

NARRATIVAS EM EDUCAÇÃO: ESCRITOS, PESQUISAS E FORMAÇÕES

ORGANIZAÇÃO

Josias Silvano de Barros

Marlécio Maknamara

NARRATIVAS EM EDUCAÇÃO: ESCRITOS, PESQUISA E FORMAÇÕES

ORGANIZAÇÃO

Josias Silvano de Barros

Marlécio Maknamara



João Pessoa, 2026



4.0 Internacional

Esta licença permite o download e o compartilhamento da obra desde que sejam atribuídos créditos ao(s) autor(es), sem possibilidade de alterá-la ou utilizá-la para fins comerciais.



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA

REITORA

Mary Roberta Meira Marinho

PRÓ-REITORA DE PESQUISA INOVAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO

Silvana Luciene do Nascimento Cunha Costa

PRÓ-REITOR DE ENSINO

Neilor Cesar dos Santos

PRÓ-REITORA DE EXTENSÃO E CULTURA

Maria José Batista Bezerra de Melo

PRÓ-REITORA DE ASSUNTOS ESTUDANTIS

Anna Clara Feliciano Mendonça

PRÓ-REITORA DE ADMINISTRAÇÃO E FINANÇAS

Maria Cleidenedia Moraes Oliveira

DIRETOR EXECUTIVO DA EDITORA IFPB

Carlos Danilo Miranda Regis

CAPA e DIAGRAMAÇÃO

Adino Bandeira

REVISÃO TEXTUAL

Joselli Maria da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Ficha catalográfica elaborada na Editora IFPB por Valmira Perucchi CRB/15 – 240

N234 Narrativas em educação: escritos, pesquisas e formações / Josias Silvano de Barros e Marlécio Maknamara (Orgs.) – João Pessoa: Editora IFPB, 2026.

182 p.: il. Color. (Série Reflexões na Educação. v. 15)

ISBN: 978-65-87572-90-1 (e-book)

1. Educação. 2. Formação docente. 3. Pesquisas (auto)biográficas. 4. Pesquisa em educação. 5. Docência. I. Barros, Josias Silvano de. II. Maknamara, Marlécio.

CDU: 37

PREFÁCIO

O florescer da Pesquisa (Auto)Biográfica

Rita Tatiana Cardoso Erbs¹

Escrever um prefácio é um imenso desafio, pois, além de instigar o leitor(a) à reflexão sobre os temas trazidos pelos(as) autores(as) dos capítulos que o seguem, ele precisa motivar a leitura, precisa afetar os que leem e os que escrevem para continuarem lendo, escrevendo e publicando suas experiências com o mundo do si mesmo e do outro(a) e do si mesmo como outro, como aponta Ricoeur².

1 Professora da Universidade Federal de Catalão (UFCAT). Integra a linha de pesquisa “Políticas Educacionais, História da Educação e Pesquisa (Auto) Biográfica” do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado em Educação. Doutora e Mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Graduada em Psicologia. Pesquisadora da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (BIOgraph).

2 RICOEUR, Paul. O si-mesmo como outro. Trad. Ivone C. Benedetti. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

Muito me alegra escrever para compartilhar nossas ideias e pesquisas, e perceber que estas, ao mesmo tempo que são nossas, são também dos outros e outras. Em meio ao caos da nossa vida, podemos nos encontrar com muitas pessoas que, como nós, estão em universidades, escolas, comunidades aprendendo com suas experiências de escuta, percebendo cada cena como Marinas³ e Abrahão^{4,5}, vivendo o acolhimento e a sensibilidade com o humano, atentas ao desenvolvimento possível para uma vida melhor, um mundo melhor, como Josso⁶ em seu Paradigma da Identidade Evolutiva Singular-Plural.

Ao ler os capítulos do livro “Narrativas em Educação: Escritos, Pesquisas e Formações”, percebi com alegria o quanto a Pesquisa (Auto)Biográfica inundou os caminhos de muitas produções científicas e, para além disso, o quanto inundou nossas vidas com uma possibilidade de trabalho, estudo, desenvolvimento e

3 MARINAS, José Miguel. La escucha en la historia oral: palabra dada. Madrid: Editorial Síntesis, 2007.

4 ABRAHÃO, Maria Helena. Menna Barreto. Pesquisa (auto)biográfica no Brasil: da aventura à insubordinação. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica, [S. l.], v. 9, n. 24, e1153, 2024. DOI: <https://doi.org/10.31892/rbpab-2525-426X.2024.v9.n24.e1153>.

5 ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Josso vive! Essencialidade da vida em Pesquisa-Formação com docentes e alunos. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, SP, v. 27, n. 00, e025009, 2025. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v27i00.8677581>.

6 JOSSO, Marie-Christine. Processo autobiográfico do conhecimento da identidade evolutiva singular-plural e o conhecimento da epistemologia existencial. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; BARREIRO, Cristhianny Bento (org.). A Nova Pesquisa (Auto)Biográfica. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016. Tomo I, p. 59-89.

realizações pessoais/profissionais e floresceu no terreno árido da escrita e da pesquisa acadêmica. A leitura dos capítulos foi um revisitar de amigos, colegas e parceiros de pesquisas. Nas temáticas trazidas pelos autores, pude ver referências que também estudo e pessoas com as quais privo de experiências muito caras para mim, como Maria Helena Menna Barreto Abrahão, Elizeu Clementino de Souza, Maria da Conceição Passeggi, Cristhianny Bento Barreiro e Lourdes Frison. Pude ver como a Pesquisa (Auto)Biográfica já ocupa um lugar de destaque na formação de professores, no ensino, na pesquisa, na história da educação e na vida diária de professores, alunos e comunidades preocupadas com a educação e o desenvolvimento de seres humanos.

Ando falando por aí que há 37 anos tive um presente muito valioso na minha vida: fui bolsista de iniciação científica da professora Maria Helena Menna Barreto Abrahão⁷. Na época não sabia que esse encontro iria orientar a minha vida, meus estudos, minha carreira e a minha forma de ser e lidar com os desafios que ainda estavam por vir. Hoje, lendo os capítulos, pude me reconhecer em cada um deles, graças a esse maravilhoso encontro de uma jovem do curso de Psicologia da PUCRS com uma pesquisadora da Faculdade de Educação da mesma universidade.

7 ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; ERBS, Rita Tatiana Cardoso. Grupo de Pesquisa Profissionalidade Docente e Identidade – Narrativas singulares/plurais (GRUPRODOC 1988-2024) 36 anos de história. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; MEIRELES, Mariana Martins; BERNARDES, Rosvita Kolb (org.). Redes de Pesquisa e Movimentos Insurgentes. Curitiba: CRV, 2024. p. 115-130. (Coleção Insubordinações da Pesquisa (Auto)Biográfica, v. 4).

Percebo que a rede de pesquisadores(as) que se identificam com o Paradigma (Auto)Biográfico está cada vez maior e mais forte. Formamos um grupo coeso, atento e generoso com tudo o que o humano pode transformar, aprender, refletir, impactar e seguir. Seguir crescendo, sensibilizando e mostrando que somos muitos(as), mas também somos únicos(as), somos um(a) e muitos(as) ao mesmo tempo, como a Física também nos mostra. Estamos juntos(as) e nunca separados(as), pois nossas ideias, motivações, medos, sofrimentos, alegrias e conquistas nos unem. Assim, como agora, estamos unidos(as) por essa maravilhosa publicação, que espero que reverbere na vida de muitas outras pessoas.

ORGANIZADORES

JOSIAS SILVANO DE BARROS

Pós-doutor em Educação pela UFBA. Doutor em Geografia pela UFPB. Mestre em Formação de Professores pela UEPB. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas com Narrativas em Educação da UFBA. Licenciado em Geografia pela UEPB e em Pedagogia pela FIVAR. Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IFPB e do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFPB). Membro do grupo de pesquisa ESCRE(VI)VER: Grupo de Estudos e Pesquisas com Narrativas em Educação, da UFBA.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9626-9407>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3071896276413885>

MARLÉCIO MAKNAMARA

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Professor Associado do CERES/UFRN e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Pesquisador Produtividade em Pesquisa do CNPq, efetivo do Magistério Superior Federal desde 2006. Em 2019, com Bolsa CAPES PVEEx, foi Professor Visitante na La Trobe University, onde realizou seu estágio de pós-doutorado. Líder dos grupos ENSAIO - vida,

pensamento e escrita em educação/UFPB/CNPq e ESCRE(VI)VER: Grupo de Estudos e Pesquisas com Narrativas em Educação/UFBA/CNPq. Coordenador da Rede de Estudos Culturais em Educação do Nordeste-RECENE (2024-atual).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0424-5657>

E-mail: maknamaravilhas@gmail.com

AUTORES

ALEXLEIDE SANTANA DINIZ SOARES

Professora efetiva da Secretaria de Educação do Estado da Paraíba. Licenciada em Geografia pela UEPB. Doutoranda em Geografia, na linha de pesquisa Educação Geográfica, pela UFPB.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9648-9012>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2645797787851499>

ANTONIO CARLOS PINHEIRO

Professor titular aposentado do Centro de Ciências Exatas e da Natureza da UFPB. Docente colaborador do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGG)

da UFPB. Doutor em Geociências pela UNICAMP. Pós-doutor em Educação pela USP.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8269-2124>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9249912459062990>

AVELINO ALDO DE LIMA NETO

Doutor em Educação pela Université Paul Valéry-Montpellier III e pela UFRN. Vice-líder do Observatório da Diversidade (IFRN/CNPq). Bolsista de Produtividade em Pesquisa 2 – CNPq.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4810-8742>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3231870235953025>

CARLOS VENTURA FONSECA

Professor adjunto da UFRGS, vinculado ao Departamento de Ensino e Currículo (DEC) da Faculdade de Educação (FACED). Doutor em Educação pela UFRGS. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da UFRGS.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7464-0065>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5550020894874513>

DANIELA AMARAL SILVA FREITAS

Professora do Centro de Educação da UFRN. Pós-doutora em Educação pela UFBA e em Educação: Conhecimento e Inclusão Social pela UFMG. Doutora em Educação pela UFMG.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9003-2441>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9759014082994258>

EVANILSON GURGEL

Doutor em Educação pela UFBA. Mestre em Educação pela UFRN. Licenciado em Ciências Biológicas pela UFRN e em Pedagogia pela UNINTER. Professor adjunto da UFERSA. Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO – UERN/UFERSA/IFRN).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2018-767X>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8998948448197017>

JOSIAS SILVANO DE BARROS

Doutor em Geografia pela UFPB. Mestre em Formação de Professores pela UEPB. Licenciado em Geografia pela UEPB e em Pedagogia pela FIVAR. Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IFPB e do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFPB).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9626-9407>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3071896276413885>

MARIA ADAILZA MARTINS DE ALBUQUERQUE

Professora titular da UFPB. Doutora em Educação e mestre em Geografia pela USP. Bacharela em Geografia pela UEC. Pós-doutora em Geografia pelo Instituto de Geografia e Ordenamento Territorial (IGOT), da Universidade de Lisboa.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2914-7108>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8301114224654184>

MARIA JOSÉ SOUSA DA SILVA

Doutoranda em Geografia pela UFG. Mestra em Geografia pela UFPB. Licenciada em Geografia pela UEPB. Professora substituta do IFGO, campus Goiânia Oeste.

Orcid: <https://doi.org/10.46789/edugeo.v14i24.1365>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8245473668017043>

MARLÉCIO MAKNAMARA

Professor Associado do CERES/UFRN, Pesquisador Produtividade em Pesquisa do CNPq e Coordenador da Rede de Estudos Culturais em Educação do Nordeste-RECENE (2024-atual). Em 2019, com Bolsa CAPES PVEx, foi Professor Visitante na La Trobe University, onde realizou seu estágio de pós-doutorado.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0424-5657>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/294775032116422>

MELRYNI CRUZ DANTAS

Pedagoga pela UFERSA, campus Angicos. Pesquisadora e membro do (ARTE)FATOS: Grupo de Estudos e Pesquisas em Narrativas, Currículos e Políticas Culturais.

Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-2659-1894>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0161037304626766>

MÍRIAM APARECIDA BUENO

Professora associada do Instituto de Estudos Socioambientais da UFG. Pós-doutora em Geografia

pela UFPB. Doutora em Ensino e História de Ciências da Terra pela UEC. Mestra em Geografia pela UFMG. Licenciada pela UFAC.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0927-5639>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9765282563578698>

ROBÉRIO NUNES MAIA

Pós-doutorando em Educação pela UFPB com bolsa da FAPESQ-PB. Doutor em Educação pela UFRN. Pesquisador do Observatório da Diversidade (IFRN/CNPq). Durante o doutorado, foi bolsista CAPES.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3468-6122>

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3991163444439301>

VICTÓRIA SABBADO MENEZES

Professora adjunta do curso de Geografia da UEC. Pós-doutora, doutora e mestra em Geografia pela UFRGS. Licenciada em Geografia pela UFPel.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2750-2820>

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6978898004418365>

SUMÁRIO

PREFÁCIO - 3

ORGANIZADORES E AUTORES - 7

APRESENTAÇÃO - 15

CAPÍTULO 1 – NARRATIVAS E REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS DE VIDA E NA DOCÊNCIA - 20

CAPÍTULO 2 – RITOS DE PASSAGEM PARA A DOCÊNCIA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: narrativas de professores não licenciados - 34

CAPÍTULO 3 – O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO EM MEMORIAIS FORMATIVOS DOCENTES - 52

CAPÍTULO 4 – DOCENTES DE BIOLOGIA: EDUCADORES AMBIENTAIS NATOS? - 70

CAPÍTULO 5 – NUM ESPELHO REFLETIDO BUSCO MEU LUGAR EXISTENCIAL: as ressonâncias da trajetória de vida pessoal na trajetória profissional de professores de geografia - 85

*CAPÍTULO 6 – NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS
NOS ESTÁGIOS DE DOCÊNCIA: o que emerge na
licenciatura em Química da UFRGS? - 102*

*CAPÍTULO 7 – RAÍZES DA DOCÊNCIA: MEMÓRIAS
E RECORDAÇÕES QUE MOLDAM A IDENTIDADE
DO(A) PROFESSOR(A) - 120*

*CAPÍTULO 8 – “E EXISTE VIDA NA DOCÊNCIA?”
Narrativas de uma professora de geografia em fase
final de carreira - 133*

*CAPÍTULO 9 – ENTRE O “SER MULHER”, O “SER
NEGRA” E O “SER EDUCADORA”: narrativas de
resistência e transformação - 152*

*CAPÍTULO 10 – “UM DESENHO TIRADO DE MIM”:
discursos sobre a sexualidade na oficina “lugares
dos afetos” - 168*

APRESENTAÇÃO

Um homem da aldeia de Neguá, no litoral da Colômbia, conseguiu subir aos céus. Quando voltou, contou. Disse que tinha contemplado, lá do alto, a vida humana. E disse que somos um mar de fogueirinhas.

— O mundo é isso — revelou. — Um montão de gente, um mar de fogueirinhas.

Cada pessoa brilha com luz própria entre todas as outras. Não existem duas fogueiras iguais. Existem fogueiras grandes e fogueiras pequenas e fogueiras de todas as cores. [...]

(Eduardo Galeano,
O livro dos abraços, p. 13).

Cada indivíduo carrega em si uma história única, tecida de memórias, experiências, silêncios e palavras. Somos como fogueirinhas, como nos lembra Eduardo Galeano: um mosaico de chamuscas/singularidades que aquecem as (geo)grafias contextuais pelas subjetivações. É desse fogo tecido em retalhos – diverso, vibrante e inacabado – que se podem construir as narrativas que compõem a Educação. Por isso, tomamos esta coletânea como uma tessitura de escritos, pesquisas e vivências

que, em suas diferentes formas, vozes, cores e luzes, acendem reflexões sobre as narrativas do educar, evidenciando que o ato de narrar é também de aprender, costurar-se e, possivelmente, reconhecer-se no outro.

As vozes aqui reunidas são coloridas e plurais; ecoam saberes pelas narrativas. São como fogueirinhas: 10 capítulos que acendem e textualizam memórias, pesquisas e práticas educativas. É uma travessia entre a experiência vivida, as trajetórias formativas concebidas e os devires percebidos nos atos de educar e ser educado. São modos formativos que grafam e entrelaçam aspectos de memórias, saberes e fazeres que se erguem na e pela Educação. Mas as páginas não apenas falam da docência, elas performam – como escrita de si, como gesto político, como travessia – diferentes modos de narrar em Educação.

Na dimensão epistemológica da coletânea, figura-se o eixo das Narrativas em Educação: escritos, pesquisas e formações entrecruzando modos de existir, conhecer e (per)formar o outro e a si mesmo. Afinal, pela narrativa, o/a narrador/a reflete, reinventa-se, rememora e transforma seus percursos experienciais em saberes e posiciona aspectos da vida em ciência. Por isso, a obra deambula pelos contornos desse caminho enquanto movimento fecundo para se pensar tempos e espaços do aprender e ensinar.

Os capítulos aqui acendidos se iluminam como fogueiras, ao redor das quais nos reunimos para escutar, contar, refletir e posicionar as narrativas nas tramas de sentidos que as constituem; inscrevem-se

como chamamos que, ao compartilharem suas luzes, atravessam territórios plurais e múltiplas aprendizagens da docência.

O capítulo um, por exemplo, apresenta uma escrita de si, permeada de memórias pessoais e trajetórias acadêmicas para tecer uma reflexão sobre a docência como espaço de constituição identitária em diferentes níveis, marcada por resistências, afetos e embates institucionais.

O segundo capítulo direciona o seu foco para as narrativas de professores não licenciados da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), que experimentaram a travessia para a docência como rito de passagem – experiência de deslocamento e reinvenção. Já o terceiro capítulo focaliza memórias de alfabetização narradas por estudantes de Pedagogia, articulando-as aos saberes e à reflexão sobre métodos e sentidos da leitura e da escrita.

O quarto capítulo aporta narrativas de professores de Biologia, abordando modos de aproximação e de distanciamento da educação ambiental, a partir dos processos de subjetivação. No capítulo cinco, os lugares existenciais de professoras/es revelam em palavras um conjunto de memórias que elucidam os ecos de um passado vivido e ressignificado no contexto hodierno e que apontam um futuro a partir de um espelho refletido.

O sexto capítulo posiciona as narrativas (auto) biográficas no contexto da formação docente. Por outro lado, o capítulo sete toma a formação de professores no contexto da Educação, cujas narrativas transitam

entre saberes populares, experiências rurais e práticas escolares. Já no capítulo seguinte – o oito –, a experiência docente toma forma ao cartografar os efeitos do trabalho de magistério no ciclo de vida profissional no final da carreira docente.

O capítulo nove move-se por uma escuta sensível das narrativas de mulheres professoras e revela trajetórias de lutas, silenciamentos e reinvenções, no cruzamento entre gênero, docência e memória. Por fim, encerrando a obra, práticas educativas não escolares, como o brincar e o grafitar, são apresentadas no capítulo dez, no qual os processos formativos dos sujeitos evidenciam diferentes modos de compreender a Educação.

A obra é um convite a olhar a docência para além da técnica, como existência que se escreve, se pensa e se reinventa na e pela narrativa. Trata-se de escritos que cartografam e acendem camadas multitudinárias; deambulam pela docência, pelos fios da memória, pelas ressonâncias dos conflitos, afetos e lutas cotidianas que intercambiam os movimentos que medeiam os espaços formativos.

