No que diz respeito à *escolha profissional* as narrações revelaram os diferentes percursos realizados pelas professoras na busca por outros cursos de nível superior, antes de ingressar na licenciatura em espanhol. Os discursos possibilitaram, ainda, ter acesso às representações que as docentes tinham a respeito da profissão, em geral, construídas no seio da família. Além desse aspecto evidenciou-se a influência da família e de terceiros na escolha profissional, bem como a relação de afeto e afinidade com a língua espanhola como propulsores para sua escolha na graduação.

No que tange à *inserção na profissão* as narrativas revelaram as primeiras impressões das colaboradoras a respeito da entrada na carreira, dentre as quais se pode destacar a consciência dos desafios da docência na atualidade, bem como os sentimentos de frustração, medo e insegurança no contato com o campo de atuação. Na narrativa das docentes foi bastante marcante o descompasso entre a universidade e a cultura escolar, expresso nas dificuldades de aplicação dos conhecimentos acadêmicos nas salas de aula da escola.

Além desse aspecto as colaboradoras mencionaram, ainda, o descontentamento em relação à falta de campo para atuação na docência em língua espanhola, por falta de implementação da Lei do Espanhol na atualidade, embora seja obrigatório seu ensino e oferta no currículo do ensino médio e fundamental. Segundo as professoras, além de ter que lidar com os desafios da inserção, existe ainda o problema das vagas para os graduados, o que gera desânimo e tristeza.

A partir das narrativas das professoras foi possível compreender que “a memória e a história de cada sujeito revelam “experiências formadoras”, empreendidas nos tempos e espaços de convivência, seja na família, na escola, nas rodas simbólicas de brincadeiras e nas mais diferentes convivências na itinerância da vida”. (SOUZA, 2006, p. 113).

Por meio das narrativas foram revelando-se singularidades que marcaram o percurso existencial das professoras de espanhol e contribuíram para a

compreensão da articulação existente entre trajetória de escolarização, formação e escolha profissional e entrada na carreira a qual é extremamente significativa para o entendimento do real sentido de desenvolvimento profissional na contemporaneidade e o modo como se desenvolve.

(IN) CONCLUSÕES

Após experienciar o desafiador e prazeroso processo de construção dessa pesquisa, chego à conclusão de que muito se tem a investigar a respeito do objeto de estudo. No entanto, embora reconheça que se trata de um mote ainda a ser desbravado, considero extremamente significativas e provocadoras as revelações e reflexões desveladas nos achados dessa investigação.

A compreensão da formação como processo que se dá ao longo da vida possibilitou-me compreender, a partir do relato de cada professora, os sentidos escondidos nas aprendizagens construídas no território das experiências formadoras as quais constituem o acervo pessoal que marca a trajetória existencial do sujeito.

A concepção de aprendizado enquanto um contínuo contribuiu de forma significativa para o entendimento da importância que as narrativas possuem para a (re) construção da identidade tanto pessoal quanto profissional, já que permitiu às professoras de espanhol revisitar suas histórias, reorganizar seus vínculos sociais e culturais, reelaborar os sentimentos que têm a respeito de si mesmas, dos outros e do mundo e rever os valores e crenças que o constituíram.

Nesse sentido foi extremamente relevante a análise e compreensão do Desenvolvimento Profissional Docente como etapa profundamente vinculada à formação e ao percurso de vida das colaboradoras, já que se configura como resultado das apropriações e capturas feitas por elas das representações, aprendizagens e saberes experienciais construídos no contexto sociocultural a respeito da profissão.

O entendimento do desenvolvimento profissional docente como processo contínuo que se dá ao longo da vida implica, portanto, compreender a formação como iniciação de um percurso de trabalho que se estenderá por toda a carreira a qual é fruto das experiências, conhecimentos, atitudes, saberes e temporalidades com as quais o professor se depara ao longo de sua existência. É a partir desse repertório experiencial que sua prática se desenvolve, em consonância com as condições de trabalho, a relação construída com a profissão e os sentidos que vai atribuindo-lhe.