Cada capítulo se abre como um território singular, uma fogueirinha, cuja força e chama está em sua capacidade de posicionar a Educação em multiplicidade. São escritos inscritos em alteridade, como gesto de escuta e partilha de memórias. Portanto, uma obra que não oferece respostas prontas, mas provoca a reflexão, o espanto, o gesto de ouvir o outro como invenção de si. É um convite à leitura do sensível, à formação em processo, ao devir da docência, aos meandros educativos

que contornam, acionam, iluminam e entrecruzam as pesquisas narrativas enquanto fogueirinhas/ investigações com luz própria (singularidades).

Os organizadores

CAPÍTULO 1

NARRATIVAS E REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS DE VIDA E NA DOCÊNCIA

Antonio Carlos Pinheiro

Preâmbulo: uma escrita de si

Quando fui convidado a escrever um capítulo para esta coletânea, comecei a refletir sobre qual ênfase adotaria. Deveria abordar minhas experiências docentes como professor na escola básica? Relatar trajetórias acadêmicas vividas na universidade? Ou destacar as interações entre essas duas instâncias? Ao considerar o título da obra, decidi por uma abordagem centrada nas minhas práticas e experiências docentes, especialmente no contexto universitário.

Recordando e reutilizando partes de um texto escrito anteriormente sobre estudos autobiográficos

(Pinheiro, 2012), entendo que refletir sobre a própria história de vida, bem como as experiências vivenciadas e acumuladas ao longo do exercício profissional, configura-se como um processo que conduz o sujeito-narrador a revisitar o passado a partir das ações do presente, possibilitando ressignificações. Rememorar fatos, ressignificando-os e reeditando-os por meio das narrativas das experiências vividas e imaginadas, representa uma reconstrução e uma reinvenção por meio da memória. Trata-se de uma reedição constante da identidade, que é construída e reconstruída no presente, em uma relação de exclusão e inclusão. Nesse processo, pode-se excluir, pela recordação, aquilo que não foi significativo ou que, simplesmente, não se deseja lembrar, e incluir outros fatos, atribuindo-lhes nova cor para enfatizá-los como algo importante (Pinheiro, 2012).

Desse modo, escolhemos, ainda que inconscientemente, o que queremos lembrar, em um processo seletivo e subjetivo. Como aponta Bosi (1994), pensar o passado no presente ocorre a partir de referenciais atuais, nos quais o momento já foi vivido num tempo-espaco determinado e distante. Nessa perspectiva, recordar é um exercício do aqui-agora, sempre presente.

As reflexões contidas neste capítulo partem da minha história de vida, com a intenção de explicar fragmentos da minha personalidade que considero preponderantes na relação com o ambiente institucional, com os professores, com os dirigentes e nas interações com os alunos. As experiências vividas na universidade, ao longo de 33 anos de atuação no ensino superior –

especialmente na formação de professores –, estarão presentes. Não tenho, aqui, a pretensão de elaborar um tratado teórico sobre as metodologias autobiográficas, mas sim de propor uma reflexão sobre práticas experienciadas na vida e na universidade.

Direcionamentos metodológicos da escrita

A metodologia escolhida para a escrita deste capítulo é a das “histórias de vida”, pela escrita de si. Trata-se de um texto que narra episódios de uma vida-formação e suas repercussões na trajetória profissional docente. Por isso, recorro a Souza (2008), com base no entendimento de que a pesquisa com histórias de vida se inscreve no espaço e no tempo em que o ator/autor “[...] parte da experiência de si, questiona os sentidos de suas vivências e aprendizagens” (Souza, 2008, p. 45), bem como (re)atribui novos significados às suas memórias.

Nesse sentido, entendo que a narrativa autobiográfica, concebida pela escrita de si, valoriza a subjetividade e as experiências pessoais do narrador como caminho de autoconhecimento. Portanto, para além de uma tarefa técnica, “[...] o conceito de ‘si mesmo’ é, como todo conceito, uma proposta organizadora de determinado princípio de racionalidade” (Souza, 2008, p. 44). Diante disso, começo narrando alguns episódios que marcam e inscrevem a minha história de vida.

Gênese: história de uma vida

Nasci em Bragança Paulista, estado de São Paulo, em 1963. Minha infância foi repleta de fantasias, mas também de desafios que atravessaram toda a minha trajetória de vida. Desde muito jovem, convivi com comportamentos ao meu redor que despertavam minha atenção para as diferenças e semelhanças presenciadas no convívio com a natureza e com as pessoas do meu entorno. Na diversidade de comportamentos e ações observadas, percebia um interesse distinto entre os meninos e as meninas nas formas de se relacionarem com o mundo.

À medida que eu crescia, a atração pelos meninos foi se transformando em desejo. Na relação com outras crianças, percebia uma mistura de acolhimento e hostilidade, com intensidades variadas, conforme o contexto em que ocorriam. Por exemplo, quando entrei na escola, no ensino fundamental I, antigo ensino primário (Grupo Escolar), em 1968, esses comportamentos tornaram-se mais evidentes, e, posteriormente, na juventude, passei a reconhecê-los como manifestações de homofobia.

Nasci e cresci em uma família tradicional, com recursos financeiros limitados. Meu pai era operário, minha mãe dedicava-se aos cuidados do lar; eles, juntamente com meu único irmão, um ano mais novo, não estão mais entre nós. Na família estendida (tios, primos etc.), mantinha uma convivência harmoniosa com todos. No universo masculino, predominavam

atividades nos espaços públicos, e os comportamentos, por vezes rudes e com pouca demonstração de afetividade, sobressaíam. As conversas quase sempre giravam em torno do mundo do trabalho, do futebol, da política, além de comentários machistas sobre mulheres e homossexuais, algumas vezes com conotação sexual etc.

O espaço das mulheres estava circunscrito ao ambiente privado, na maioria das vezes, dentro ou no entorno do lar. As conversas destacavam atividades domésticas, trocas de experiências, educação dos filhos, questões estéticas, vestimentas, comentários sobre comportamentos considerados impróprios e muitas fofocas.

No caso da minha família, a maioria das mulheres eram católicas praticantes, cabendo a elas a responsabilidade pela educação moral e religiosa, bem como pelo acompanhamento das atividades escolares. Soma-se a esses fatores a vivência durante a ditadura militar, marcada por forte repressão ao pensamento e ao comportamento, o que contribuiu negativamente para minha formação.

Ressalto que diversos outros elementos colaboram para a formação do sujeito – tema que não constitui o foco deste texto –, uma vez que, para cada indivíduo, os efeitos dos comportamentos vivenciados resultam em uma complexidade particular, considerando-se o ambiente, o espaço geográfico, as condições econômicas, os aspectos socioculturais e histórico-sociais, a trajetória escolar, entre outros.

Se, no meio familiar, na igreja e nas interações sociais da rua, procurava evitar confrontos, na escola me deparei com os mesmos problemas. Desde os anos iniciais, os papéis masculinos e femininos começavam a se materializar por meio de padrões sociais que definiam e reforçavam essas diferenças. Acredito que a escola, ao mesmo tempo em que reflete a sociedade, também a condiciona. No seu interior, delimita espaços, o lugar dos grandes e dos pequenos, das meninas e dos meninos.

Na escola, organizam-se atividades específicas, brinquedos e brincadeiras direcionados distintamente para meninos e meninas – uma característica predominante desde tempos remotos. Assim como em outros contextos sociais, desenvolvi a estratégia do não confronto, buscando passar despercebido nos diferentes ambientes em que vivia. Da infância até o início da vida adulta, quando ingressei no magistério, mantinha uma postura tímida, evitando manifestar publicamente minha visão de mundo.

No meu caso, em linhas gerais, desenvolvi um comportamento de adaptabilidade como estratégia de sobrevivência entre os espaços masculinos e femininos. Procurava não contrariar professores, parentes, adultos e até pessoas da minha idade. Esse comportamento foi marcante na minha trajetória, embora tenha começado a se modificar gradativamente à medida que passei a participar de partidos políticos, movimentos estudantis, sindicatos e outros espaços coletivos. Nessas vivências, aprendi a expor minhas ideias e a me posicionar diante daquilo de que discordava.

No entanto, minha aparência – considerada frágil para os padrões da heterossexualidade dominante – não me proporcionava segurança. Durante a infância não aprendi a lutar, no sentido do combate corporal, pois minha principal estratégia de defesa e enfrentamento era a palavra. Sofri diversas agressões verbais e, algumas vezes, violência física. Minha luta consistiu, sobretudo, em sobreviver e conquistar o direito de circular livremente em um mundo hegemonicamente dominado pela lógica heteronormativa.

Atuação profissional: trajetórias na docência

Neste item, proponho um salto temporal para refletir sobre minha atuação profissional na área da educação. Iniciei minha trajetória como professor na escola básica em 1986, atuando nela até 1992, quando decidi me dedicar exclusivamente ao ensino superior. No campo da formação de professores, trabalhei no antigo curso de Magistério, então oferecido em nível médio.

Na universidade, atuei nos cursos de Turismo, Ciências Sociais, História, Economia, Pedagogia e Geografia. Ainda no ensino superior, trabalhei em diversas instituições privadas e públicas, como na Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), de 1992 a 2003; na Universidade Federal de Goiás (UFG), de 2004 a 2007; na Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), de 2007 a 2011; e na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), de 2012 a 2025, tendo me aposentado no mês de março de 2025.

Em todas essas instituições, atuei em cursos de graduação voltados à formação de bacharéis e, a partir do final da década de 1990, passei a me dedicar também à formação de professores, em suas mais diversas modalidades. Nesse contexto, trabalhei com a preparação de futuros docentes dos anos iniciais do ensino fundamental e de professores especialistas para a segunda etapa do ensino fundamental, para o ensino médio, para a educação de jovens e adultos e para o ensino superior, incluindo a pós-graduação.

Essas mudanças entre diversas instituições, localizadas em diferentes regiões do país, não foram previamente planejadas. Após minha experiência em Campinas – cidade onde recebi minha formação acadêmica e iniciei minha trajetória na docência –, fui conduzido pelas circunstâncias da vida – as quais envolveram questões profissionais, familiares e pessoais – para outras regiões do país, sempre me mudando para as cidades de localização dos *campi* dessas universidades.

Apesar das experiências que tenho acumulado ao longo da caminhada, carrego a sensação constante de estar sempre recomeçando. A cada mudança de cidade ou local de trabalho, sinto-me em processo contínuo de aprendizagem, construindo saberes a partir das diferenças e semelhanças dos lugares. Essas vivências me permitem pontuar aspectos relevantes a respeito das permanências e transformações na formação de professores para a educação básica e para o ensino superior. Minha atuação na graduação e na pós-

graduação proporcionou a reflexão sobre estratégias de orientação para a realização do trabalho científico desde os estágios iniciais até o doutorado.

A minha história de vida, destacando a infância, a escola básica e a universidade, contribuiu para o desenvolvimento de relações diferenciadas com os alunos, professores e com aqueles que assumiam a chefia e a coordenação no universo administrativo. Evidencio que esse comportamento não é regra geral, contudo, destaco que, com os alunos, sempre fui mais condescendente, e com as outras pessoas sempre adotava uma postura mais rigorosa. Exemplo disso foi minha atuação como coordenador de curso em três universidades, uma privada e duas públicas, sendo a última no curso de Geografia da UFPB. Na última, desenvolvi diversas ações, como readequação e atualização do Projeto Pedagógico para atender Diretrizes Nacionais, normatização e publicação dos regimentos dos Estágios Profissionais e do Trabalho de Conclusão de Curso, entre outras, que, até então, não haviam sido implementadas.

As ações realizadas, necessárias para o aprimoramento do curso, geraram, por parte de alguns professores, intensa resistência. Muitos interpretaram tais mudanças como uma ameaça à organização vigente do curso, especialmente no que se refere à permanência de determinados componentes curriculares e à estrutura de seus programas de ensino, frequentemente tratados como imutáveis. Para alguns, até mesmo as nomenclaturas atualizadas causavam incômodo: era

comum, por exemplo, o uso do termo “cadeira” para se referir aos componentes curriculares. Uma expressão oficial até 1968, extinta com a reforma universitária, mas que, ainda hoje, permanece em uso corrente na UFPB.

Destaco que as reações não se manifestaram, em sua maioria, por meio de debates no colegiado do curso, cujas reuniões eram, em geral, centradas em questões corriqueiras, com pouco aproveitamento acadêmico. Talvez por falta de argumentos, alguns recorreram a táticas veladas e pouco éticas. Um exemplo marcante ocorreu durante a minha gestão na coordenação do curso, quando um aluno foi instigado por terceiros a me atacar publicamente, questionando minha autoridade e proferindo ataques homofóbicos.

Na ocasião, a Comissão de Sindicância, influenciada por esses mesmos indivíduos, acabou por inocentar o aluno envolvido. Nos últimos anos da minha gestão, em decorrência da atuação desses sujeitos, tive dificuldades para obtenção de recursos financeiros e materiais para o curso, inclusive para o Laboratório e Oficina de Geografia da Paraíba (Logepa), que coordenei até o ano de 2019. Em diversas ocasiões, os materiais do laboratório foram sabotados, numa tentativa de intimidação. Durante minha estadia na UFPB – de forma oficial, desde 2015 –, estive à frente da coordenação do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Geográfica, realizando vários eventos e publicações.

Finalizando

Considero que as bases da minha formação enquanto sujeito – da infância à vida adulta, passando pela família, pela igreja, pela escola e pela universidade – foram marcadas por práticas conservadoras, preconceituosas e, em alguns momentos, abusivas. Para sobreviver a esses contextos, desenvolvi estratégias próprias para responder às críticas, inquiuições e questionamentos, elaborando formas de resolução distintas para cada situação e realidade vivenciada.

Essa prática, construída ao longo da vida e aprimorada nas relações escolares e acadêmicas, não constitui uma regra fixa, mas representa um traço marcante da minha personalidade. Todavia, embora possa ser interpretada como uma qualidade assertiva em determinadas circunstâncias, também despertou reações negativas, desagradando algumas pessoas que, em certos momentos, utilizaram-se disso para tentar me desqualificar. Esse comportamento resultou em desafios enfrentados em diversos períodos da minha trajetória de vida. Por outro lado, nas interações com os alunos, essa postura sempre produziu efeitos positivos, sendo acompanhada de resultados exitosos.

Compreendo, como Dayrell (2001), que os alunos que chegam à escola – e, no meu ponto de vista, à universidade – trazem um saber, uma cultura e um projeto mais amplo ou mais restrito, mais ou menos consciente, mas sempre existente, fruto de experiências vivenciadas dentro do campo de possibilidades de cada um.

Os processos de transformação de cada indivíduo ocorrem articulados às circunstâncias sócio-históricas e culturais das pessoas e instituições. As mudanças se organizam em etapas abertas e mutáveis. Assim, as pessoas estão em constante transformação, ressignificando sua visão de mundo. Na prática, as inúmeras referências obtidas durante seu percurso apresentam uma multiplicidade de possibilidades.

Nesse sentido, compreendo que o desenvolvimento humano acontece em uma teia complexa refeita constantemente. Esses processos são singulares e diversos, de acordo com o meio sociocultural de cada grupo e indivíduo. As etapas da vida constituem um somatório de experiências e de aprendizagens. Por conseguinte, entendo que a pesquisa deveria se iniciar desde a entrada das pessoas na escola e na universidade. Assim, entre as múltiplas atribuições do professor, a orientação deve ser compreendida como um dos fundamentos mais relevantes do trabalho docente.

No que se refere às orientações, acredito que a forma como me relacionei com os estudantes foi profundamente influenciada pela minha história de vida e pelos aprendizados adquiridos durante práticas educativas, leituras, diálogos com profissionais da educação e, sobretudo, na interação com os orientandos. Estes, por sua vez, representaram uma das principais fontes na minha formação acadêmica.

Por fim, apesar de muitas experiências positivas e de sucessos obtidos durante minha carreira, percebi que esses processos formativos passaram a ser consumidos

pela necessidade de administrar os aborrecimentos, as disputas internas, o egoísmo exacerbado, bem como um ambiente homofóbico e machista, entre outras fobias. Somando-se a isso, incluo os problemas de saúde que adquiri nestes últimos cinco anos, responsáveis por apressar minha decisão pela aposentadoria.

Deixo a instituição com a convicção de que fiz o melhor que pude, mas optei por priorizar minha saúde física e mental. Em minha perspectiva, quem perde com minha saída é, sobretudo, a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em especial o Departamento de Geociências, em razão da toxicidade do ambiente e da postura de algumas pessoas. No entanto, acredito que a vida é maior do que tudo isso, e me mantenho à disposição para continuar contribuindo no ensino, na pesquisa e na extensão.

Referências

BOSI, Ecléa. Memória e sociedade: lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. *In*: DAYRELL, Juarez (org.). Múltiplos olhares sobre educação e cultura. 2. reimp. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001. p. 136-161.

PINHEIRO, Antonio Carlos. Lugares de professores: vivências, formação e práticas docentes nos anos iniciais do ensino fundamental. São Paulo: Porto de Ideias, 2012.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. Revista Fórum Identidades, Itabaiana-SE, ano 2, v. 4, n. 4, p. 37- 50, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/forumidentidades/article/view/1808>. Acesso em: 24 mar. 2025.

CAPÍTULO 2

RITOS DE PASSAGEM PARA A DOCÊNCIA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: narrativas de professores não licenciados

Josias Silvano de Barros

Marlécio Maknamara

Introdução

No decurso da vida, experienciamos momentos e situações em que é preciso cruzar fronteiras invisíveis, caminhar sem mapa e percorrer caminhos apenas guiados pelos repertórios biográficos que acumulamos ao longo das nossas trajetórias individuais e coletivas. Adentrar o mundo da docência na educação básica sem a formação pedagógica pode ser um desses momentos, que tomamos aqui como rito de passagem.

Com base em Van Gennep (2008), concebemos o ritual de passagem como um conjunto de práticas simbólicas que marcam a posição dos sujeitos em diferentes fases, contextos e/ou momentos da vida; tal ritual acompanha toda mudança de lugar e posição social.

Nessa envergadura, este capítulo oportuniza o elucidar de vozes daqueles que atravessaram a fronteira da formação em bacharelado e ingressaram no mundo da docência na educação básica. Trata-se de narrativas de professores que atuam na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), mais especificamente no Ensino Médio Integrado (EMI), os quais adentraram o cotidiano da educação básica sem o suporte teórico, metodológico e conceitual decorrente de uma formação em licenciatura.

Dessa maneira, as narrativas dos professores que ingressaram no EMI sem licenciatura nos convidam a refletir sobre os desafios e aprendizagens da docência, enquanto movimento profissional e pessoal que se inscreve como rito de passagem. Ao elucidar essas vozes docentes, entram em cena acionamentos de incertezas, descobertas e firmamentos profissionais, sinalizando e marcando sentidos e significados da docência na EPT.

Formação docente e Ensino Médio Integrado

A formação de professores é um campo dinâmico e multifacetado. Envolve o domínio de saberes distintos, como os emergidos da prática docente, dos currículos,

das disciplinas específicas, das histórias de vida dos professores, da cultura da escola, da relação entre os pares, das ciências da educação e da didática (Barros, 2023). Tradicionalmente, a formação inicial ocorre nos cursos de licenciatura, nos quais os professores são formados e legitimados para atuar/trabalhar na educação básica.

É pertinente destacar que, no âmbito da EPT, essa formação em licenciatura não é obrigatória, especificamente quando se trata da formação de profissionais para a atuação na área técnica. Exige-se apenas formação superior. Por isso, ao adentrar na docência, é no cotidiano do espaço escolar que os contornos da profissionalidade vão se constituindo e se entrelaçando a outros saberes. Os entrelaçamentos vão sendo tecidos em meio às trajetórias de vida-formação e ao dinamismo do trabalho docente.

A EPT é uma modalidade de ensino que tem o objetivo de formar os estudantes “para o exercício de profissões”, de modo a contribuir “[...] para que o cidadão e a cidadã possam se inserir e atuar no mundo do trabalho e na vida em sociedade de forma plena” (Barros; Claudio, 2024, p. 4041). Para tanto, entre as bases conceituais da EPT, no que concerne ao EMI, está a educação politécnica.

Segundo Ramos (2023), a educação politécnica não se resume a múltiplas técnicas, mas abrange a apropriação dos fundamentos científicos, tecnológicos, geográficos, históricos e culturais da produção. Isso possibilita que os sujeitos em formação compreendam

os processos produtivos dentro da totalidade social. Diferencia-se, portanto, da educação técnica, que visa apenas à preparação profissional e limita a compreensão do mundo. A formação politécnica está vinculada à escola unitária. Seu objetivo é superar o dualismo educacional e garantir uma formação integral para todos.

Por conta dessas especificidades, a formação docente para a EPT envolve processos que evidenciam a relevância de estudos voltados à valorização das experiências dos professores. No âmbito da docência no EMI, esses processos se intensificam em razão do intercambiamento entre a formação técnica e a formação geral, cuja proposta central é a formação de um sujeito pleno. Para isso, se faz necessário que o professor tenha o entendimento das bases conceituais que sustentam essa modalidade de ensino, a exemplo da síntese presente no Quadro 1:

Quadro 1: Síntese das bases conceituais da EPT

EPT – Bases teóricas e conceituais	
Trabalho como princípio educativo	Sentido de superar a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (Ramos, 2014).

[continua]

[continuação]

Currículo integrado	Organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender (Ramos, 2014).
Dimensão ontológica do trabalho	Ponto de partida para a produção de conhecimentos e de cultura pelos grupos sociais. O trabalho é tomado como produtor e produto das relações sociais (Ramos, 2014).
Educação integrada	A educação geral se torna parte inseparável da educação profissional em todos os campos em que se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como formação inicial, ensino técnico, tecnológico ou superior (Ramos, 2014).
Politecnia	Abrangência de várias áreas de conhecimento para uma formação holística; educação intelectual, física e tecnológica articuladas à cultura, à ciência e à vida (Moura, 2015).
Omnilateralidade	Integra a ciência e a técnica ao desenvolvimento do ser humano em todas as suas dimensões e potencialidades (Manacorda, 2012).

[continua]

[continuação]

Escola Unitária ou de formação humanista ou de cultura geral	Com base em Gramsci (1982), Moura (2014) destaca que se deveria propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática; iniciativa e autonomia.
---	--

Fonte: Adaptado de Barros e Claudio (2024, p. 4047)

A partir do contexto apresentado, é possível inferir que a perspectiva de formação omnilateral se opõe a um modelo de educação fragmentada. Ela se inscreve na promoção de uma formação humanista e crítica com envergadura para o mundo do trabalho. De tal modo, a dimensão epistemológica – saber e fazer o que se sabe/faz na/da docência pela experiência profissional – reforça a necessidade de integração entre teoria e prática no EMI. Portanto, a formação continuada torna-se estratégica para o aprimoramento das práticas pedagógicas no EPT.

Metodologia como rito: escutas de travessias docentes

A pesquisa com narrativas de professores se inscreve no território das memórias, em que os modos de perceber, interpretar e conceber a docência são posicionados por meio das histórias traduzidas em palavras por aqueles que vivem o trabalho no magistério. Nesse sentido, “ao falar sobre si em suas memórias, [os]

docentes acionam e são acionados por discursos nos quais assumem posições” (Maknamara, 2024, p. 4).

A própria escolha do título desta seção metodológica expressa a conexão entre o processo narrativo e os ritos de passagem. O aporte conceitual ancora-se nos estudos de Van Gennep (2008) e coloca em cena a transição dos professores não licenciados para a docência no EMI a partir de memórias narradas. Isso porque a pesquisa narrativa não se limita à coleta de dados, mas se constitui como um processo de autoformação, no qual tanto os participantes quanto os pesquisadores atravessam momentos de separação, liminaridade e incorporação¹.

Os escritos aqui textualizados enredam a tessitura das memórias de quatro professores da EPT que não possuem formação em licenciatura e atuam no EMI do Instituto Federal da Paraíba (IFPB), Campus Esperança. O conceito de memória está posicionado como “[...] um jogo de significações entre a materialidade, as potencialidades e a ficcionalidade de fatos do vivido” (Maknamara, 2024, p. 4).

A técnica de coleta de dados foi a entrevista narrativa, gravada em áudio e transcrita com o apoio da inteligência artificial. No processo de recolha de dados,

1 Ideias assentadas em Arnault e Alcantara e Silva (2016). Eles sinalizam como Victor Turner (1967 *apud* Arnault; Alcantara e Silva, 2016) expande os ritos de passagem de Van Gennep (2008). Em resumo: Separação – ruptura: desprendimento do indivíduo do estado ou condição anterior; Liminaridade – transição: fase intermediária, em que o indivíduo se encontra em um estado ambíguo, sem pertencimento definido, sujeito a transformações; e Incorporação – reintegração: novo status ou identidade; indivíduo agora transformado pelo rito.

a pesquisa concebeu uma escuta atenta e, no processo de análise, posicionou as trajetórias como memórias de existências, nas quais a docência ganha tônica na voz de quem a experimenta no âmbito do magistério. O estudo atende aos critérios que definem os princípios éticos e de integridade para as pesquisas nas Humanidades, definidas pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) (Fernandes, 2024). Os professores optaram por nomes fictícios, como forma de preservar as identidades, e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Os dados que emergem dessa escuta integram um processo mais amplo de investigação. Estão vinculados à pesquisa de Pós-Doutorado em Educação na Universidade Federal da Bahia (UFBA), no grupo de pesquisa Escre(vi)ver: Narrativas em Educação. No entrelaçar das memórias narradas, encontram-se posicionamentos da docência na EPT exercida por quatro professores com formação inicial em bacharelado, todos com doutorado em suas áreas de formação: Prof. Pedro, Computação; Prof. Orfeu, Administração; Prof. Marvin, Engenharia Elétrica; e Prof. Araújo, Engenharia Mecânica.

As entrevistas foram realizadas entre novembro e dezembro de 2024, período no qual os docentes compartilharam suas experiências, seus desafios e os aprendizados construídos no cotidiano da sala de aula. As narrativas dão corpo e forma ao vivido, permitindo que a experiência docente se desdobre em palavras e ganhe visibilidade no campo da pesquisa em educação.

Não se trata, pois, de respostas, pois não tivemos perguntas diretas, mas de posicionamentos narrados a partir de eixos narrativos: vida, escolarização, formação e profissão.

Ritos de passagem: transições para a docência

Os ritos de passagem que marcam a fase entre formação e profissão dos professores-narradores sinalizam a transição da formação acadêmica para a docência no EMI. Por isso, posicionamos algumas narrativas a partir de três eixos analíticos, à luz de Van Gennep (2008) e Victor Turner (1967 apud Arnault; Alcantara e Silva, 2016), bem como de Arnault e Alcantara e Silva (2016): separação de um percurso; liminaridade formativa; e incorporação profissional.

Pelas narrativas, a separação, como fase do rito de passagem, manifesta-se no rompimento com identidades e trajetórias anteriores, marcando o início de transições profissionais e acadêmicas. A liminaridade não apenas desestabiliza as certezas anteriores, mas também inaugura um campo de possibilidades. É assim que a docência emerge, enquanto processo de recomposição profissional. Essa incorporação da docência como profissão é reformulada. Figura-se como espaço de reconstrução identitária: professores da EPT.

Separação – do bacharelado à docência

Os professores-narradores relatam episódios do início da docência, a partir da ruptura das expectativas

de trabalharem em suas áreas de formação. Todavia, sinalizam experiências docentes aderentes às suas áreas:

A primeira turma que eu fui professor foi uma turma de especialização em geoprocessamento para engenheiros na CHESF, Eletrobras. [...] Eram profissionais da área, já formados, mestres, doutores. Então, eu não precisava me preocupar tanto com um cuidado na didática, porque eram pessoas que já tinham uma formação sólida (Prof. Pedro, entrevista narrativa, novembro de 2024).

Eu fui para Moura, em Belo Jardim, e passei quase um ano no estágio. Me propuseram a contratação, oferecendo casa, transporte e plano de saúde, mas, ao mesmo tempo, surgiu a oportunidade de fazer um mestrado (Prof. Marvin, entrevista narrativa, dezembro de 2024).

Eu nunca pensei em ser professor. Minha ideia era trabalhar com artes visuais, fazer animação, publicidade, ou algo nessa linha. Mas aí, quando comecei a dar monitoria e depois fui chamado para substituir um professor, eu comecei a perceber que gostava daquilo (Prof. Orfeu, entrevista narrativa, dezembro de 2024).

Quando eu era moleque, já na quarta série, eu já gostava muito de desenhar carro. E eu já falava em Engenharia Mecânica, mas nem sabia o que era. Achava bonita

a expressão. Vi os parentes falando “vai terminar sendo engenheiro”. Aí, eu criei aquela coisa em mim do que é a Engenharia Mecânica. Aí, fui para o Senai. Quando fui para o Senai, aquilo aflorou de vez (Prof. Araújo, entrevista narrativa, dezembro de 2024).

Pelas memórias narradas, é possível posicionar a separação, enquanto rito de passagem, a partir dos deslocamentos identitários mediante os processos de transição profissional e acadêmica. Essas flutuações não são lineares, pois elas inauguram novos movimentos profissionais, posicionando a docência como um novo espaço de pertencimento e reconstrução identitária.

Liminaridade – entre-lugar, o choque de realidade

Ao adentrarem na carreira de professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) do IFPB, os professores-narradores se depararam com públicos diferenciados das experiências anteriores: estudantes do ensino médio, vindos de realidades diversas:

Tinha uma fala minha que depois eu modifiquei ao longo do tempo e virou até meme: “Isso aqui é trivial, isso aqui é trivial”. Aí teve um aluno que chegou e disse: “Professor, toda vez que o senhor fala que um conteúdo é trivial, a gente se sente tão burro, professor, tão burro” (Prof. Pedro, entrevista narrativa, novembro de 2024).

Na universidade, você aprende equações diferenciais, mas no ensino técnico você tem que ensinar de um jeito mais acessível. O aluno precisava aprender uma integral? Não. Ele precisava aprender as equações básicas que usaria no dia a dia (Prof. Marvin, entrevista narrativa, dezembro de 2024).

Quando eu comecei a dar aula, foi um susto. Eu tinha conhecimento da área, mas não sabia exatamente como dar aula. No início, eu só replicava o que os professores que eu tive faziam, mas aos poucos fui percebendo que precisava desenvolver meu próprio jeito de ensinar. [...] No Ensino Médio Integrado, eu tive que aprender na prática (Prof. Orfeu, entrevista narrativa, dezembro de 2024).

Quando você entra na universidade e começa a apontar para a pós-graduação, a docência está lá na frente, é só uma questão de tempo. [...] Quando eu estava na semana de fazer a matrícula do doutorado, um professor de mecânica me fez um convite: tu tá terminando o mestrado agora, quer trabalhar na área de manutenção de uma empresa construtora? Falei que agradecia o convite, mas que iria fazer a matrícula no doutorado (Prof. Araújo, entrevista narrativa, dezembro de 2024).

As narrativas ilustram a liminaridade ao posicionarem momentos de transição e incertezas profissionais docentes. Os professores se deslocam da formação

acadêmica para a prática docente, num confronto entre o conhecimento técnico e o mundo da docência. Os quatro narradores vivenciam um estágio liminar, em que abandonam as certezas acumuladas e reformulam a profissionalidade.

Incorporação – novos contornos profissionais

Após o processo de transição profissional e o encontro com a docência, os professores ressignificam seus modos de ensinar, posicionando-se como profissionais atentos às dificuldades dos alunos:

No começo, eu não entendia como deveria ser essa relação [ensino e aprendizagem], mas percebi que precisava escutar os alunos. Hoje, sempre busco *feedback* e adapto minhas aulas. Sei que minhas primeiras aulas são ruins, mas sempre evoluo. A cada ciclo, percebo que os alunos melhoram no conteúdo (Prof. Pedro, entrevista narrativa, novembro de 2024).

O professor precisa aprender no dia a dia. Você chega lá, coloca um cálculo, e o aluno tem dificuldade com frações básicas. Então, você precisa reconstruir seu jeito de ensinar (Prof. Marvin, entrevista narrativa, dezembro de 2024).

Hoje eu vejo que ser professor no EMI tem um desafio a mais: não é só dar conteúdo, é ajudar os alunos a entenderem como isso se aplica no mundo real. Eu fui aprendendo isso aos poucos, errando e acertando, mas

hoje eu sei que esse é o diferencial do ensino integrado (Prof. Orfeu, entrevista narrativa, dezembro de 2024).

Foi aí que eu percebi que ser professor no EMI não era só dar o conteúdo, era entender o aluno e ajudar ele a fazer conexões entre o que aprende e o que ele vai levar para a vida (Prof. Araújo, entrevista narrativa, dezembro de 2024).

As narrativas posicionam a incorporação à medida que os docentes passam a ressignificar o lugar da profissão. Os quatro professores colocam a prática docente como um movimento meandrante, reflexivo, de escuta, bem como de adaptação e compromisso com a aprendizagem. Essa reintegração concebe uma profissionalidade em devir, mediante a agregação dos movimentos estabelecidos na cultura cotidiana escolar e em outros referentes.

O quadro a seguir apresenta uma síntese analítica da interpretação das narrativas docentes e inscreve os ritos de passagem dos professores-narradores.

Quadro 2: Ritual de passagem e dimensão analítica – da formação à docência no EMI

Ritual de passagem	Dimensões analíticas
Separação de um percurso: ruptura com as expectativas profissionais	Entre-lugar: deslocamentos identitários; Flutuações de trajetórias não lineares; Novos movimentos profissionais; Recomposição identitária.

[continua]

[continuação]

Liminaridade formativa: transição profissional, encontro com a docência	Confronto entre o conhecimento técnico e o mundo da docência; Travessias na docência e novos repertórios biográficos; Abandono das certezas; Tensionamentos entre as escolhas profissionais.
Incorporação profissional: reintegração com a profissão, identidade docente em devir	Ressignificação do lugar da profissão docente; A prática docente como movimento meandrante; Profissionalidade em devir; Agregação de saberes emergidos da cultura da escola.

Fonte: elaborado pelos autores

Essas situações apresentadas configuram-se como ritos de passagem performados entre a trajetória de formação acadêmica e o ingresso na docência. Ou seja, são posições que circulam entre a ruptura do antigo, a incerteza da transição e a consolidação do novo, da docência.

Nessa construção de sentido, o rito de passagem de professores não licenciados, no que concerne ao contexto do mundo da docência, deambula entre o saber disciplinar técnico e o saber ensinar na EPT. É, portanto, a prática que vai revelando que o papel de docente não se resume à posição de transmissor de

conteúdos específicos em sala de aula, mas envolve a formação de sujeitos capazes de agir em sociedade, a partir dos saberes sistematizados.

Considerações finais

As narrativas docentes colocadas em evidência acionam e delineiam os contornos dessa travessia ritualística: escolhas, medos e surpresas, tropeços e invenções, assim como momentos em que a sala de aula se revela tanto um desafio quanto um “ofício”. São ritos de passagem que marcam momentos de transição na vida de um sujeito em construção, revelando performances variadas, aprendizagens distintas, processos de adaptação e aprendizagens de novos papéis sociais.

De tal modo, elas indicam caminhos de um saber-fazer que se atualiza no tempo e que encontra, na prática, sua potência autoformativa. Elas foram evocadas pela imersão da pesquisa e, portanto, estão longe de serem marginais, desconexas ou destoantes dos saberes da docência. Ao contrário, são centrais para compreensão das múltiplas formas pelas quais o ensino se materializa na EPT e para o entendimento dos ritos de passagem nas aprendizagens da docência.

Os ritos de passagem repercutem, grafam e posicionam aspectos abrangentes e diversos da docência – como aspectos culturais e contextuais –, por isso, são especialmente significativos quando analisamos a trajetória de professores bacharéis que ingressaram na

docência sem formação em licenciatura. Afinal, quando se assume a docência, enfrenta-se incertezas, choques de realidade, improvisações e descobertas.

Por fim, destacamos que, ao escutar, interpretar e posicionar as memórias narradas pelos professores colaboradores, os pesquisadores também se inserem nesse rito, ressignificando e reposicionando suas próprias maneiras de ler as histórias e perceber o devir-docência no decurso da pesquisa qualitativa em educação.

Referências

ARNAULT, Renan; ALCANTARA E SILVA, Victor. Os ritos de passagem. In: USP – UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Departamento de Antropologia. **Enciclopédia de Antropologia**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2016. ISSN 2676-038X. Disponível em: <http://ea.fflch.usp.br/obra/os-ritos-de-passage>. Acesso em: 12 abr. 2025.

BARROS, Josias Silvano de. **Saberes de professores de Geografia**: histórias de vida, formação e docência. Curitiba: CRV, 2023.

BARROS, Josias Silvano de; CLAUDIO, Ronielle Carneiro. O método (auto)biográfico na pesquisa com professores da Educação Profissional e Tecnológica: contribuições teóricas e metodológicas. **Revista Interfaces**: Saúde, Humanas e Tecnologia, v. 12, n. 2, p. 4042-4056, 2024. DOI: <https://doi.org/10.16891/2317-434X.v12.e2.a2024.pp4042-4056>.

FERNANDES, Frederico Garcia (coord.). **Diretrizes para a ética na pesquisa e a integridade científica**. Brasília, DF: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2024. Disponível em: https://www.cgee.org.br/documents/10195/11009772/CGEE_FCHSSALLA_diret_etica_pesq_integ_cient.pdf. Acesso em: 24 mar. 2025.

MAKNAMARA, Marlécio. Pesquisas (auto)biográficas e subjetivação de professores de ciências. **Revista Areté – Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, v. 23, n. 37, e24021, 2024. DOI: <https://doi.org/10.59666/Arete.1984-7505.v23.n37.3760>.

RAMOS, Marise Nogueira. O ensino médio e técnico na conjuntura do avanço de políticas ultraconservadoras: desafios teóricos e políticos. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 23, e15279, 2023. DOI: <https://doi.org/10.15628/rbept.2023.15279>.

VAN GENNEP, Arnold. **Los ritos de paso**. Tradução: Juan Aranzadi. Madrid: Alianza Editorial, 2008. Disponível em: https://cosmovisi.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/10/updocs-net_153762090-arnold-van-gennep-los-ritos-de-paso-pdfpdf.pdf. Acesso em: 15 mar. 2025.

CAPÍTULO 3

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO EM MEMORIAIS FORMATIVOS DOCENTES

Daniela Amaral Silva Freitas

Introdução

Apesar da sua pouca escolaridade minha vó foi o maior exemplo de valorização da linguagem escrita que tive, todas as tardes ela pegava um caderninho e ficava reescrevendo as letras que conhecia e seu nome, sempre caprichava para escrever a letra M que era a letra do seu sobrenome materno e que segundo ela era a sua letra favorita, eu sempre perguntava para minha vó qual seria a minha letra favorita e ela sempre me respondia dizendo que a minha

seriam todas as palavras porque meu destino ia ser “cheio de leitura e eu ia ter toda boniteza das palavras pelo caminho”, graças a minha avó eu me deixei levar pelo encantamento das palavras (Silva, 2015, p. 7).