Ao longo dessa pesquisa a articulação entre formação e profissão revelou a importância do entrelaçamento entre o eu pessoal e o eu profissional para o fortalecimento da identidade das professoras de espanhol, posto que ao revisitarem suas histórias, sobretudo a trajetória de escolarização e alfabetização, foram revisitadas também as primeiras memórias da relação construída com a

profissão nas quais o núcleo familiar aparece como primeiro espaço de formação para o magistério, ao lado de outras pessoas do convívio social que de forma direta ou indireta tiveram a missão de introduzi-las no contexto da docência. Para algumas, esse contato deu-se na infância na convivência com mãe, pai, tio, tia ou irmão professores, período em que as narradoras já ensaiavam e aprendiam através de brincadeiras as primeiras lições da profissão. Dessa maneira, ao recordar o período da alfabetização e da infância, as professoras deixaram emergir lembranças da infância e dos primeiros contatos com o mundo das letras que, em sua maioria, lhes foi apresentado pela mãe, tios e tias.

Assim, no trabalho heurístico de encontrar e atribuir sentidos à vida, as narradoras foram vasculhando suas trajetórias e (re)descobrindo nas itinerâncias as experiências formadoras que constituem e constituíram seu acervo histórico no qual vida pessoal e profissional seguem imbricadas, em uma articulação em que os sentidos de uma, se relacionam, o tempo inteiro, aos sentidos da outra. Assim vale destacar a primorosa contribuição da abordagem (auto)biográfica ao permitir às protagonistas desta investigação a (re)construção de suas identidades por meio das narrativas de seus percursos vida-formação- profissão.

No que diz respeito à formação acadêmica e à profissão as narrativas docentes revelaram os diferentes itinerários percorridos pelas professoras antes de optarem pela docência. No conjunto, as memórias evidenciaram a opção por outros cursos superiores antes do ingresso na licenciatura.

No que tange à graduação em língua espanhola, as atrizes apresentaram como motivações para a escolha da docência do idioma, tanto sua beleza e sonoridade, quanto a influência de outros professores para a escolha profissional. Ao relatar, no entanto, as razões da opção pela profissão, as atrizes foram deixando emergir o gosto por idiomas e a estratégia autônoma desenvolvida para sua melhor aprendizagem.

Em relação à escolha profissional as evocações feitas pelas narradoras em seus discursos possibilitou conhecer e entender as implicações dos (des)caminhos da trajetória percorrida pelas docentes, até tornar-se professoras de espanhol qual, no conjunto, foi marcada pela opção por cursos superiores diferentes do curso de Letras espanhol no período do vestibular e o ingresso, por parte de algumas, em graduações diferentes do campo educacional. As narrativas revelaram, ainda, as representações que as docentes têm a respeito da profissão como resultado das

construções familiares e das relações com pessoas fora do entorno familiar, bem como a influência da família na escolha e aprendizado profissional, a opção pela licenciatura em língua espanhola, as aprendizagens da docência na infância e a relação e afinidade com o idioma espanhol.

No que diz respeito à inserção profissional, as professoras deixaram emergir em suas narrativas diferentes percepções sobre o ingresso na profissão, o qual foi marcado pelos sentimentos de medo e insegurança, assim como pelas dificuldades e desafios diante da realidade e exigências da instituição escolar.

Os relatos docentes apontaram, também, o impacto que as docentes sentiram por conta do choque com a realidade profissional e as divergências entre contexto acadêmico e universo escolar. Nas recordações feitas a respeito da inserção profissional, as narrativas expressaram as inquietações das atrizes no que diz respeito ao ensino da língua espanhola nas experiências vividas no processo de socialização e entrada na carreira. Nas narrativas das colaboradoras a escola é identificada como espaço efetivo de aprendizagem e construção da profissão docente.

A questão da falta de campo de atuação para o ensino da língua espanhola, pelo descumprimento da lei 11.161, também emergiu na narrativa das narradoras ao rememorar o período de ingresso na profissão e revelou suas inquietações a respeito da desvalorização do idioma espanhol.

Nos discursos das narradoras o estágio é concebido como etapa significativa para a construção e aprendizagem da profissão docente, mas, por outro lado, revelou as divergências entre a forma como é operacionalizado o ensino da língua espanhola nessa etapa da formação no ambiente escolar e a realidade cotidiana com a qual se enfrenta o professor, sobretudo nos seus primeiros anos de inserção profissional.

A partir da análise das narrativas, bem como das reflexões propostas pela abordagem do tema foi possível compreender o potencial da abordagem (auto)biográfica para o fortalecimento do processo de formação e autoformação das professoras, posto que lhes permitiu construir conhecimento tomando como referência suas próprias histórias de vida.

O estudo permitiu também refletir acerca da necessidade de articulação entre vida-formação e profissão para o bom andamento do desenvolvimento profissional do professor o que contribui para a compreensão dos desafios atuais do magistério,

bem como da realidade do contexto escolar e da problemática educacional.

A partir do corpo teórico apresentado e das discussões propostas evidenciou-se as significativas contribuições da abordagem experiencial para a compreensão das exigências e necessidades da formação na contemporaneidade a qual tem sinalizado como emergencial a centralidade no sujeito, considerando suas experiências e saberes na atribuição de sentidos de suas itinerâncias e trajetórias de vida.

A desarticulação entre formação acadêmica e a realidade escolar chama-nos a atenção para a revisão tanto curricular quanto pedagógico- organizacional, especialmente no que diz respeito ao curso de letras espanhol, do *campus* I. É pertinente também atentar para as inquietações apresentadas pelas egressas no que se refere o estágio como *lócus* de aprendizagem da profissão docente e os descompassos existentes em relação ao campo de atuação profissional para o professor de língua espanhola.

Deparar-se com a própria história é vasculhar o significado do vivido, revendo aprendizagens, relações, espaços e temporalidades, permitindo, assim, que a força da memória nos revele singularidades de nós mesmos em comunhão com os múltiplos universos culturais, políticos, educacionais e sociais que nos formaram.

Foi levando em consideração essa lógica, que esta pesquisa buscou desvelar o universo subjetivo das professoras de língua espanhola, por meio das suas narrativas, as quais revelaram histórias singulares, protagonizadas por docentes que tiveram a oportunidade de analisar seu percurso de vida-formação profissão e fazer a descoberta dos significados de momentos vividos em diferentes contextos, temporalidades e situações de sua existência.

Mergulhar no universo subjetivo de cada professora, compreendendo suas escolhas e trajetos percorridos, foi extremamente significativo para a compreensão do potencial (auto) formador da abordagem (auto) biográfica, já que me permitiu conhecer os percursos das docentes entrevistadas e presenciar, por meio dos relatos, a tomada de consciência de cada uma a respeito das experiências formadoras que marcaram e deram sentido à sua trajetória de vida-formação-profissão. Ter acesso, portanto, aos sentidos atribuídos pelas narradoras a partir das experiências e aprendizagens expressas nos excertos apresentado nas narrativas me possibilita compreender o modo como foi se desenhando a história de cada atriz que protagoniza esta investigação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Conhecer e desenvolver a competência Profissional dos professores de LE. In: **Contexturas**: Ensino Crítico de Língua Inglesa. São Paulo: APLIESP, n.9, 2006, p. 9-19.

_____. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993. (Coleção Linguagem-Ensino).

ALMEIDA, Ordalia Alves; MELIM, Ana Paula Gaspar; NOGUEIRA, Eliene Greice Davanço. **A docência expressa nas visões e nas vozes de professores iniciantes e acadêmicos: revelações na/da pesquisa-formação**. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt08_trabalhos_pdfs/gt08_3327_texto.pdf.

BARALO, M. **La adquisición del español como lengua extranjera**. Madrid. ArcoLibros, 1999.

BARCELOS, A. M. F.; BATISTA, F. S.; ANDRADE, J. C. Ser professor de inglês: crenças, expectativas e dificuldades dos alunos de Letras: In: VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Org.). **Prática de ensino de Língua Estrangeira: Experiências e Reflexões**. Campinas: Pontes, 2004. p. 11-29.

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Tradução de de Zuleide Alves Cardoso Cavalcante e Denise Maria Gurgel Lavallée Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BOLÍVAR, A. Dimensiones epistemológicas y metodológicas de la investigación (auto)biográfica. In: ABRAHÃO, M.H.M.B.; PASSEGGI, Maria da Conceição. (org.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Natal: EDUFRRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012, p. 27-70. (Coleção Pesquisa (auto)biográfica: temas transversais, Tomo 1).

BRASIL. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.

_____. Lei nº 11.161, de 5 agosto de 2005. **Dispõe sobre o ensino da língua espanhola**. Diário Oficial [da União] República Federativa do BRASIL, Brasília, DF, 5 de agosto de 2005.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**, Lei nº 11.788/ 2008, Resolução CNE /CP 01 e 02/ 2002 e Decreto nº 10. 181 de 14/12 /2006.