Escolhi abrir este capítulo com uma memória poética narrada por uma aluna de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (CE/UFRN), em seu memorial formativo docente. Observamos, no relato, a relação da estudante com a avó, da avó com as palavras e de como essa relação reverberou na vida da neta. Essa memória mostra a realidade de muitas mulheres que não tiveram a oportunidade de estudar, mas que valorizavam a linguagem escrita, o estudo, e repassaram esse valor para seus/suas descendentes. Nesse sentido, a memória pode ser considerada “uma experiência histórica indissociável das experiências peculiares de cada indivíduo e cada cultura” (Souza, 2006, p. 65).

Essa e outras memórias, muitas vezes, ficam silenciadas e não aparecem na história oficial. Todavia, ao escreverem a autobiografia, temos observado como professores/as, em formação inicial, passam a valorizá-las e a dividi-las com seus/suas leitores/as. Isso porque, no exercício de rememoração, a pessoa “se apropria da historicidade de suas aprendizagens (trajeto) e da consciência histórica de si mesma em devir (projeto)” (Passeggi, 2010, p. 1). Todas essas memórias, registradas nos memoriais formativos, contribuem

para compor a história da alfabetização no Rio Grande do Norte e para a formação docente, uma vez que possibilitam uma reflexão sobre os acontecimentos pregressos e uma projeção para o futuro com relação ao exercício profissional. Essas narrativas autorreferenciais se configuram, portanto, como “fontes de investigação pertinentes às representações da condição e do trabalho docente em diferentes épocas, em diversas modalidades de ensino, em várias regiões do Brasil” (Passeggi, 2010, p. 3).

Os estudos autobiográficos têm se mostrado como um campo fecundo para se pesquisar as memórias formativas e para se trabalhar com a formação de professores/as. Por isso, as pesquisas (auto)biográficas em educação vêm crescendo e têm possibilitado evidenciar e aprofundar representações sobre as experiências educativas e educacionais dos sujeitos, assim como entender diferentes mecanismos e processos históricos relativos à educação em seus diferentes tempos (Souza, 2007).

Por meio dessas narrativas tem sido possível conhecer os significados produzidos sobre professores/as, alunos/as, espaços e tempos educativos, relações de ensino-aprendizagem, profissionalização docente, discursos pedagógicos, entre outros. Isso ocorre, em especial, quando se trabalha com as narrativas produzidas pelos/as docentes – seja em formação inicial ou continuada – sobre seus processos formativos, o que tem possibilitado que os sujeitos biográficos, aqueles que escrevem sobre si, e os/as leitores/as (re)conheçam,

estranhem, problematizem e reflitam sobre a educação de um modo geral. Como consequência, “quem narra sobre si, forma-se no ato mesmo de narrar, e permite ainda que outros formem-se a partir da sua história, e dos sentidos atribuídos a ela” (Santana; Maknamara, 2022, p. 154).

É o que ocorre quando se escreve o memorial formativo, “texto acadêmico autobiográfico no qual se analisa de forma crítica e reflexiva a formação intelectual e profissional, explicitando o papel que as pessoas, fatos e acontecimentos mencionados exerceram sobre si” (Passeggi, 2010, p. 1). Não se trata apenas de fazer um relato de vida, mas de selecionar e refletir, de forma crítica, dialogando com teorias e teóricos/as que estiveram presentes durante o curso de graduação, sobre as experiências vividas, principalmente aquelas concernentes à educação. Frente a tantos temas educacionais abordados e narrados nos memoriais formativos, um que sempre me chamou a atenção foi a alfabetização, aqui compreendida como “o processo de aprendizagem do sistema alfabético e de suas convenções” (Soares, 2014a, n.p.).

Assim, este capítulo tem como objetivo analisar as experiências referentes ao processo de alfabetização narradas em memoriais formativos de alunos/as de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Trata-se de um recorte de uma pesquisa de pós-doutorado, ancorada nos estudos biográficos e nos estudos pós-críticos em Educação, que objetivou investigar os saberes

e os sujeitos produzidos nesses memoriais. Como metodologia, foi utilizada a pesquisa documental, compreendida como “um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos” (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009, p. 5) – no caso, os memoriais de formação docente.

Para tanto, foram empregados os seguintes procedimentos: revisão sistemática dos trabalhos de conclusão de curso disponibilizados na Biblioteca Digital de Monografias da UFRN, para se verificar quantos memoriais de formação havia na coleção “CE – TCC – Pedagogia (Presencial)” no período de 2015 a 2023, chegando-se a 33 trabalhos; tabulação e organização dos dados de cada um dos trabalhos, apurando-se o ano em que foram produzidos, a autoria, a orientação, entre outros elementos, a partir das informações perigráficas e dos resumos, para se reconstruir o contexto de produção; leitura exploratória dos memoriais, de modo a estabelecer um primeiro contato com esses documentos e a conhecer os textos a serem analisados, os temas predominantes, entre outros aspectos; leitura analítica dos textos, com mapeamento de ditos e saberes sobre a alfabetização; transcrição, em um arquivo à parte, dos trechos em que se percebia alguma alusão ao processo de aquisição do sistema alfabético de escrita, já delimitando o recorte; agrupamento dos trechos em duas categorias; análise dos recortes selecionados para este texto.

Com o objetivo de perfazer esse percurso, nos perguntamos: como se deu o processo de alfabetização dos/as concluintes de Pedagogia que agora vão ser os/as alfabetizadores/as? Quais concepções e métodos de alfabetização vigoravam na época em que foram alfabetizados/as? O que essas memórias nos ensinam sobre o processo inicial de aquisição da leitura e da escrita? Enfim, que saberes os memoriais formativos divulgam sobre a alfabetização? Com base em uma metodologia de análise documental, procuramos mapear e analisar as memórias de alfabetização que são divulgadas nos memoriais formativos e o que elas nos ensinam e como nos levam a refletir sobre esse processo. Compreendemos memória como “um jogo de significações entre a materialidade, as potencialidades e a ficcionalidade de fatos do vivido” (Maknamara, 2024, p. 4). Assumindo como pressuposto a centralidade da linguagem na constituição do conhecimento dos sujeitos imersos em movimentos formativos, problematizamos indícios do processo de apropriação do trabalho docente vivido por eles/as, a partir de suas experiências de aquisição do sistema alfabético de escrita.

Partimos da hipótese de que a formação docente se inicia bem antes do ingresso em uma licenciatura. Além disso, as experiências que compuseram a rede de memórias sobre os processos educativos; as diferentes organizações de espaço e tempo escolares; os/as vários/as professores/as que fizeram parte da trajetória escolar dos sujeitos; as relações estabelecidas com as instituições e com os sujeitos que transitam

por elas; as apropriações e performances nos espaços educativos frequentados; as variadas metodologias de aprendizagem com as quais tiveram contato, tudo isso é matéria que compõe as referências sobre a educação e que influencia o/a profissional que o sujeito virá a se tornar.

No presente caso, como estamos trabalhando com professores/as que irão se formar em Pedagogia e que, portanto, serão alfabetizadores/as, as memórias sobre alfabetização ganham um contorno especial. Observamos nos memoriais os sujeitos refletirem sobre como foram alfabetizados à luz do que estudaram ao longo de seu curso. Trata-se, portanto, de momento privilegiado de reflexão, durante o qual o sujeito, revisitando seu passado, problematiza como se deu seu processo de alfabetização e pode pensar em como vai se construir como docente. Nesse sentido, concordamos com Passeggi (2010, p. 2) que a “escrita de si é formadora, promovendo a aprendizagem biográfica: conhecimentos que emanam da reflexão sobre a experiência vivida, e a reinvenção de si: transformação das representações de si mesmo mediante a vida ressignificada”.

São vários os relatos disponibilizados nos memoriais formativos analisados. Todavia, para este texto, escolhemos um grupo de relatos, por se mostrarem representativos do todo. Há que se fazer uma ressalva: não se trata de fazer uma “busca ontologicamente obscura” para saber se o relato é autoenganador ou “verdadeiro”, mas de observar como os professores recolocam em “circulação” suas próprias

“representações” (Passeggi, 2000, p. 5). Escolhemos para apresentar neste texto um grupo de relatos que tratam de um processo escolar tradicional de apropriação do sistema alfabético de escrita, por meio do uso de métodos e metodologias clássicas de alfabetização, bastante presentes nos textos investigados.

Relato 1:

Fui alfabetizada por ela com o auxílio de uma cartilha e de um caderno de caligrafia que eram minuciosamente examinados todos os dias, assim como nossas unhas, cadernos, cabelos e roupas. Os cadernos que não estavam de acordo com a organização proposta por ela eram rasgados e era preciso recomençar todas as atividades, os alunos mal vestidos eram obrigados a voltar para casa. Todos os dias fazia os exercícios da escola nas aulas do reforço, copiando as “famílias do alfabeto” e depois repetindo em voz alta para professora. Segundo Vygotsky (1988[, p. 177]), (...) “a escrita deveria possuir um certo significado para as crianças, deveria despertar nelas uma inquietação intrínseca e ser incorporada a uma tarefa importante e básica para a vida. Apenas, então, poderemos estar seguros de que se desenvolverá não como uma habilidade que se executa com as mãos, mas como uma forma de linguagem realmente nova e complexa” (Silva, 2015, p. 11).

Relato 2:

Havia então o exercício com a cartilha, cobrir letra por letra. Depois, líamos em voz alta. O ensino baseava-se na memorização dos conteúdos e nas repetições das palavras. Antigamente era recurso obrigatório nesta escola. Ao adotar cartilha, surgia, nesse contexto, o desafio de conciliar as exigências aparentemente conflitantes de atender às necessidades do desenvolvimento gradual da escrita sem tornar a atividade sobre ela limitada e maçante. Hoje a criança vivencia um processo de construção de concepções de escrita e de leitura a partir do contato com o mundo da escrita, o que redimensiona o aprender a ler para práticas associadas à alfabetização e ao letramento (Lima, 2017, p. 18)

Relato 3:

Tudo era novo para mim, porém, ao adentrar a escola veio uma nova decepção, logo percebi que o ensino não era do jeito que sonhava, assim como em nossa casa, lá imperava também, impiedosamente o uso da palmatória, castigos e punições. O método rigidamente tradicional obrigava-nos a saber a tabuada de cor e salteada, e a “Cartilha Sodré”, seja através da prova escrita e oral apontada pelo dedo do professor que percorria o texto de forma salteada. Tinha o caderno de caligrafia, uma parte pra cobrir as letras e outra já escrita para “desenhá-las” abaixo, tinha o caderno de desenho (Silva, 2021, p. 15).

O que há em comum nesses relatos? Todos eles retratam cenas de processos tradicionais de alfabetização. Nos relatos observamos, por exemplo, a presença da cartilha, termo que, como nos mostram Maciel e Frade (2014, n.p.), em verbetes de diferentes dicionários brasileiros, “designa um pequeno caderno que contém as letras do alfabeto e os primeiros rudimentos para aprender a ler; carta do abc’ (Houaiss); ‘é diminutivo de carta, livro ou carta para ensinar a ler’ (Caldas Aulete); ‘é livro para ensinar a ler’ (Koogan/Houaiss) ou, ainda, ‘é livro para aprender a ler’ (Aurélio Buarque de Holanda)”. Apesar de há muito a cartilha ter caído em desuso, dadas as inúmeras desvantagens de seu uso (Mendonça, 2011), de capa a capa, em salas de aula cada vez mais heterogêneas, observamos sua presença nas memórias dos sujeitos biográficos. Isso porque “este objeto da cultura escolar parece se configurar num catalisador de lembranças de um momento crucial na vida das pessoas: a conquista da cultura escrita” (Cardoso; Amâncio, 2018, p. 55).

O uso da cartilha remonta à pedagogia tradicional, na qual se segue um determinado método de alfabetização, do início ao fim, ordenadamente, etapa por etapa. No Brasil, vários métodos clássicos de alfabetização, entre analíticos e sintéticos, fizeram parte da nossa história e estão representados nos excertos. No relato 1 e no relato 3, observamos o que parece ser o uso do método silábico, também conhecido como método das famílias silábicas, a partir das pistas, respectivamente: “famílias do alfabeto” e “Cartilha Sodré”. Esse método,

considerado sintético por se organizar da parte para o todo, pode ser caracterizado pelo princípio básico de que “a consoante só pode ser emitida se apoiada na vogal; logo, somente a sílaba (e não as letras) pode servir como unidade linguística para o ensino inicial da leitura” (Frade, 2014, n.p.). Assim, parte-se do ensino das famílias silábicas – da letra B, por exemplo (Ba - Be - Bi - Bo -Bu), e assim por diante. Ou apresenta-se, como na Cartilha Sodré, mais de uma sílaba em cada lição, mas sílabas que têm uma mesma vogal (Pa - Ta - Na - Da). No relato 2, não se sabe ao certo qual método foi utilizado, mas fica evidente que se trata de uma alfabetização de orientação tradicional, o que se percebe por meio das atividades exemplificadas.

A alfabetização tradicional não se caracteriza apenas pelo uso de métodos clássicos, mas também por atividades que compõem todo um cenário de alfabetização: exercícios de caligrafia, de cópia, de recitação das letras, palavras e frases em voz alta, de memorização, de cobrir letra por letra, entre outros. Além de exercícios mais diretamente vinculados à leitura e à escrita, observamos uma série de práticas relacionadas à disciplina que eram vigentes, tais como o exame diário e minucioso de “unhas, cadernos, cabelos e roupas”, com punições para quem não estivesse conforme às normas e “o uso da palmatória, castigos e punições”.

Tais memórias, ao apresentarem tais fatos, podem ser consideradas memórias-denúncias, pois se distanciam muito do que hoje se defende acerca de

como deve se dar o processo de alfabetização: que este deve ocorrer aliado ao letramento, uma outra faceta do processo de aprendizagem da língua escrita, e que pode ser compreendido como

o desenvolvimento das habilidades que possibilitam ler e escrever de forma adequada e eficiente, nas diversas situações pessoais, sociais e escolares em que precisamos ou queremos ler ou escrever diferentes gêneros e tipos de textos, em diferentes suportes, para diferentes objetivos, em interação com diferentes interlocutores, para diferentes funções (Soares, 2014b, n.p.).

Durante o curso de Pedagogia, os/as licenciandos/as têm em sua grade curricular, como componentes obrigatórios, “Alfabetização e Letramento I” e “Alfabetização e Letramento II”. Trata-se de disciplinas que discutem, entre outros elementos, as diferentes concepções de alfabetização e letramento: seus condicionantes e suas implicações para a prática pedagógica; aspectos sociais, políticos e educacionais dos processos de alfabetização e letramento; situação do Brasil e do Rio Grande do Norte em relação à alfabetização de crianças, jovens e adultos. Ao se apropriarem de tais discussões, os/as licenciandos/as podem reexaminar a experiência vivenciada e refletir sobre o quão distantes os processos de alfabetização vivenciados estão do que se defende acerca de como devam ocorrer hoje em dia. O ensino que se tinha no

passado é contraposto ao que se tem no presente, uma vez que as crianças atualmente vivenciam processos em que constroem concepções de escrita e de leitura a partir do contato com o mundo da escrita, desenvolvendo concomitantemente a alfabetização e o letramento. Isto é, uma pedagogia tradicional, com uma abordagem de aprendizagem mais behaviorista, foi sendo substituída por uma pedagogia mais significativa, por uma abordagem sociointeracionista, como também sugere Silva (2015), ao citar Vygotsky.

Enquanto a abordagem behaviorista concebe a alfabetização como um processo de aquisição mecânica de habilidades, baseado na repetição e no reforço positivo para a memorização de correspondências entre fonemas e grafemas, a perspectiva sociointeracionista, fundamentada em Vygotsky, entende a aprendizagem da leitura e da escrita como uma construção social e cultural mediada pela interação. No behaviorismo, o foco recai sobre a resposta do indivíduo a estímulos externos, enfatizando-se métodos como a instrução direta e a fragmentação dos conteúdos em unidades menores e sequenciais. Já a abordagem sociointeracionista valoriza a participação ativa da criança em práticas letradas significativas, considerando o papel fundamental do contexto social e da mediação do/a professor/a e de pares mais experientes no processo de alfabetização, a construção do sentido e o desenvolvimento da autonomia no uso da linguagem escrita.

Por fim, é possível afirmar que “a abordagem biográfico-narrativa pode auxiliar na compreensão

do singular/universal das histórias, memórias institucionais e formadoras dos sujeitos em seus contextos, pois revelam práticas individuais que estão inscritas na densidade da História” (Souza, 2006, p. 67). Assim, os/as professores/as em formação, ao reconstruírem suas memórias, têm a possibilidade de comparar o que vivenciaram com o que estudaram e tirar suas conclusões sobre como o processo de alfabetização deve se dar após se formarem; isso contribui para que tenham uma prática pedagógica mais reflexiva, ancorada nas teorias que estudaram durante o curso de graduação em Pedagogia. Além disso, deixam registrado como se deram processos de alfabetização no Rio Grande do Norte, contribuindo para reconstrução da memória coletiva.

Referências

CARDOSO, Cancionila Janzkovski; AMÂNCIO, Lázara Nanci de Barros. Cartilhas na historiografia da alfabetização: fontes, evidências e produções no Brasil. In: SANTOS, Sônia Maria dos; ROCHA, Juliano Guerra (org.). História da alfabetização e suas fontes. Uberlândia: EDUFU, 2018. p. 55-75. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/8smw3>. Acesso em: 19 mar. 2025.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Método silábico. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. Glossário Ceale*: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores. Belo Horizonte: CEALE/Faculdade de Educação da UFMG, 2014. Disponível

em: <https://ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/metodo-silabico>. Acesso em: 19 mar. 2025.

LIMA, Marília Isadora Barbosa de. Memórias discentes: um processo formativo em construção. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/42529>. Acesso em: 11 fev. 2026.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Cartilhas e materiais para aprender a ler. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. Glossário Ceale*: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores. Belo Horizonte: CEALE/Faculdade de Educação da UFMG, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/cartilhas-e-materiais-para-aprender-a-ler>. Acesso em: 19 mar. 2025.

MAKNAMARA, M. Pesquisas (Auto)Biográficas e Subjetivação de Professores de Ciências. Revista Areté – Revista Amazônica de Ensino de Ciências, v. 23, n. 37, e24021, 2024. DOI: <https://doi.org/10.59666/Arete.1984-7505.v23.n37.3760>.

MENDONÇA, Onaide Schwartz. Percurso Histórico dos Métodos de Alfabetização. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Pró-Reitoria de Graduação. Caderno de formação: formação de professores. Bloco 02 - didática dos conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 2, p. 23-35. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/381259/1/caderno-formacao-pedagogia_10.pdf. Acesso em: 7 mar. 2025.

PASSEGGI, Maria Conceição. Memorial de formação: processos de autoria e de (re)construção identitária. In: CONFERÊNCIA DE PESQUISA SÓCIO-CULTURAL, 3., 2000, Campinas. In: Anais [...]. Campinas: Unicamp, 2000.

PASSEGGI, Maria Conceição. Memorial de formação. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancellari; VIEIRA, Livia Fraga (org.). Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/118-1.pdf>. Acesso em 24 fev. 2025.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 24 fev. 2025.

SANTANA, Lucas Costa de; MAKNAMARA, Marlécio. O estudar como experiência estética: narrativas de um estudante de origem popular. Debates em Educação, v. 14, n. 35, p. 152-163, 2022. DOI: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2022v14n35p152-163>.

SILVA, Danyelle Oliveira da. Ousar, lutar! Lutar, vencer: memórias da formação acadêmica de uma estudante da classe popular. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/server/api/core/bitstreams/8e2910a9-fef4-479e-b381-7a1e8b5caad2/content>. Acesso em: 11 fev. 2026.

SILVA, Luiz Antonio da. Vivenciando aprendizagens assim como se tece uma colcha de retalhos. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/server/api/core/bitstreams/1c036aa4-be18-4330-ab79-03556237a8f4/content>. Acesso em: 11 fev. 2026.

SOARES, Magda. Alfabetização. *In*: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. Glossário Ceale*: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores. Belo Horizonte: CEALE/Faculdade de Educação da UFMG, 2014a. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/alfabetizacao>. Acesso em: 19 mar. 2025.

SOARES, Magda. Letramento. *In*: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. Glossário Ceale*: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores. Belo Horizonte: CEALE/Faculdade de Educação da UFMG, 2014b. Disponível em: <https://ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento>. Acesso em: 19 mar. 2025.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. *In*: NASCIMENTO, Antonio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria (org.). Memória e formação de professores. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 59-74. DOI: <https://doi.org/10.7476/9788523209186>.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Autobiografia, memória e história institucional. *In*: ENCONTRO NORTE E NORDESTE DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 1.; ENCONTRO CEARENSE DE HISTORIADORES DA

EDUCAÇÃO, 5., 2006, Guaramiranga (CE). Anais [...]. Guaramiranga: Edições UFC, 2006. p. 65-74. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/41718>. Acesso em: 19 mar. 2025.

CAPÍTULO 4

DOCENTES DE BIOLOGIA: EDUCADORES AMBIENTAIS NATOS?

Marlécio Maknamara

Introdução

A pesquisa relatada neste capítulo, ao tomar as pesquisas (auto)biográficas como práticas discursivas atravessadas por relações de poder que concorrem para a subjetivação docente, teve como objetivo investigar possibilidades de uma experiência da educação ambiental (EA) a partir dos processos de subjetivação engendrados em pesquisas (auto)biográficas de professores/as de Biologia.

A EA constitui um ponto de passagem e articulação de relações de poder em torno de questões tidas como ecológicas (Maknamara, 2021b), “um nó na rede de

discursos e enunciados que tangenciam e podem ser reconhecidos como circunscrevendo o pedagógico diante do ambiental” (Maknamara, 2018, p. 20), uma densidade que oscila entre diferentes polos semânticos ao longo do tempo, o que faz dela uma importante tecnologia política voltada a fabricar princípios de inteligibilidade ecológica e formas de relação com a natureza. Ela se insere no cenário de uma cultura ecologista, um conjunto de artefatos e formas de vida à disposição para, em jogos do verdadeiro e do falso em nossas relações com a natureza-mais-que-humana, disputar indivíduos no sentido de transformá-los em tipos de sujeitos ecológicos (Maknamara, 2025).

Ao entender as pesquisas (auto)biográficas como elementos centrais na economia política de verdades sobre a docência (Maknamara, 2024, 2023), investiguei narrativas (auto)biográficas de docentes de Biologia publicadas em repositórios institucionais no Nordeste brasileiro. Tenho entendido narrativas como

[...] acervos de verdades sobre as coisas e pessoas do mundo, [que] fazem mais que simplesmente modelar a mente humana porque seriam fontes de percepção do mundo. Se narrativas constituem acervos com que alguém compreende seu mundo e o de outrem, é porque narrativas regulam o que cada um/uma pode ver/dizer e pensar sobre as coisas do mundo e sobre si mesmo (Maknamara, 2024, p. 4).

O objetivo foi investigar possibilidades de uma experiência da educação ambiental a partir dos processos de subjetivação engendrados em pesquisas (auto)biográficas de tais docentes. Quando pesquisas (auto)biográficas têm sido significadas como “espaços possíveis de devires, de redefinição da dimensão política de nossa existência” (Reigota, 2008b, p. 67), é porque narrativas (auto)biográficas tornaram-se centrais tanto às disputas por significação da docência quanto às possibilidades de uma experiência da educação ambiental (EA).

Ao considerar a movimentação em torno dessas possibilidades de relações entre EA e Biologia, perguntei: quais as possibilidades de uma experiência da educação ambiental a partir dos processos de subjetivação engendrados em pesquisas (auto)biográficas de professores/as de Biologia?

Metodologia

Para o material empírico, decidi partir dos trabalhos mapeados por Silva *et al.* (2024) em repositórios institucionais de universidades federais no Nordeste brasileiro. Mapeada a produção regional de pesquisas (auto)biográficas docentes, de lá filtrei os trabalhos que diziam respeito especificamente a professores/as de Biologia.

De posse dos textos escolhidos para compor o material empírico, passei às etapas seguintes previstas em minha autodeclaração de princípios e procedimentos

éticos. Ao tomar as narrativas (auto)biográficas como práticas discursivas atravessadas por relações de poder que concorrem para a subjetivação de docentes de Biologia e lhes aproximam ou distanciam de uma experiência da educação ambiental, inevitavelmente questões de fundo ético vêm à tona.

Revisitei os pontos disparadores de reflexão e de vigilância sobre questões éticas que atravessaram a pesquisa desde a formulação de seu projeto e procedi, com os textos escolhidos, conforme declarado e publicado em Maknamara (2021b) quanto a: valores norteadores da análise; questões éticas envolvidas na coleta de dados (um texto foi considerado para análise somente se a pessoa, dentre o conjunto de autorias escolhidas pós-mapeamentos, sentiu-se esclarecida e aceitou contribuir autorizando a análise de seu texto); questões éticas na explicitação da abrangência, da importância e dos benefícios da pesquisa; questões éticas envolvidas nas ambições e indagações da pesquisa; questões éticas transversais à análise do material empírico; questões e dilemas do pesquisador na produção e redação dos resultados.

A metodologia contemplou a leitura, o esquadrinhamento e a problematização de narrativas (auto)biográficas nas pesquisas mapeadas conforme descrito anteriormente, visando a compreender como seus discursos operam em processos de subjetivação docente em Biologia, sabendo que “os discursos de pesquisas (auto)biográficas possibilitam a articulação de elementos de poder que concorrem para efeitos de verdade sobre

a docência” (Maknamara, 2024, p. 19). Com base em trabalhos de Michel Foucault, esse tipo particular de discurso foi tomado como elemento de subjetivação de indivíduos, especificamente docentes de Biologia.

Para tanto, adotei como abordagem metodológica a genealogia: ao entender as pesquisas (auto)biográficas como elementos centrais na “economia política” de verdades sobre a docência (Maknamara, 2023), passei a analisá-la quanto a seus discursos e a seus possíveis efeitos em processos de subjetivação. Tal subjetivação é tomada em termos “daquilo que os humanos são capacitados a fazer por meio das formas pelas quais eles são maquinados ou compostos” (Rose, 2001, p. 166), entrando nessa composição tecnologias que invocam docentes como sujeitos de certa conduta a ser pensada, reconhecida, julgada e exercida.

Marco teórico

Na investigação aqui relatada, “sujeito” comporta pelo menos dois significados: “sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento” (Foucault, 1995, p. 235). Em ambas as acepções está em jogo o exercício do poder, a fim de regular a conduta de um indivíduo, seja pelos outros, seja por si mesmo.

Para acessar, conhecer e analisar vidas disponibilizadas e demandadas por artefatos culturais,

O pensamento de Foucault traz as possibilidades de buscar em diferentes

práticas sociais as condições pelas quais posições de sujeito são disponibilizadas em meio a relações de poder [...]. Entendo que nem os artefatos [...], tampouco os tipos de sujeitos cuja produção eles incitam, são naturais, óbvios, inevitáveis (Maknamara, 2021a, p. 201-202).

Assim, nenhum sujeito pedagógico existe fora ou antes de um discurso que a ele corresponda, de um discurso que o posicione como indivíduo assujeitado a esse mesmo discurso, um discurso que cuide sistematicamente para forjar um sujeito a quem aparentemente apenas se refere quando esse mesmo discurso diz o que diz sobre tal sujeito. Discurso é uma “prática articuladora de elementos por meio dos quais efeitos de poder são traduzidos em fabricações de sujeitos” (Maknamara, 2023, p. 193, tradução nossa).

Nesse sentido, um sujeito pedagógico é constituído “peça por peça”. Se as verdades ditas sobre indivíduos, os saberes por elas instituídos e as divisões que elas suscitam atuam na produção de sujeitos (Maknamara, 2024), assim “o sujeito pedagógico está constituído, é formado e regulado, no discurso pedagógico, pela ordem, pelas posições e diferenças que esse discurso estabelece” (Díaz, 1998, p. 15). É possível visualizar essa produção em narrativas:

[...] uma narrativa (auto)biográfica constitui a versão de uma vida não porque um ato interpretativo, mas porque narrar é criar: quando alguém conta algo está fixando significados sobre algo, criando verdades

a respeito dele, inventando esse algo, está escolhendo coisas e deixando outras de fora no seu contar (Maknamara, 2024, p. 4).

Discursos pedagógicos – ao descrever e explicar como são, por exemplo, docentes e estudantes e para eles estabelecer verdades – disponibilizam saberes que fazem parte da constituição e regulação daqueles mesmos sujeitos, contribuindo, inclusive, para tornar hegemônicas formas particulares de subjetividade. Significa que analisar modos de subjetivação docente requer “compreender as posições do sujeito no discurso através das diferentes práticas discursivas compreendidas como práticas significantes” (Díaz, 1998, p. 19).

Em um discurso, posições de sujeito dizem respeito a “posições que se objetivam e que podem entrar num jogo de distribuições e de hierarquias que remetem à distribuição de poder” (Díaz, 1998, p. 23). Posição de sujeito é o lugar passível de ser ocupado por um indivíduo atravessado por uma prática de poder-saber (Maknamara, 2020, 2021a, 2021b, 2023, 2024, 2025).

Tornar-se docente é, então, uma questão das múltiplas posições de sujeito disponibilizadas, demandadas, acionadas e passíveis de serem assumidas por indivíduos no interior de discursos pedagógicos. Logo, docentes são sujeitos de discursos específicos, são produtos de práticas discursivas – inclusive das pesquisas (auto)biográficas –, uma vez que distintos campos discursivos competem no estabelecimento de significados hegemônicos para os sujeitos da

educação e para a organização de seus processos educativos (Díaz, 1998), é legítimo e produtivo abordar as pesquisas (auto)biográficas de docentes de Biologia em termos dos discursos que nelas têm concorrido para processos de subjetivação. Estes são processos que convocam indivíduos a assumir determinadas posições e a tornarem-se sujeitos de determinado tipo e dos quais resulta a constituição de subjetividades (Maknamara, 2020).

Em contrapartida, ao dar a ver que atuam na elaboração da docência mais que simplesmente narrá-la, as pesquisas (auto)biográficas tornam tão possível quanto desejável conectar a dimensão nominalista/linguajeira/produtiva do (auto)biográfico a uma problematização da educação ambiental. Isso porque, nessa última, narrativas “com características autobiográficas” têm sido tomadas como

[...] tentativa de narrar nossa presença no mundo (grafia) e relações existenciais, profissionais e políticas (bio) em busca de mudanças radicais que possibilitem a construção, através de práticas sociais e pedagógicas cotidianas, de uma sociedade justa, sustentável e democrática (Reigota, 2008a, p. 12).

Logo, pesquisas (auto)biográficas de docentes de Biologia, por serem instâncias privilegiadas quanto a modos de ver e dizer à docência nessa disciplina, são tão importantes quanto urgentes para a educação ambiental (EA), já que constituem fontes para

investigações em que as memórias, mais do que tão somente “contar”, terminam por produzir a docência e, com isso, ensejar possibilidades de uma experiência da EA. Tenho entendido memória como “um jogo de significações entre a materialidade, as potencialidades e a ficcionalidade de fatos do vivido” (Maknamara, 2024, p. 4).

Resultados

Ao entender que, para uma prática social aspirar a ser educação ambiental, necessita fomentar resistências, e inspirados do referencial foucaultiano, os resultados estão organizados em eixos de inteligibilidade que apontam para uma recusa à busca de “formas prévias” de educação ambiental (EA) com professores de Biologia. Trata-se de problematizar formas prévias assumidas como dadas, supostamente irrefutáveis, possibilidades das quais podemos nos valer para ver, dizer e fazer pesquisas com docentes de Biologia em direção a uma experiência de EA.

Necessidades formativas nas narrativas (auto)biográficas de professores/as de Biologia

Dos processos reflexivos mobilizados em suas narrativas, docentes de Biologia demonstram habilidade para descrever, apontar dificuldades e formular retóricas com base em teorias; mas têm dificuldades em orientar suas práticas com base em argumentos pedagógicos ou éticos e também em propor ou explorar alternativas

para suas práticas (Nascimento, 2024). O jogo entre tais habilidades e dificuldades, em meio a certos discursos da especialização instrucional na docência, demanda uma posição de docente perito didático, ou seja, docente encarregado de uma especialidade:

O estágio em docência possibilita uma aproximação profissional e promove a aquisição de saber fazer e de saber julgar as consequências das ações didáticas e pedagógicas desenvolvidas no cotidiano profissional (Registros da pesquisa, 2024).

Educação para as relações étnico-raciais nas narrativas (auto)biográficas de professores/as de Biologia

Uma educação para as relações étnico-raciais nos currículos de formação docente em Biologia caminha a passos lentos, segundo as narrativas investigadas, mas de alguma forma mais efetiva em currículos não escolares (Silva; Maknamara, 2025). Além disso, há currículos ocultos que procuram dificultar a formação para as relações étnico-raciais em uma abordagem crítica e antirracista. Um discurso da combatividade antirracista frente a tais obstáculos demanda a posição de docente espreitador, sujeito tanto observador das marcas de poder quanto vigilante das possibilidades de resistência:

Você precisa lutar pela emancipação social dos/as seus/suas estudantes (Registros da pesquisa, 2024).

Como vivemos em uma sociedade marcada por desigualdades sociais, as escolhas do que constrói ou não nosso conhecimento é mais um elemento onde o poder dos grandes é obedecido (Registros da pesquisa, 2024).

Significados de corpo, gênero e sexualidade nas narrativas (auto)biográficas de professores/as de Biologia

Há uma heterogeneidade discursiva a disputar os currículos de formação docente em Biologia quanto a corpo, gênero e sexualidade. Nela convivem discursos essencialistas, biologicistas, religiosos, binários, cis-heteronormativos e também subversivos, interculturais (Souza; Maknamara, 2024). Tal heterogeneidade demanda a posição de docente conciliador, focado em resolver conflitos e disputado, tal como visto também por Maknamara (2024), pelos discursos do empreendedorismo na educação e da educação transformadora. Um dos colaboradores da pesquisa pergunta-se:

O que fazer quando na sala de aula, além da tensão ou contradição entre a racionalidade científica e o discurso religioso, também são apresentadas outras

tensões que são expressas em questões de gênero, sexualidade, raça, conhecimento ancestral, redes sociais virtuais? (Registros da pesquisa, 2024).

Conclusões

A pergunta que animou a presente investigação falou de uma atenção aos temas desafiadores de nossa época, de uma atenção aos comprometimentos de sujeitos e subjetividades com as demandas do “lado do fora” e de uma atenção a desafios e possibilidades de revolução que interessam ao campo da educação ambiental.

Do material empírico aqui investigado, há discursos (discurso da especialização instrucional na docência, discurso da combatividade antirracista, discurso do empreendedorismo na educação e discurso da educação transformadora) e posições (perito didático, espreitador, conciliador) que aproximam e que distanciam docentes de uma experiência da educação ambiental.

Referências

DÍAZ, Mario. Foucault, docentes e discursos pedagógicos. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Liberdades reguladas*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 14-29.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. *In*: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul (org.). *Michel Foucault, uma trajetória filosófica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

MAKNAMARA, Marlécio. Discursos, subjetividades e formação docente: entre culturas da mídia e da memória. *Caderno de Letras, Pelotas*, v. 40, p. 197-208, 2021a. DOI: <https://doi.org/10.15210/cdl.v0i40.20750>.

MAKNAMARA, Marlécio. Formação como subjetivação: docentes de ciências diante da cultura ecologista em espaços verdes urbanos. *Sisyphus*, v. 13, n. 1, p. 176-196, 2025. DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.38239>.

MAKNAMARA, Marlécio. Onde está o/a educador ambiental na formação docente em Biologia e em Geografia? *REMEA*, v. 38, n. 3, p. 176-196, 2021b. DOI: <https://doi.org/10.14295/remea.v38i3.13301>.

MAKNAMARA, Marlécio. O que faz um educador ambiental? *In*: HENNING, Paula C.; MUTZ, Andreza S. C.; VIEIRA, Virgínia T. (org.). *Educações ambientais possíveis: ecos de Michel Foucault para pensar o presente*. Curitiba: Appris, 2018. p. 163-178.

MAKNAMARA, Marlécio. Pesquisas (auto)biográficas e subjetivação de professores de ciências. *Revista Areté – Revista Amazônica de Ensino de Ciências*, v. 23, n. 37, e24021, 2024. DOI: <https://doi.org/10.59666/Arete.1984-7505.v23.n37.3760>.

MAKNAMARA, Marlécio. Quando artefatos culturais se fazem currículo e produzem sujeitos. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 27, n. 2, p. 58-72, 2020. DOI: <https://doi.org/10.17058/rea.v28i2.14189>.

MAKNAMARA, Marlécio. Self-narratives and subjectivation of science teachers. *Sisyphus*, v. 11, n. 2, p. 187-207, 2023. DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.28579>.

NASCIMENTO, Rayssa O. do. Necessidades formativas a partir de processos reflexivos mobilizados em narrativas (auto)biográficas de professores/as de Biologia. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/39641>. Acesso em: 24 fev. 2026.

REIGOTA, Marcos. A educação ambiental para além dela mesma. *Ambiente & Educação*, v. 13, n. 1, p. 11-22, 2008a. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/972>. Acesso em: 24 fev. 2026.

REIGOTA, Marcos. Cidadania e educação ambiental. *Psicologia & Sociedade*, v. 20, n. especial, p. 61-69, 2008b. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822008000400009>.

ROSE, Nikolas. Como se deve fazer a história do eu? *Educação & Realidade*, v. 26, n. 1, p. 33-57, 2001. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/41313>. Acesso em: 24 fev. 2026.

SILVA, Joaklebio A. da; MAKNAMARA, Marlécio. “As lembranças do passado surgem como um fantasma”: currículos para Educação Étnico-Racial Crítica em narrativas (auto)biográficas de professores/as de Biologia. *IENCI (Online)*, v. 30, n. 1, p. 8-36, 2025. DOI: <https://doi.org/10.22600/1518-8795.ienci/2025v30n1p08>.

SILVA, Joaklebio A. da *et al.* Narrativas (auto)biográficas de professores(as) do Nordeste brasileiro: uma revisão sistemática da literatura. *Revista do NUPEM*, v. 16,

n. 37, p. 1-20, 2024. DOI: <https://doi.org/10.33871/nupem.2024.16.37.7840>.