_____. **Conselho Nacional de Educação**. PARECER CNE/ CP 28/ 2001.

_____. **Conselho Nacional de Educação**. PARECER CNE/CP n. 1 de 18 de fevereiro de 2002.

BROSTOLIN, Marta Regina; REBOLO, Flavinês. Os encantamentos da docência na voz de professores iniciantes na Educação Infantil. 37ª Reunião Nacional da ANPed- **Anais...** 04 a 08 de de outubro de 2015- Florianópolis. Disponível em: 37reuniao.anped.org.br/wp-content/up-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-4231.pdf. acesso em: 21 de abril de 2016.

CALDERANO, Maria da Assunção. O Estágio curricular e os cursos de formação de professores: desafios de uma proposta orgânica. In: CALDERANO, Maria da Assunção (org.) **Estágio curricular: concepções, reflexões teórico-práticas e proposições**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2012, p. 237-257.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In:

Profissão Professor. Porto: Porto, 1999, p. 155-190.

CHENÉ, Adèle. A narrativa de formação e a formação de formadores. In: NÓVOA, Antonio & FINGER, Matthias (orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação.** Natal: Edufrn, 2014, p. 121-132.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

CONTRERAS DOMINGO, José y FERRÉ, Nuria Pérez de Lara. La experiencia y la investigación educativa. CONTRERAS, José y LARA, Núria Pérez de (Comps.). **Investigar la experiência educativa.** Madrid: Ediciones Morata, 2010, p. 21-86.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento Profissional de Professores:** os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001, p. 8-44.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e Educação:** figuras do indivíduo-projeto. Tradução: Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto e Luis Passeggi. Natal, RN: EDUFRN, 2014, p. 57- 61; 101 – 108.

_____. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação.** v. 17 n. 51 set./dez. 2012.

DOMINICÉ, Pierre. O que a vida lhes ensinou. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto) biográfico e a formação.** Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010, p. 189-222. (Coleção Pesquisa (auto)biográfica & Educação. Clássicos das Histórias de vida).

DUARTE, Stephanie Marina Cardoso Araújo. **Tornar-se docente:** o início da carreira e o processo de constituição da especificidade da ação docente. Disponível em: repositorio.unb.br/bistrean/10482/16501/1/2014_%StephanieMarinaCardosoAraujoDuarte.pdf. Acesso em: 20 de abril de 2016.

ERES FERNÁNDEZ, Gretel I; RINALDI, Simone. Formação de professores de espanhol para crianças no Brasil: alguns caminhos possíveis. **Trab. linguist. apl.** vol. 48 no.2, p.353-365, Campinas July/Dec. 2009.

ERES FERNÁNDEZ, Gretel. Entre enfoques y métodos: gunas relaciones (in)coherentes en la enseñanza de español lengua extranjera. In: **Coleção Explorando o ensino.** Espanhol. Vol. 16, p. 69-84, Brasília, 2010.

FABRE, Michel. **"Fazer de sua vida uma obra".** Educação em Revista, Belo Horizonte, v.27, n.01, p.347-368, abr/2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982011000100016>.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação.** Trad. Maria Nóvoa. 2 ed., Natal: EDUFRN, 2014, p 29-55.

FERREIRA, Aurélio B. de Hollanda. **Miniaurélio:** Dicionário da Língua Portuguesa. 6 ed. Curitiba: Posigraf, 2004.

FONTOURA, Maria Madalena. Fico ou vou-me embora?. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto, 2000, p. 171-198.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 9 ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1981.

GARCÍA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação,** Unidade de I&D de Ciências da Educação da

Universidade de Lisboa (PT), nº. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em: [http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_Carlos Marcelo%20% 281% 29. pdf](http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_Carlos%20Marcelo%20281%2029.pdf)>. Acesso em: 20 de junho de 2014.

_____. **Formación del Profesorado para el Cambio Educativo**. Barcelona: EUB. 1995.

_____. GARCIA, Carlos Marcelo (Org.). **El profesorado principiante**. Inserción a la docencia. Barcelona: Editorial Octaedro, 2008.

GARIGLIO, José Angelo. Dilemas e aprendizagens profissionais de professores iniciantes de Educação Física. 37ª Reunião Nacional da ANPed- **Anais...** 04 a 08 de outubro de 2015 – Florianópolis. Disponível em: 37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/trabalho-GT08-3524.pdf.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

GIROUX, Henry A. **Os Professores Como Intelectuais**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1997.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org.). **Vida de Professores**. Porto: Porto Ed., 1992, p. 63-78.