SOUZA, Elaine de J.; MAKNAMARA, Marlécio. Biologias para questionar (saberes e ensinar vidas). João Pessoa: Ideia, 2024. 188 p.

CAPÍTULO 5

NUM ESPELHO REFLETIDO BUSCO MEU LUGAR EXISTENCIAL: as ressonâncias da trajetória de vida pessoal na trajetória profissional de professores de geografia

Victória Sabbado Menezes

Introdução: *ponto de partida*

Início pelo poema “Ponto de partida”, da escritora, professora, pedagoga e filósofa cearense Maria Vilani, cujas palavras irão conduzir os títulos (do capítulo e

das suas respectivas seções) e nossas reflexões ao longo deste texto.

Meu corpo
Meu ponto de partida
Meu lugar existencial
Com ele grito
Palavras escritas e faladas
E nele guardo memórias
Desse presente eco
Do passado
Para além das lembranças
E do futuro
Em desalinho
Num espelho refletido
(Vilani, 2017, p. 36-37).

Este capítulo trata de lugares existenciais de professoras(es) de Geografia de Fortaleza-CE, que revelam, em palavras faladas, nas suas narrativas (auto)biográficas, um conjunto de memórias que elucidam, no tempo presente do ato narrativo, os ecos de um passado vivido e ressignificado no contexto hodierno e que apontam um futuro a partir de um espelho refletido.

O texto compreende um recorte de uma pesquisa de pós-doutorado, a qual finalizou no ano de 2024 e teve como problema de pesquisa a seguinte questão: como a trajetória de vida (pessoal, escolar, acadêmica e profissional) incide na formação, na constituição da identidade docente e nas práticas de ensino de licenciandas/licenciandos e professoras/professores

de Geografia? O pós-doutorado foi realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Geografia dessa universidade, e teve a professora Roselane Zordan Costella como supervisora.

Cabe salientar que são múltiplas as dimensões de análise que tal problema de pesquisa possibilita, de modo que um capítulo de livro como este, com o limite de, no máximo, 20 páginas, não consegue contemplar uma discussão ampla e, ao mesmo tempo, aprofundada. Nesse sentido, optou-se pelo recorte de análise, a fim de contribuir para um debate profícuo e consistente teoricamente.

Tal recorte de análise é realizado aqui no que concerne tanto à definição dos participantes da pesquisa quanto ao eixo de análise. Isto é, a pesquisa de pós-doutorado abrangeu professoras(es) e licenciandas(os) em Geografia; porém, este texto foca somente as narrativas das(os) professoras(es). Além disso, a pesquisa teve como eixos basilares as trajetórias de vida pessoal, escolar, acadêmica e profissional, ao passo que este capítulo se centra nas trajetórias pessoal e profissional das(dos) professoras(es) de Geografia.

Assim, o presente texto visa analisar o processo de constituição da identidade docente de professoras(es) de Geografia de Fortaleza-CE por meio de suas trajetórias de vida pessoal e profissional reveladas em narrativas (auto)biográficas. Pretende-se contribuir, em termos teórico-metodológicos, para o campo do ensino de Geografia e da formação de professores,

sobretudo a partir da escolha do método (auto)biográfico e da metodologia das Histórias de Vida. Além disso, intenciona-se que as narrativas (auto)biográficas docentes aqui expostas e as reflexões decorrentes delas alcancem o potencial auto e heteroformativo, a fim de que sejam capazes de provocar aprendizagens e desaprendizagens àquelas/àqueles que têm contato com as narrativas de outros e abrem-se ao movimento de pensar a si mesmos mediante o conhecimento do processo identitário do outro.

Trilha metodológica: *grito palavras escritas e faladas*

A metodologia desta investigação segue uma trilha que tem o método (auto)biográfico como orientação metodológica e epistemológica. Isso significa que se trata de uma pesquisa em ensino de Geografia e formação de professores em interface com a pesquisa (auto)biográfica. Logo, o método (auto)biográfico é o balizador no que diz respeito tanto às escolhas metodológicas quanto às escolhas teóricas. Segundo Nóvoa e Finger (2014, p. 22), esse método

[...] permite considerar um conjunto alargado de elementos formadores, normalmente negligenciados pelas abordagens clássicas, e, sobretudo, possibilita que cada indivíduo compreenda a forma como se apropriou desses elementos formadores. O método biográfico permite que cada pessoa identifique na

sua própria história de vida aquilo que foi realmente formador.

Dessa maneira, o método (auto)biográfico visa investigar como os sujeitos se tornam sujeitos, ou seja, como se formam, se autoformam. A questão que rege essa perspectiva é: o que me tornou quem sou? Todavia, é fundamental considerar a dialética indivíduo-sociedade, visto que o sujeito se constrói individualmente mediado pelas relações sociais. Portanto, o conceito de identidade apresenta relevância na pesquisa (auto) biográfica em Educação, pois a história de vida, ao ser narrada, evidencia um percurso de vida que é, também, um percurso formativo capaz de atuar na construção identitária do sujeito. Isso significa compreender que os diferentes itinerários de vida (pessoal, de formação e de profissão) possibilitam experiências que colaboram para a formação dos sujeitos, a constituição de sua identidade e, consequentemente, a condução dos seus modos de ser e fazer na vida e na profissão.

Destarte, a narrativa expressa identidade que, para Josso (2016), está atrelada ao que denomina de Paradigma da Existencialidade Singular-Plural Evolutiva. De acordo com a autora:

A existencialidade é abordada por meio de uma trama original – porque singular – no seio de uma humanidade partilhada. É por isso que, em nossas pesquisas com histórias de formação, eu emprego frequentemente a expressão de nossa existência singular plural (Josso, 2016, p. 66).

A identidade é uma expressão da existencialidade que, por meio da narrativa (auto)biográfica, explicita os movimentos que a questão identitária assume ao longo de diferentes espaços-tempo no decorrer da vida. Assim, constrói-se o que a autora denomina de identidade evolutiva singular-plural, pois o sujeito se constitui na relação consigo, com o outro e com o mundo no decorrer da trajetória de vida, o que denota o caráter singular-plural.

Alinhado ao método (auto)biográfico, adotou-se a metodologia das Histórias de Vida e o dispositivo das narrativas (auto)biográficas. As histórias de vida dos participantes da pesquisa foram acessadas por meio da produção narrativa via entrevista. Buscou-se compreender a construção da identidade docente na perspectiva (auto)biográfica, de maneira a conhecer os percursos formativos de suas histórias de vida. Para tanto, adotou-se a entrevista narrativa, a qual, de acordo com Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 105), “é uma técnica para gerar histórias”. Esse modelo de entrevista não possui uma estrutura fechada de perguntas, mas algumas questões que provocam o desenrolar do(a) narrador(a) ao contar a sua história de vida.

Cabe esclarecer que as narrativas “não copiam a realidade do mundo fora delas: elas propõem representações/interpretações particulares do mundo” (Jovchelovitch; Bauer, 2002, p. 110). Por conseguinte, não se trata de um relato fiel da realidade vivida, mas de uma reconfiguração e ressignificação de memórias que foram selecionadas pela relevância que possuem e que,

por isso, ainda povoam a mente dos(as) narradores(as). Essa ressignificação ocorre por influência do contexto e da intencionalidade que assume no tempo presente da narração.

O universo de pesquisa é composto por quatro professoras(es) de Geografia da rede pública de ensino de Fortaleza, sendo duas mulheres e dois homens. A entrevista narrativa foi realizada com as(os) docentes entre os meses de junho e agosto de 2024, na Universidade Estadual do Ceará, com durações que variaram de uma hora a até duas horas. Para manter o anonimato das(os) professoras(es), foram escolhidos nomes de frutos típicos do Ceará: Caju, Fisális, Sapoti e Graviola. O perfil dessas(es) professoras(es) é descrito na seção seguinte, referente à trajetória pessoal.

O método de análise das entrevistas é a compreensão cênica, a qual consiste em “interpretar las historias en los juegos y dimensiones de su entramado (contexto es lo que está tejido-con) pero también de la construcción del sujeto” (Santamarina; Marinas, 1994, p. 272). Esse método está organizado em três cenas. A cena 1 diz respeito ao momento de aproximação com o(a) entrevistado(a) e de início da produção narrativa. A cena 2 revela os ditos, as cenas vividas no passado que correspondem às memórias significativas e reinterpretadas pelos sujeitos no momento presente do ato narrativo. A cena 3 associa-se aos não ditos, ou seja, aos fatos esquecidos ou reprimidos, ocultos, silenciados. Este texto centra-se na cena 2, que revela a trajetória de vida pessoal e profissional das(os) professoras(es).

Portanto, a trilha metodológica desta pesquisa, alicerçada no método (auto)biográfico e nas histórias de vida de professoras(es) de Geografia, abrange uma pesquisa teórica resultante de uma revisão bibliográfica acerca do ensino de Geografia, da formação docente e da pesquisa (auto)biográfica, bem como uma pesquisa de campo realizada com as(os) professoras(es) supracitados, que, por meio de suas narrativas (auto)biográficas, trazem o “grito de palavras escritas e faladas” (Vilani, 2017, p. 36). No entrecruzamento das narrativas docentes com os referenciais teóricos, sob a lente científica e sensível do método (auto)biográfico, são tecidas as reflexões concernentes ao processo de construção identitária de professoras(es) de Geografia.

Das histórias de vida à trajetória profissional: desse presente eco do passado para além das lembranças

Qual o lugar existencial dos participantes da pesquisa? Eis aqui o ponto primeiro de toda narrativa (auto)biográfica: quem sou? Para, na sequência, pensarmos: o que me tornou quem sou? O quadro a seguir sistematiza dados biográficos das(os) professoras(es) de Geografia, sendo duas mulheres (Fisális e Graviola) e dois homens (Caju e Sapoti).

Quadro 1: Perfil das(os) professoras(es) participantes da pesquisa

	CAJU	FISÁLIS	SAPOTI	GRAVIOLA
Idade	38 anos	38 anos	55 anos	38 anos
Tempo de docência	11 anos	19 anos	9 anos	10 anos
Graduação	Bacharelado (2009) Licenciatura (2015)	Bacharelado (2007) Licenciatura (2008)	Licenciatura (2014)	Licenciatura (2011)
Instituição graduação	UECE	UECE	IFRN	UFC
Pós-graduação	Mestrado (2013) Doutorado (2022-)	Mestrado (2024)	Mestrado (2024)	Especialização (2014) Mestrado (2024)
Instituição pós-graduação	UECE	UECE	UECE	UECE
Escolas em que atua	2	1	2	1
Rede de ensino	SME - Fortaleza	SME - Fortaleza	SEDUC-CE	SME - Fortaleza
Turmas que leciona	6º ao 9º ano EF	6º ao 9º ano EF	9º ano EF; 1º ao 3º ano EM	6º ao 9º ano EF
Disciplinas	Geografia	Geografia; Projetos	Geografia; Sociologia; Eletivas (Cinema e Produção audiovisual; Geografia do Ceará)	Geografia
Carga horária	200h	100h	200h	200h

Fonte: elaborado pela autora

Com exceção de Sapoti, os demais têm 38 anos de idade¹ e atuam na Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza. Sapoti é natural de Natal-RN, tem 55 anos e atua na rede estadual de ensino do Ceará, com lotação no município de Fortaleza. A formação acadêmica de todos (graduação, mestrado e doutorado) ocorreu em instituições públicas, sejam elas estaduais ou federais. Fisális se distingue dos demais quanto à carga horária: trabalha 100 horas em uma única escola, enquanto os outros professores lecionam em duas escolas e cumprem o dobro da carga horária. Essa diferença se deve à escolha de Fisális, que, por ser mãe, optou por reduzir sua carga horária para se dedicar também aos filhos. O tempo de carreira docente varia entre 9 anos (Sapoti) e 19 anos, sendo Fisális a mais experiente.

No tocante à trajetória de vida pessoal, há dois pontos que todos os professores focaram nas respectivas narrativas: a família e o lugar de origem. Nas palavras de Caju:

Eu nasci no pezinho da serra. Então eu moro na região metropolitana, mas com caráter de rural. Meu pai, um agricultor, comerciante, pecuarista, negro... tudo indica que a gente ia ter uma comunidade quilombola, mas não identitária ainda. Minha mãe, filha de migrantes paraibanos que vieram fugindo da seca da Paraíba.

1 As idades informadas no quadro referem-se ao que foi revelado nas entrevistas realizadas no ano de 2024. Logo, é possível que, no momento da publicação deste livro, os participantes da pesquisa já estejam com mais idade.

Já a narrativa de Fisális revela:

Eu vim de um bairro de periferia. Minha mãe estudou, terminou o Ensino Médio, fez o curso de instrumentadora cirúrgica. Já o meu pai, que vinha do interior, ele não estudou, sempre trabalhou desde criança.

A narrativa de Sapoti revela um diferencial: o entrevistado vivenciou o período de intensas migrações de nordestinos para a região Sudeste, principalmente para São Paulo, nos anos 1970.

Eu nasci em Natal, fui para São Paulo, depois voltei para Natal. Tinha familiar que já estava lá. Tinha emprego para todo mundo. Aquela coisa bem característica da época. Poucas pessoas na minha família concluíram o ensino superior. Meu pai tinha Ensino Fundamental. [...] Minha mãe também não estudou.

Já Graviola, pelo fato de sua mãe ter tido muitas dificuldades financeiras, relata:

Fui criada pelos meus avós, tios-avós. Eu venho de uma situação bem difícil financeira, a realidade, o que me faz identificar sempre com esses meninos [alunos] até hoje em dia. Eu, desde pequenininha, passei a entender que eu tinha que estudar pra ajudar a família.

Os excertos das narrativas das(os) professoras(es) demonstram pontos convergentes: a origem familiar em classes menos favorecidas, pais trabalhadores e poucos

familiares com estudo para além do Ensino Médio. Esse lugar existencial que representa a gênese da trajetória de vida pessoal de cada um(a) tem repercussões no seu fazer profissional. Nesse sentido, Costella (2022, p. 60) assevera:

Suas memórias, suas histórias carregadas de tramas, de mesmidades e ipseidades, de confrontos com a vida e, principalmente, de confrontos constantes com eles(as) mesmos(as), representam suas ações docentes cotidianas, carregadas de singularidades. No conjunto de suas fragilidades identitárias, vão se construindo e se desconstruindo professores(as).

Isso quer dizer que a identidade pessoal do(da) professor(a) traz marcas de sua história de vida, o que influencia diretamente quem é, como pensa e como age na condição de professor(a). Um exemplo é a sensibilidade manifestada por todos em suas narrativas ao destacarem que, ao se relacionarem com os alunos, se reconhecem e assumem um compromisso de contribuir para uma transformação social que afete a vida dessas crianças e jovens para que possam modificar as suas realidades.

Graviola afirma: “se eu posso contribuir para que o caminho daquele aluno possa sair daquela vida de vulnerabilidade, aí eu estou chegando no sucesso da profissão”. A questão do acolhimento ao aluno foi enfatizada tanto por Graviola, que carrega uma experiência de abandono em sua história de

vida, quanto por Sapoti, ao narrar que foi expulso da escola no Ensino Médio devido ao seu comportamento inadequado como aluno. Por isso, Sapoti também ressignifica a sua vivência como aluno para orientar as suas ações docentes: “[...] eu uso muito daquele tempo, quando os meus alunos estão aprontando, eu já fiz isso. Sei bem o que ele está passando. Então, eu fico tentando lembrar como era a minha cabeça”.

Já Fisális e Caju também se remetem às próprias trajetórias de vida para conduzir as suas práticas profissionais, mas com um olhar mais amplo e sob o ângulo da estrutura social vigente. Assim, Fisális destaca o papel social da escola:

Como é que você pensa a educação pública?
Tem toda essa reflexão, essa discussão.
Qual é a função social da escola? É uma
escola conteudista ou não? Tem uma visão
social da escola, tudo isso vai influenciar
na sua prática.

Caju, a todo momento da narrativa, reitera a sua concepção de trabalho docente a partir da perspectiva marxista. Desse modo, compreende a docência como profissão e como um dos caminhos que contribuem para mudanças sociais. Para Caju, “os alunos sabem quando sinceramente, honestamente, você se preocupa com eles. Eles sabem quando você está ali de verdade. Aí vem aquela ideia de novo: o trabalho tem que ser vida”. O olhar amparado em uma análise estrutural e conjuntural permeia a narrativa de Caju, de modo que ele enxerga na docência possibilidades que vão

de encontro às experiências pessoais, escolares, acadêmicas e profissionais marcadamente cerceadoras de liberdade que experienciou em sua história. Por isso, ressalta: “Ser professor de Geografia no ensino básico ainda me permite isso, a autonomia. Toda vez que ameaça a minha autonomia, ameaça a minha liberdade de ser, ser pleno”.

Torna-se evidente nas narrativas docentes que a identidade pessoal é indissociável da identidade profissional, visto que “as opções que cada um de nós tem de fazer como professor [...] cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser” (Nóvoa, 1995, p. 17). As experiências vividas no passado, seja no itinerário de formação escolar, acadêmica ou na própria trajetória de vida pessoal, constituem elementos formadores que direcionam o modo de fazer docente. Na maioria das menções nas narrativas, as(os) professoras(es) entrevistadas(os) destacam dificuldades que tiveram ao longo da vida e almejam que seus alunos não enfrentem esses mesmos desafios. Por isso, é nítido o compromisso, delineado em suas falas, com a transformação da realidade social, a fim de que seus estudantes tenham uma condição de vida menos desigual e menos excludente.

Destarte, o conjunto de narrativas (auto)biográficas permite compreender como os indivíduos se tornam indivíduos, conforme argumenta Delory-Momberger (2024). Segundo a autora, “a pesquisa biográfica tem por objetivo explorar as formas e significações das

construções biográficas individuais em suas inscrições sócio-históricas” (Delory-Momberger, 2024, p. 43). Portanto, a presente pesquisa contribuiu com reflexões concernentes à construção da identidade docente por meio da dialética produzida pela relação entre histórias de vida individuais inseridas em um complexo contexto histórico, social e cultural.

Considerações finais: o futuro em desalinho?

As narrativas (auto)biográficas das(dos) professoras(es) elucidaram elementos significativos da sua construção identitária e revelaram a docência como mola propulsora para alcançar seus sonhos e utopias de vida. Os entrevistados enxergam na profissão, devido ao seu papel social emancipatório, um modo de dar significado à sua existência e ao que projetam como futuro da educação e da sociedade.

Retomamos o poema de Maria Vilani que atravessou a presente escrita para lançar uma provocação: será um futuro em desalinho? As narrativas (auto)biográficas engendram a auto e a heteroformação – isto é, a formação de quem narra, ao enunciar memórias e vivências significativas que atuam na constituição de si; e a formação do outro, aquele(a) que escuta ou lê a narrativa de outrem e pensa de forma reflexiva na própria existência com o intuito de buscar os componentes formativos de sua caminhada de vida. Mas afinal, depois do contato com as narrativas das(os) professoras(es) de Geografia, o que fazemos com tais

reflexões? Como nos apropriamos destas para somar ao eu pessoal e ao eu profissional? Repito a provocação: será um futuro em desalinho? Busco as palavras do professor Caju, expressas logo nas primeiras falas de sua narrativa, quando propus que apresentasse o seu autorretrato: “quem sou eu? Como eu me vejo? Eu me vejo ainda esperançoso”. Eu também, Caju. Sigamos juntos(as), narrando, existenciando e geografando na vida e na profissão docente.

Referências

COSTELLA, Roselane Zordan. O resgate de nós mesmos(as) pelas pontas – pelos fios. *In*: COSTELLA, Roselane Zordan; MENEZES, Victória Sabbado. Retalhos em trama: entre os fios do narrar, docenciar e geografar. Porto Alegre: IGEO/UFRGS, 2022. p. 59-77.

DELORY-MOMBERGER, Christine. História de vida e pesquisa biográfica em Educação. Natal: EDUFRN, 2024.

JOSSO, Marie-Christine. Processo autobiográfico do conhecimento da identidade evolutiva singular-plural e o conhecimento da epistemologia existencial. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; BARREIRO, Cristhianny Bento (org.). A nova aventura (auto)biográfica. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016. Tomo I, p. 59-90.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (ed.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem

e som: um manual prático. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90-113.

NÓVOA, Antonio. Os professores e as histórias da sua vida. *In*: NÓVOA, Antonio (org.). Vidas de professores. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 11-30.

NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias. Introdução. *In*: NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias (org.). O método (auto)biográfico e a formação. Tradução: Maria Nóvoa. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014. p. 21-29.

SANTAMARINA, Cristina; MARINAS, José Miguel. Historias de vida y historia oral. *In*: DELGADO, Juan Manuel; GUTIÉRREZ, Juan. Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. Madrid: Síntesis, 1994. p. 257-285.

VILANI, Maria. A lágrima e o riso. São Paulo: Capsianos, 2017.

CAPÍTULO 6

NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS NOS ESTÁGIOS DE DOCÊNCIA: o que emerge na Licenciatura em Química da UFRGS?

Carlos Ventura Fonseca

Introdução

O estágio docente deve ser compreendido como um período de desenvolvimento intelectual, no qual o futuro educador enfrenta situações que envolvem dinâmicas interpessoais potencialmente afetivas e/ou conflituosas, inseguranças, desconfortos, sentimento

de pertencimento e celebração de conquistas (Marques; Popazoglo, 2020). O registro das práticas, a análise reflexiva do trabalho e os processos avaliativos constituem aspectos essenciais, uma vez que as atividades realizadas devem ser fundamentadas em perspectivas teóricas e metodológicas, contribuindo para a construção do conhecimento profissional docente (Nóvoa, 2009).

No campo da Educação em Ciências, o estágio docente destaca-se como um tópico frequente, englobando diversos aspectos, como estratégias didáticas, aportes teóricos, recursos para a formação docente, práticas de ensino, aprendizagens adquiridas, concepções de licenciandos e o processo de construção da identidade profissional do professor (Assai; Broietti; Arruda, 2018). Na área de Ensino de Química, especificamente, o tema em tela pode ser considerado igualmente importante, com destaque para trabalhos que relatam e problematizam práticas pedagógicas desenvolvidas por estagiários, em diferentes cenários da Educação Básica (Hesse; Fonseca, 2024).

Neste capítulo, busco relatar uma parte da experiência no curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), onde atuo como professor orientador dos três estágios obrigatórios que fazem parte da trajetória curricular. Tal experiência envolve a formação docente por meio da mobilização de narrativas, que tenho desenvolvido na Faculdade de Educação (FACED). Pontuo que meu envolvimento mais direto com estudos (auto)biográficos

também se manifesta no projeto de extensão *Histórias de Vida e Educação em Ciências*¹.

Tenho trazido abordagens condizentes com essa temática para atividades de ensino em cursos de graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da UFRGS, havendo orientação de estudantes e realização de projetos no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Desenvolvimento Profissional e Docência em Ciências (GEPEDDOC), o qual coordeno². As investigações (auto)biográficas desenvolvidas nesse contexto, já apresentadas e/ou publicadas, incluem trajetórias escolares, acadêmicas e profissionais de estudantes de graduação (Fonseca, 2024), pós-graduandos (Fonseca; Oliveira, 2023b), docentes de Educação Básica (Fonseca; Oliveira, 2023a) e de Ensino Superior (Pereira; Fonseca, 2023a), além de revisões da literatura sobre o tema (Pereira; Fonseca, 2023b). Há também coleta de dados que envolve interação com seres humanos; os projetos realizados com esse viés devem ser necessariamente submetidos e aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa da universidade.

Aspectos do contexto formativo

Na UFRGS, o estágio de docência é entendido como conjunto de atividades de ensino com abordagem

1 Informações sobre o projeto de extensão estão disponíveis em <https://www.youtube.com/@projetoistoriasdevidaedu5315>.

2 Informações sobre o grupo de pesquisa estão disponíveis em <https://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/803964>.

teórico-prática, essenciais para a conclusão de qualquer curso de licenciatura, conforme o projeto pedagógico de cada graduação; essas atividades possibilitam ao graduando atuar como professor, promovendo a interação com a comunidade escolar, além de planejamento, execução e avaliação referentes a práticas docentes, em conformidade com a legislação vigente (UFRGS, 2007).

Os estágios da Licenciatura em Química da UFRGS ocorrem nos três últimos semestres letivos, do total de 10 semestres do curso, contemplando a carga horária de 420 horas (120 horas para o primeiro estágio, 150 horas para o segundo e o terceiro). As atividades englobam observação do ambiente escolar; contato com docentes, estudantes e funcionários das instituições, havendo identificação de aspectos socioculturais; regência de classe; estudo teórico coletivo, na universidade; assessorias individuais com o professor-orientador; e planejamento das atividades de ensino. Desenvolve-se a regência de classe, em geral, em turmas de ensino médio de escolas públicas, ainda que outras opções possam ocorrer (UFRGS, 2020).

Dentro desse escopo, os licenciandos mantêm um diário de campo, escrevendo sobre os eventos mais relevantes, suas percepções e avaliações sobre cada situação experienciada. Esse documento serve como um registro contínuo dos desafios, das conquistas e das dificuldades encontradas ao longo do período.

Também deve ser elaborado, por cada estagiário, um relato detalhado das observações realizadas, incluindo

uma análise preliminar da instituição escolar e de seus agentes, que serve como base para a estruturação de seu planejamento docente. Este deve descrever os objetivos gerais das intervenções pedagógicas, além de planejamentos específicos para os conteúdos curriculares que são trabalhados. Por fim, é elaborado um Relatório Final, analítico e descritivo, que detalha as atividades realizadas ao longo do estágio, analisando suas implicações e resultados, bem como fazendo a correlação com os aspectos teóricos considerados (UFRGS, 2020).

Narrativas (auto)biográficas e formação docente: um aporte teórico inicial

Os significados de “narrativa” são diversos e amplamente difundidos: ela pode ser entendida como uma história contada ou recontada, um relato de um episódio real ou fictício, a descrição de uma série de acontecimentos interligados, uma sucessão de eventos passados ou uma sequência lógica e cronológica de fatos (Paiva, 2008). As narrativas (auto)biográficas abrangem uma ampla variedade de formatos (incluindo expressões verbais, audiovisuais, fotográficas, musicais, dramáticas e plásticas), sendo que se inserem em um contexto educacional e científico que emergiu nos anos 1980, com o propósito de dar visibilidade às perspectivas de grupos excluídos e minoritários, além de valorizar as experiências docentes (Barbisan; Megid, 2018).

Barbisan e Megid (2018) identificaram múltiplos termos na literatura acadêmica que caracterizam os estudos de narrativas e abordagens (auto)biográficas, como história de vida, história oral, memórias, narrativas de formação, relatos de vida, relatos autobiográficos, método biográfico, entre outros. Essa diversidade evidencia a amplitude e a relevância do tema.

Com base em Vicentini, Souza e Passeggi (2013), convém considerar que as narrativas (auto)biográficas, sob a perspectiva teórico-metodológica das histórias de vida ou da investigação-formação, apresentam-se em três dimensões interconectadas.

1. Como fenômeno: trata-se do ato oral ou escrito de narrar, um processo artesanal e intencional de autorreflexão que ocorre no encontro entre narrador e pesquisador ou formador;

2. Como metodologia de investigação: a narrativa se configura como uma fonte (auto)biográfica essencial, compreendida dentro de um processo interligado a outras fontes, contribuindo para a construção metodológica da história de vida, na qual tanto o narrador quanto o pesquisador desempenham papéis ativos;

3. Como processo de formação que ressignifica o vivido: a narrativa atua como um meio de reflexão (auto)biográfica, possibilitando ao narrador a compreensão de si e de sua trajetória profissional. Esse processo auxilia na construção identitária e no autoconhecimento, sendo impulsionado pelo ato narrativo. O memorial de formação pode

desempenhar um papel central nessa construção de sentido, ocorrendo na interação entre dois sujeitos históricos: o narrador e o formador, que medeia essa experiência (auto)biográfica.

Barbisan e Megid (2018) destacam que, ao revisitar experiências significativas de sua formação, licenciandos e professores em exercício podem entender melhor os fatores que influenciaram suas aprendizagens. Ao reconhecer desafios e equívocos do passado, os educadores têm a chance de melhorar suas abordagens, evitando a repetição de erros e promovendo um ensino mais eficaz.

Segundo as autoras citadas, a formação docente, tanto inicial quanto continuada, ganha relevância, sendo enriquecida por estratégias baseadas em narrativas como meio de reflexão e desenvolvimento profissional. Esses processos subjetivos formativos podem ser mobilizados através de memoriais, cartas, diários de aula e entrevistas narrativas (Sousa; Cabral, 2015).

No caso dos estágios de docência em Química, discutidos no presente texto, pode ser destacada a elaboração de memoriais de formação e diários de campo como formas de escrita que evocam aspectos experienciados pelos licenciandos (Quadro 1), serão apresentados alguns resultados obtidos nesse processo de aprendizagem sobre ser docente de Química.

Quadro 1: Alternativas adotadas para evocação de narrativas no estágio docente da Licenciatura em Química da UFRGS

Instrumentos	Descrição elaborada por Sousa e Cabral (2015)
Diários de aula (ou diários de campo)	“[...] há uma integração da narrativa como uma metodologia de formação que contribui para o desenvolvimento profissional de professores por meio da memória, da escrita, do afastamento da ação docente, da reflexão, não mais na ação, mas sobre as ações. Esse processo permite ao profissional um conhecimento de si, tendo em vista a perspectiva de questionamento mais sistemática, de compreensão de pontos que o incomodam e de aprofundamento do conhecimento, num movimento contínuo que permitirá a melhoria da sua atuação docente” (p. 152).
Memorial de formação	“[...] é um texto em que o autor relata a própria história de vida, evidenciando fatos que considera mais relevantes no decorrer de sua existência. [...] circunscreve, dentre outras possibilidades, a formação em um período da vida em que o discente imprime suas memórias, quer seja no transcurso de um curso, uma disciplina, programa, trajetória profissional (registrar a prática docente num processo evolutivo) ou formação humana geral. Nesse sentido, a escrita de um memorial de formação é sempre a partir do campo da educação. A questão principal é articular formação e prática docente, haja vista ser o sujeito ator e personagem ao mesmo tempo. A referência principal na escrita de um memorial é sempre o lugar profissional que se ocupa” (p. 153).

Fonte: elaborado pelo autor com base em Sousa e Cabral (2015)

Análise de narrativas mobilizadas no Estágio de Docência em Química: alguns resultados

Tanto os diários de campo quanto os memoriais são elaborados por licenciandos e discutidos em encontros de assessoramento individual (do estagiário com o seu orientador) como também em encontros coletivos (entre colegas estagiários e orientador), em que as experiências e reflexões escritas se tornam relatos orais que pautam as aprendizagens a serem construídas. Neste texto, partindo de uma análise compreensivo-interpretativa em três tempos (Souza, 2014), vou trazer alguns fragmentos textuais obtidos a partir do corpus de narrativas derivadas dos movimentos de formação mencionados.

O Tempo I refere-se à pré-análise e à leitura cruzada, etapa em que é realizada a leitura das narrativas para organizar os respectivos conteúdos, com o objetivo de construir o perfil dos participantes/narradores (Souza, 2014). No Tempo II, ocorre a leitura temática, momento dedicado à organização das unidades de análise descritivas. Essa leitura permite identificar aspectos comuns, especificidades, convergências e divergências, bem como elementos particulares e subjetivos das narrativas (Souza, 2014).

No Tempo III é realizada a parte final da leitura interpretativa e compreensiva. Esse processo envolve descrição, interpretação e análise, estabelecendo um diálogo com referenciais que sustentam a pesquisa. Essa etapa requer sucessivas (re)leituras das narrativas,

resultando na estruturação do conjunto de textos em unidades de análise temática (Souza, 2014).

Uma primeira evidência a ser destacada é a importância dos relatos de observação das escolas, que indicam aproximação inicial dos estagiários com o contexto de trabalho real do magistério (Marques; Popazoglo, 2020). Esse movimento inclui o olhar sobre o perfil dos docentes em atividade e dos alunos presentes.

Em uma conversa informal com a professora, ela me confessou gostar mais de dar aula para ensino técnico e certo cansaço na docência no ensino médio... De modo geral, a professora titular apresenta boa relação com os alunos; suas aulas são uma mescla de metodologias de ensino... Além das 40 horas semanais que a professora tem no colégio – sendo que, dentro destas, ela ministra em torno de 10h/aula –, ela ainda faz doutorado [...], o que lhe consome muito tempo (Estagiária E1 – 2017).

Os alunos não possuem domínio sobre a Química [...]. Sendo que isto é evidenciado quando questionados na entrevista, pois poucos responderam sobre “Onde vê a Química?”; fizeram inúmeras indagações ao professor buscando a resposta. Poucos reconhecem a presença e/ou importância da Química no dia a dia, não conseguem formular uma resposta concreta, ilustrando que deve haver alguma importância, mas não sabem qual (Estagiária E2 – 2018).

As narrativas dos diários de campo sobre a sala de aula evocam inseguranças e desconfortos da atuação docente em situação de estágio, havendo reconhecimento das dificuldades típicas do período. Os registros também denotam o processo de conquista gradativa de confiança no trabalho desempenhado, indicando a constituição de parte da identidade e de saberes docentes, dentro de um arcabouço reflexivo (Barbisan; Megid, 2018).

Percebi que ainda tenho muito que melhorar em relação ao controle da turma: não quero ser uma professora arbitrária e acabo sendo passiva demais. Também pude analisar que muitas vezes eu me preocupava mais em vencer meu cronograma proposto do que com o aprendizado do aluno [...]. Os alunos adoraram a atividade da paródia. Os dois grupos que sentam no fundo e que, em geral, participam menos foram os grupos que melhor trabalharam. Fiquei surpresa e feliz, pois achei uma atividade que envolvesse eles (Estagiária E1 – 2017).

Em relação aos memoriais de formação, destaca-se o resgate de trajetórias individuais que é proporcionado por esse instrumento, que coloca o sujeito-narrador como ator que protagoniza a história recuperada reflexivamente (Sousa; Cabral, 2015). Aqui, as temáticas da longínqua relação com a área de Química ganham força, explicitando os meandros que construíram a aproximação de cada estagiário com esse campo do saber.

Ao final do fundamental, minha família e eu conversamos sobre a escolha da escola para cursar o ensino médio, e na época tínhamos duas opções: cursar um técnico na famosa Escola Estadual, ou, caso não fosse aprovada no exame de seleção, cursar o ensino médio regular em uma escola privada do município. Estas duas opções na época eram as duas instituições que meus pais escolheram para eu estudar o ensino médio, e me lembro naquela ocasião que eu apenas concordei sem opinar muito sobre uma opção ou outra, apenas na escolha do curso técnico para fazer o exame de seleção na escola [...] escolhi o curso técnico em química, pois era onde as meninas mais se encaixavam e eu não tinha a menor vontade de fazer um curso onde a maioria dos colegas era menino, como o curso de mecânica, eletrônica e eletrotécnica. Desta forma começou a se desenhar meu futuro, estudantil e profissional. Nunca pensei que tão nova estaria de fato optando por um ramo a seguir, e realmente foi o que sucedeu: ainda que hoje eu esteja com foco na docência, sigo na área de Química, a qual escolhi quase 25 anos atrás, com 14 anos de idade (Estagiária E3 – 2021).

Outro aspecto temático importante emergente dos memoriais é a escolha pela licenciatura e pela profissão docente. Em geral, aspectos familiares e escolares redundam nessa escolha, ainda que fatores diversos possam interferir na decisão de cursar uma graduação que habilite para o magistério (Sá, 2009).

Minha avó foi professora do estado e trabalhava com a alfabetização de jovens e adultos e durante [...] semanas a vi praticar a docência [...], ela lecionava à noite para as turmas de EJA e durante as tardes ficava na biblioteca, período em que me ensinou a ler através das histórias em quadrinho da Mafalda. Desde esse período me recordo de pensar em praticar a docência, pensamento que me acompanhou durante todo o ensino básico. Inicialmente pensava em ser professora de história, depois literatura, matemática, música e, por fim, no terceiro ano, comecei a pensar em química. No terceiro ano do ensino médio, tive contato com uma professora que me influenciou fortemente a seguir a licenciatura. Ela dizia que via grande potencial em mim, pois várias vezes levei questionamentos que extrapolavam os limites da sala de aula. [...] comecei meus estudos na UFRGS e já naquele momento comecei a lecionar em um curso pré-vestibular por meio de indicação dessa professora do ensino médio. Lembro de sair do curso sempre muito feliz após dar uma aula que eu considerava boa e pensar que realmente havia escolhido a profissão certa (Estagiária E4 – 2021).

As diferentes modalidades de se fazer emergir narrativas (auto)biográficas, nos casos trazidos neste texto, têm possibilitado que estas sejam assumidas como fenômenos que viabilizam processos de formação docente e como fontes que ajudam a recontar os percursos biográficos de estagiários em ensino de Química. Cada indivíduo (ator/autor/narrador) pode

mobilizar seus saberes, crenças, valores, momentos de alegria e tristeza, assim como suas decepções e conquistas, revelando fragmentos de sua identidade, construída a partir de diversos contextos que se interligam ao longo do tempo, ora aproximando-se, ora distanciando-se de seu próprio eu (Sousa; Cabral, 2015).

Considerações finais

Tenho a intenção de continuar desenvolvendo abordagens (auto)biográficas e narrativas nos estágios do curso de Licenciatura em Química da UFRGS, garantindo tempos e espaços destinados à reflexão sobre o que é ser ou tornar-se professor dessa área. São movimentos formativos que têm se mostrado reveladores e promotores da aprendizagem sobre diferentes dimensões do magistério. Outros referenciais teóricos, para além daqueles trazidos no presente texto, devem contribuir para a continuidade desse trabalho, ampliando a quantidade e a qualidade dos resultados já obtidos.

Referências

ASSAI, Natany Dayani de Souza; BROIETTI, Fabiele Cristiane Dias; ARRUDA, Sergio de Mello. O estágio supervisionado na formação inicial de professores: estado da arte das pesquisas nacionais da área de ensino de ciências. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 34, e203517, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698203517>.

BARBISAN, Carla; MEGID, Maria Auxiliadora Bueno Andrade. Categorias de narrativas: principais usos em pesquisas e formação de pedagogas. ETD – Educação Temática Digital, v. 20, n. 4, p. 979-996, 2018. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v20i4.8649944>.

FONSECA, Carlos Ventura. Narrativas (auto)biográficas e estágio de docência: aspectos emergentes de um memorial de formação no contexto da Licenciatura em Química/UFRGS. Anais dos Encontros de Debates sobre o Ensino de Química, n. 43, p. 1-10, 2024. Trabalho apresentado no 43º Encontro de Debates sobre o Ensino de Química, 2024, Bagé. Disponível em: <https://edeq.com.br/submissao2/index.php/edeq/article/view/529>. Acesso em: 6 mar. 2025.