HAUTRIVE, Giovana Medianeiro Fracari; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Aprendizagem da docência alfabetizadora no contexto da surdez. 36ª Reunião Nacional da ANPEd. **Anais...** 29 de outubro de 2013, Goiânia – GO. Disponível em 36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhosaprovados/gt08_trabalhos_pdfs/gt08_2827_texto.pdf. Acesso em: 20 de abril de 2016.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. **Vidas de professores**. Porto: Porto, 2000, p. 31- 59.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martim W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 90-113.

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Paulus, 2010.

LIBERALI, Fernanda Coelho; MAGALHÃES; Maria Cecília Camargo; ROMERO, Tânia Regina de Souza. In: BARBARA, Leila; RAMOS, Rosinda de Castro Guerra (Orgs.). **Reflexões e ações no ensino: aprendizagem de línguas**. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2009, p. 131-163.

MENDES, Edleise. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. In: MENDES, Edleise; CASTRO, Maria Lucia Souza (Orgs.). **Saberes em português: ensino e formação docente**. São Paulo: Editora Pontes, 2008, p. 66-76.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; NONO, Maévi Anabel. Processo de formação de professoras iniciantes. **Revista Brasileira Estudos pedagógicos**, Brasília, v. 87, n.217p. 382- 400, set./dez,2006.

MOITA, Maria da Conceição. Percurso de formação e transformação. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 2000, p. 111-140.

NÓVOA, Antonio & FINGER, Matthias (orgs.). **O método (auto) biográfico e a**

formação. Natal: Edufrn, 2014, p. 154-159.

_____. **Vida de professores.** 2 ed. Porto: Porto, 2000.

OCDE. **Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers.** Paris: OCDE, 2005.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky.** Aprendizado e Desenvolvimento. Um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

PAIVA, V. L. M. O. Memórias de aprendizagem de professores de língua inglesa. **Contexturas**, São Paulo, v. 9, p. 63-78, 2006.

_____. As habilidades orais nas narrativas de aprendizagem. **Trabalhos em Linguística Aplicada.** v. 46, n.2.p.165-179, 2007.

PAIVA, Vera L.M.O.; GOMES, I.F. O outro em narrativas de aprendizagem de língua inglesa. **Polifonia** (UFMT), v. 19, p. 59-80, 2009.

PARAQUETT, Márcia. Problematizando a aprendizagem de Espanhol no Brasil: materiais didáticos e novas tecnologias. In: SILVA; ALVAREZ (Orgs.). **Perspectiva de investigação em Lingüística Aplicada.** Campinas: Pontes, 2008, p. 285-300.

_____. O papel que cumprimos os professores de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) no Brasil. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Diálogos Interamericanos**, no 38, p. 123-137, 2009

_____. La interculturalidad en el aprendizaje de español en Brasil. FIAPE. IV Congreso internacional: La enseñanza del español en un mundo intercultural. **Jornadas pedagógicas.** Santiago de Compostela, 17-20/04-2010. Disponível em: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2012_ESP_13_IVCongreso%20FIAPE/2012_ESP_13_28Paraquett.pdf?documentId=0901e72b812f4d88

PASSEGGI, Maria da Conceição et al. Formação e pesquisa autobiográfica. In: SOUZA, Elizeu Clementino (org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino.** Porto Alegre: EDIPUCRS: EDUNEB, 2006, p. 257-267.

_____. “Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, Maria da Conceição e SILVA, Vivian Batista da. **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 103-129.

PEREIRA, Regina Coeli Barbosa; PEREIRA, Rosilene de Oliveira. O Estágio supervisionado no contexto de formação de professores. In: CALDERANO, Maria da Assunção (org.) **Estágio curricular: concepções, reflexões teórico-práticas e proposições.** Juiz de Fora: Editora UFJF, 2012, p. 24-33.

PÉREZ GÓMEZ. **La cultura escolar en la sociedade neoliberal.** Madrid: Morata, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: GHEDIN, Evandor; PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2012, p. 20-55.

PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência.** São Paulo: Editora Cortez, 2009.

RICOEUR, Paul. **Teoria da interpretação**. Trad. de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1986.

ROMERO, Tânia Regina De Souza (org.). **Autobiografias na (Re) Constituição de Identidades de Professores de Línguas: O olhar Crítico-Reflexivo**. Campinas: Pontes Editores, 2010.

_____. Características linguísticas do processo reflexivo. In: MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. (Org.). **A formação do professor como professor como profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 189-202.

RUÉ, Joan. Argumentos para una propuesta formativa en la formación de jóvenes y adultos. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 37, p. 21- 37, jan./jun. 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

SCHÖN, D.A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000, 256p.

SERRÃO, Maria Isabel Batista. Superando a racionalidade técnica na formação: sonho de uma noite de verão. In: GHEDIN, Evandro; PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2012, p. 174-184.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, Salvador, BA: UNEB, 2006.

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

SOUZA, Elizeu Clementino de; ALMEIDA, Joselito Brito. Memórias de educadores baianos: semelhanças e diferenças na constituição da vida na/da escola. In: SOUZA, Elizeu Clementino; PASSEGGI, Maria da Conceição; VICENTINI, Paula Perin (Orgs.). **Pesquisa (Auto) biográfica: trajetórias de formação e profissionalização**. Curitiba: CRV, 2013, p. 49-50.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos Cruzados sobre pesquisa (auto) biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido In: **Educação**. Santa Maria, v. 39, n. 01, jan./abr., 2014, p. 39-50.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 56-111.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, SP, nº 13, 2000, p. 5 -24. Disponível em: <http://anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf>. Acesso em: 20 de junho de 2015.

VAILLANT, Denise. Políticas para un desarrollo profesional docente efectivo. In: MEDRANO, Consuela Velaz; VAILLANT, Denise (Comps.). **Aprendizaje y desarrollo profesional docente**. Madrid: Fundación Santillana, 2006, p. 29-47.

ZEICHNER, K. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, FIORENTINI & PEREIRA. *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado das Letras/ALB, 1998, p. 207-236.

Apêndice 1



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE –
PPGEDUC (MESTRADO)
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I SALVADOR**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES
HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO N^o 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.**

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, da pesquisa **“DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: formação e inserção profissional das egressas do curso de Letras Língua Espanhola – Uneb/Campus I”**. Apresento as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA: “DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: formação e inserção profissional das egressas do curso de Letras Língua Espanhola – Uneb/Campus I”

OBJETIVOS:

- Investigar como os egressos dão sentido à sua trajetória de formação e inserção profissional, analisando como articulam em seu Desenvolvimento Profissional Docente seu percurso formativo e o início do exercício da docência na Educação Básica;
- Analisar os modos como cada professor (a) constrói e significa seu percurso formativo e sua opção pela docência;
- Compreender o significado que as egressas atribuem a alguns momentos de sua vida e de sua formação para o exercício da docência;
- Identificar e analisar os dilemas e momentos marcantes vividos nos seus primeiros anos de ingresso na profissão;
- Reconhecer a identidade profissional docente que está sendo construída no curso de Letras da Uneb, Campus I.

FASES DA PESQUISA:

Fase I – Estudo exploratório – Apresentação da pesquisa e todas as suas implicações.

Fase II – Levantamento de dados -utilização da entrevista narrativa como dispositivo de recolha das fontes. Essas entrevistas serão gravadas em áudio e posteriormente transcritas para subsidiar as análises. A entrevista narrativa acontecerá em diferentes espaços sociais como: salas da universidade, auditório, salão paroquial e outros, segundo a disponibilidade das participantes.

I. Especificação dos riscos, prejuízos, desconforto, lesões que podem ser provocados pela pesquisa:

A pesquisa prevê possíveis desconfortos aos seus participantes, uma vez que estarão expondo suas histórias de vida, bem como sua concepção e interpretação de seu percurso existencial, a partir do qual serão explicitados sua trajetória de escolarização e alfabetização, seus critérios para escolha profissional e as impressões e inquietações que marcaram o ingresso na profissão.

III. Esclarecimento sobre participação na pesquisa:

- A pesquisa será desenvolvida no período de agosto a dezembro de 2015,
- Não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira aos participantes;
- Em todas as fases da pesquisa, a pesquisadora se deslocará em direção ao local onde os sujeitos da pesquisa se encontram, não gerando dessa maneira nenhum gasto financeiro e/ou prejuízo para o participante;
- As participantes poderão a qualquer momento retirar o consentimento dado para a realização desta pesquisa e publicização das informações.

IV. Contato da pesquisadora

- Núbia da Silva Cruz – Rua Pipira, nº 223 E. Contato (071) 988243291 (Mestranda responsável pela pesquisa).

Salvador, (BA), ____ de _____ de 2015.

Núbia da Silva Cruz
Coordenadora da Pesquisa

Assinatura do sujeito da pesquisa