FONSECA, Carlos Ventura; OLIVEIRA, Felipe Augusto de. O desenvolvimento profissional de um professor de física: investigação de narrativas autobiográficas na pós-graduação. In: CONGRESSO INTERNACIONAL MOVIMENTOS DOCENTES, 2023, Santo André. Anais [...]. Santo André: V&V, 2023a. p. 1111-1122. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=001189758&loc=2024>. Acesso em: 11 fev. 2026.

FONSECA, Carlos Ventura; OLIVEIRA, Felipe Augusto de. Um professor de Química na pós-graduação: investigando o desenvolvimento profissional com base em narrativas autobiográficas. Anais dos Encontros de Debates sobre o Ensino de Química, n 42, p. 1-10, 2023b. Trabalho apresentado no 42º Encontro de Debates sobre o Ensino de Química, 2023b, Porto Alegre. Disponível em: <http://edeq.com.br/submissao2/index.php/edeq/article/view/325>. Acesso em: 6 mar. 2025.

HESSE, Fernanda Bianca; FONSECA, Carlos Ventura. Estágio de docência nos anais do Encontro Nacional de Ensino de Química (2012-2023): uma revisão sistemática. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA, 22., 2024, Belém. Anais [...]. Belém: UFPA, 2024. Disponível em: [https://www.even3.com.br/anais/xxii-encontro-nacional-de-ensino-de-quimica-397660/815409-estagio-de-docencia-nos-anais-do-encontro-nacional-de-ensino-de-quimica-\(2012-2023\)-uma-revisao-sistemica/](https://www.even3.com.br/anais/xxii-encontro-nacional-de-ensino-de-quimica-397660/815409-estagio-de-docencia-nos-anais-do-encontro-nacional-de-ensino-de-quimica-(2012-2023)-uma-revisao-sistemica/). Acesso em: 11 fev. 2026.

MARQUES, Youry Souza; POPAZOGLO, Flávio. O papel do estágio curricular supervisionado na formação docente na área de ciências naturais: concepções dos estagiários quanto à prática de ensino. Educação em Perspectiva, v. 11, e020017, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.22294/eduper/ppge/ufv.v11i.8124>.

NÓVOA, António. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. A pesquisa narrativa: uma introdução. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 8, n. 2, p. 261-266, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982008000200001>.

PEREIRA, Cleiton Leandro Zimmermann; FONSECA, Carlos Ventura. Documentos autobiográficos e ensino de Ciências Naturais: investigando docentes de uma Faculdade de Educação. Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia, Canoas, v. 12, n. 1, p. 1-20, 2023a. DOI: <https://doi.org/10.35819/tear.v12.n1.a6644>.

PEREIRA, Cleiton Leandro Zimmermann; FONSECA, Carlos Ventura. Histórias de vida/ narrativas (auto) biográficas: revisão das publicações do Encontro

Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (2011-2021). In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 14., 2023, Caldas Novas. Anais [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2023b. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/93033>. Acesso em: 11 fev. 2026

SÁ, Luciana Passos. Narrativa autobiográfica de estudantes de Química: reflexões sobre a atividade docente. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, v. 8, n. 2, p. 617-627, 2009. Disponível em: https://reec.uvigo.es/volumenes/volumen08/ART13Vol8_N2.pdf. Acesso em: 24 fev. 2026.

SOUSA, Maria Goreti Silva; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. Horizontes, v. 33, n. 2, p. 149-158, 2015. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/149/102>. Acesso em: 11 fev. 2026.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. Educação (UFSM), Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, 2014. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644411344>.

UFRGS – UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Plano de Ensino. Estágio de Docência em Ensino de Química I-D. Porto Alegre: UFRGS, 2020.

UFRGS – UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução nº 31: Regulamentação dos Estágios de Docência dos Cursos de Licenciatura da UFRGS. Porto Alegre: UFRGS, 2007. Disponível em: <https://www.>

ufrgs.br/cepe/wp-content/uploads/2021/12/grad_outros_31_2007.pdf Acesso em: 11 fev. 2026.

VICENTINI, Paula Perin; SOUZA, Elizeu Clementino de; PASSEGGI, Maria Conceição (org.). Pesquisa (auto) biográfica: questões de ensino e formação. Curitiba: CRV, 2013.

CAPÍTULO 7

RAÍZES DA DOCÊNCIA: memórias e recordações que moldam a identidade do(a) professor(a)

Maria José Sousa da Silva
Míriam Aparecida Bueno

Introdução

O conceito de identidade tem sido vastamente estudado pelas ciências sociais na busca de compreender o sujeito e seu posicionamento no mundo e no espaço. Na educação – e, especialmente, na educação geográfica –, esse conceito aparece na perspectiva de compreender como os sujeitos se formam, como concebem o ser docente e como projetam sua profissionalização.

O estudo acerca da identidade do sujeito permeia discussões da Psicologia Social e da Educacional, da Sociologia, da Filosofia e da Antropologia e tem ganhado espaço nos debates educacionais, conforme trabalhos de Pimenta (1997), por exemplo. Trata-se de uma reflexão muito importante, pois busca compreender a maneira como os sujeitos se posicionam diante dos fenômenos sociais em que estão envolvidos, como os entendem e como agem diante de tais fenômenos.

Entendemos a formação do professor como um processo histórico-social, que perpassa toda a vida e ocorre de maneira contínua. Portanto, a constituição identitária do professor, que orienta a sua prática, precisa ser discutida para que possamos entender como esse processo se desenvolve.

Este capítulo compõe parte da discussão teórica da tese de doutorado que tem por título “Histórias de vida e identidade docente em trajetórias formativo-profissionais a partir das narrativas de professores formadores do curso de licenciatura em Geografia”. A pesquisa citada parte do método (auto)biográfico, ancorado nas histórias de vida, para compreender a constituição da identidade docente.

Diante do exposto, o objetivo deste capítulo é discutir o conceito de identidade, na perspectiva da identidade docente, com ênfase no professor de Geografia, a partir das histórias de vida e do método (auto)biográfico.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de um estudo de cunho bibliográfico exploratório, que buscará apresentar uma discussão acerca dos principais conceitos abordados, tomando como base referenciais

que já avançaram nas temáticas aqui propostas. Entre os aportes teóricos, destacamos Pimenta (1997), Hall (2006) e Oliveira (2016), para uma reflexão acerca do conceito de identidade e da construção da identidade do professor de Geografia. Para embasar o uso do método (auto)biográfico e das histórias de vida, apoiamo-nos em Passeggi (2021), Abrahão (2022), Barros (2021) e Menezes (2021), sendo que as duas últimas autoras são referências na formação do professor de Geografia.

O texto está estruturado em duas seções, a saber: a) Memória e identidade: a busca pelo conceito; b) Identidade profissional docente e história de vida do professor de Geografia; além da introdução e das considerações finais.

Memória e Identidade: a busca pelo conceito

Embora o conceito de identidade seja complexo, buscaremos nesta seção fazer um recorte dos autores que trabalham o tema nas ciências sociais e, mais especificamente, na educação e na formação do professor.

Montenegro (1992) entende que memória e identidade são elementos indissociáveis. *A priori*, a memória parece ser um elemento ou fenômeno individual, no entanto, é concebida nas ciências sociais e estudos com histórias de vida como um constructo coletivo. Daí sua indissociabilidade da noção de identidade.

Para Hall (2006), numa perspectiva sociológica, a identidade é resultante da interação entre o “eu” e a “sociedade”. O autor defende que a projeção que construímos de nós mesmos parte das identidades culturais presentes no meio social, ao mesmo tempo que internalizamos valores e significados da sociedade.

A identidade é entendida aqui como a forma como o sujeito concebe a si mesmo (*Self*). Essa concepção passa por diferentes modificações, agregações e subtrações ao longo da vida, pois a identidade é concebida como uma construção e não como algo com o qual o indivíduo nasce.

A constituição identitária demonstra a forma como o sujeito, como ser social, entende e interage com o mundo e a sociedade que o cerca. Constitui-se também pelas diversas experiências sociais a que somos submetidos ao longo da existência humana. A convivência familiar e com os diferentes grupos sociais a que temos acesso; as vivências escolares, no ambiente de trabalho e nos movimentos sociais; os diversos lugares por onde passamos e que experienciamos: tudo contribui para a constituição identitária do sujeito.

Já a memória é constituída por pessoas, personagens e acontecimentos que se situam no tempo e no espaço. Quando rememoramos um acontecimento, dificilmente lembramos apenas de nós mesmos; lembramos das pessoas que também o vivenciaram, do lugar onde ocorreu, das experiências que mais imprimiram marcas em nós.

Barros (2021) sinaliza que, ao evocar memórias, o sujeito seleciona e avalia a importância das representações que constituem sua identidade, não apenas profissional, mas também enquanto pessoa/ser social, a partir das experiências formativas que vivenciou ao longo da vida. Nesse sentido, Hall (2006) afirma que nossa identidade é construída historicamente e não biologicamente e que se trata de um fenômeno móvel, sempre incompleto, em processo, sendo formado.

Por se tratar de um fenômeno subjetivo, a compreensão da identidade tem sido amplamente estudada através da história de vida dos sujeitos sociais – e, no presente caso, do professor de Geografia. A história de vida nos permite compreender e pensar questões como: por que o professor escolheu essa profissão? Como ele se tornou quem é? O que orienta sua prática e visão de mundo? Como sua história de vida se relaciona com sua profissão?

Para Habermas (1988), o indivíduo é o principal responsável por sua biografia e, portanto, pela constituição de sua identidade ao longo da própria existência. Para tanto, é motivado e influenciado por fatores internos e externos a ele, o que lhe possibilita novos conhecimentos a partir das interações sociais a que se expõe. Essas interações sociais criam memórias e projeções que moldam a ideia que temos sobre nós mesmos, sobretudo rompendo com a ideia de sujeito integrado, pronto, conforme aborda Hall (2006). Essa concepção também molda a ideia de identidade profissional, que abordaremos no tópico a seguir, pois,

através da representação social, o sujeito demonstra sua identidade profissional.

Quando trabalhamos com o método (auto)biográfico, defendemos que não podemos dissociar o eu pessoal do eu profissional. Trata-se de dimensões interligadas que são constituídas mutuamente. Portanto, a representação que o sujeito constrói de si mesmo (*Self*) passa pelas diversas experiências que ele vivencia ao longo de sua existência, experiências carregadas de sentidos e significados sociais e subjetivos, que vão sendo moldados e moldam a sua identidade pessoal/profissional, tecendo sua constituição enquanto ser social.

Identidade profissional docente e história de vida do professor de Geografia

A identidade profissional, já mencionada como indissociável da identidade pessoal, também é entendida aqui como uma construção coletiva, pois caracteriza-se pela compreensão que os sujeitos apresentam a partir da atividade que exercem na sociedade, atividade comum a tantos outros sujeitos (plural) mas exercida de forma única por cada um deles (singular).

Embora a identidade profissional seja associada a uma construção que se dá na formação e na atuação do sujeito em sua profissão, compreendemos, por meio das histórias de vida, que essa constituição tem início bem antes. No caso do professor de Geografia, conforme Silva (2022), fica evidente que a concepção

do ser docente, sua representação, tem início ainda nas vivências escolares, ou seja, antes mesmo do ingresso na licenciatura. Essas memórias escolares, juntamente com as das formações inicial e continuada e com as memórias da vida como um todo, não apenas contribuem para moldar o ser docente, mas também orientam a sua prática cotidiana.

Na pesquisa supracitada (Silva, 2022), os professores de Geografia entrevistados narram a escolha da profissão e destacam que, para alguns deles, essa não foi a primeira opção. No entanto, ao rememorar os anos de escolarização, basicamente todos lembraram de um professor que foi referência importante na decisão sobre a profissão que iriam seguir e sobre o profissional que gostariam de ser.

Conforme dito antes, a identidade profissional é também uma construção coletiva, social, pois o ser professor se dá na interação com outros professores, com a comunidade escolar e sobretudo com os alunos. Essa interação é repleta de elementos formativos e identitários. Para Menezes (2021, p. 182), “o sujeito se constitui e se forma na relação com o outro e com o meio”. Essa relação possibilita a constituição de sua identidade profissional/pessoal, pois mescla “saberes e fazeres docentes” (Menezes, 2021, p. 182).

Quando pensamos na identidade do professor de Geografia, compreendemos que se trata da forma como esse profissional concebe a si mesmo e sua formação, de maneira que essa concepção oriente sua prática e lhe permita refletir sobre sua formação e sobre as escolhas

cotidianas quanto ao ser docente. Além disso, conforme Cavalcanti (2012, p. 196), essa identidade permite ao professor “delinear suas ações, [...] fazer escolhas, [...] tomar decisões, posições, [...] definir por determinados comportamentos e estratégias”.

Para Pimenta (2012), a identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão. Dessa forma, os significados sociais atribuídos à profissão docente fazem parte do imaginário do professor, de suas memórias, de sua identidade pessoal. A autora defende que esse significado é constantemente revisado, reconstruído, reafirmado ou moldado, não sendo, portanto, imóvel, permanente. A prática docente exige reflexão e renovação constante, seja de pontos de vista, de leituras de mundo, da compreensão dos mais diversos alunos e de suas variadas histórias de vida.

A importância do método (auto)biográfico na compreensão desse processo de construção da identidade docente e de como o professor concebe a si mesmo e sua profissão está assentada no fato de que esse tipo de pesquisa valoriza a subjetividade do sujeito, suas maneiras de ver, sentir, compreender o mundo. Dessa forma, a história de vida do professor tem grande participação em sua formação e atuação profissional. A forma como ele vê o mundo, como analisa e compreende os fenômenos espaciais, a sua maneira de pensar a partir da Geografia, em grande medida, sofre influência de sua história de vida.

Por ser um ser social, o professor fala a partir de um lugar de experiências. Os conteúdos que ministra

fazem sentido para ele, em razão de suas vivências. Assim, ao visitar suas memórias e narrá-las, o professor atribui sentidos às suas vivências, de forma que estas o ajudam a pensar seu lugar e sua condição social, política, histórica, a partir de sua história de vida.

Para Menezes (2021), toda narrativa é também geográfica, pois traduz o espaço geográfico, tendo como ponto de partida as memórias do sujeito narrador. Em consonância com esse pensamento, recorro às palavras de Moita (1995, p. 116), que afirma que

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.

Ao pensar a Geografia e seu ensino a partir das próprias vivências, do próprio lugar, do espaço vivido, o professor dá significado ao que ministra e tem mais possibilidade de propor ao aluno uma leitura crítica de sua realidade para a compreensão dos fenômenos espaciais em seu lugar de vivência, sem desconsiderar as conexões que esses fenômenos apresentam com outras escalas. Callai (2017) destaca que a compreensão do lugar em que se vive é fundamental para que o sujeito conheça sua história e entenda o que ali acontece. Destaca também que nenhum lugar é neutro, assim como os fenômenos locais também não são. Conforme Cavalcanti (2019) aponta, existe um porquê de as coisas serem como são, acontecerem onde acontecem,

e o conhecimento geográfico permite pensar esses “porquês”.

Para Passeggi (2021), o ato de refletir e narrar sobre as próprias experiências permite ao sujeito dar sentido ao que lhe aconteceu, ao que acontece em seu presente ou até mesmo projetar o devir. Nesse aspecto, entendemos a importância da narrativa de si para a formação e a (auto)formação do professor, pois ela possibilita não apenas entender os “porquês” mencionados anteriormente, mas também ressignificar as experiências vividas, o que a autora destaca como “poder auto(trans)formador”.

Na perspectiva de Abrahão (2022), a vida que se narra de forma reflexiva se inscreve em um espaço que ultrapassa o espaço/mundo, o geométrico, o espaço vivenciado, tornando-se espaço experienciado, repleto de significado para a pessoa que narra. Portanto, a importância do uso do método (auto)biográfico na formação do professor, seja ela inicial ou continuada, se assenta na perspectiva da reflexividade que as narrativas e a história de vida promovem. Nas palavras de Passeggi (2021), essa reflexividade narrativa permite ao sujeito constituir a si mesmo (identidade) através das diversas linguagens com que opera ao se desvelar por meio da narrativa.

Considerações finais

O intento deste capítulo foi apresentar uma discussão sobre o conceito de identidade, levando em consideração a identidade do professor de Geografia,

a partir do método (auto)biográfico, ancorado nas histórias de vida. Essa perspectiva de trabalho visa a valorização da subjetividade do professor e de todas as dimensões formativas que o envolvem, considerando sua vida e experiências como pano de fundo para sua formação e prática profissional.

Portanto, ao longo do texto e das referências utilizadas, verificou-se que a identidade do professor de Geografia é constituída e alimentada a partir das diversas experiências vivenciadas pelo docente ao longo de toda a sua vida. Assim, a representação do ser docente resulta dos vários itinerários de vida pessoal, profissional, de formação e prática do professor e se constitui historicamente de forma contínua.

Referências

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. A intriga narrativa em História de Vida de uma destacada educadora sul-rio-grandense – (re)construindo a personagem. In: COSTELLA, Roselane Zordan; MENEZES, Victória Sabbado (org.). Retalhos em trama: entre fios do narrar, docenciar e geografar. Porto Alegre: IGEO/UFRGS, 2022. p. 21-39.

BARROS, Josias Silvano de. Tessitura de saberes de professores de geografia em início de carreira: histórias de vida, trajetórias de formação e fazeres docentes. 2021. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/22994>. Acesso em: 24 fev. 2026.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o Lugar para compreender o mundo. *In*: CASTROGIOVANI, Antonio Carlos; CALLAI, Helena Copetti; KAERCHER, Nestor André. Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano. 12. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2017. p. 36-70.

CAVALCANTI, Lana Sousa. O ensino de Geografia na escola. Campinas: Papirus, 2012.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Pensar pela Geografia: ensino e relevância social. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

HABERMAS, Jürgen. Teoria de la Acción Comunicativa. Tradução: Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Taurus, 1988. v. 1 e 2.

HALL, Stuart. A identidade cultural da pós-modernidade. São Paulo: DP&A, 2006.

MENEZES, Victória Sabbado. “Ainda somos os mesmos e vivemos como nossos...” Professores?: das narrativas (auto)biográficas docentes à resignificação de (Geo) grafias. 2021. 376 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/219185>. Acesso em: 24 fev. 2026.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. *In*: NÓVOA, António (org.). Vidas de Professores. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

MONTENEGRO, Antônio Torres. História oral e memória: a cultura popular revisitada. São Paulo: Contexto, 1992.

OLIVEIRA, Susana Ribeiro Lima. Formadores de profissionais em Geografia e identidade(s) docente(s). 2016. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Estudos Socioambientais (IESA), Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/5864>. Acesso em: 23 fev. 2025.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Reflexividade narrativa e poder auto(trans)formador. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 17, n. 44, p. 93-113, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i44.8018>.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *Nuances: Estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, v. 3, n. 3, p. 5-14, set. 1997. DOI: <https://doi.org/10.14572/nuances.v3i3.50>.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 15-38.

SILVA, Maria José Sousa da. Narrativas de professores de Geografia: histórias de vida e trajetórias formativo-profissionais na composição da identidade docente. 2022. 115 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/23552>. Acesso em: 24 fev. 2026.

CAPÍTULO 8

“E EXISTE VIDA NA DOCÊNCIA?” NARRATIVAS DE UMA PROFESSORA DE GEOGRAFIA EM FASE FINAL DE CARREIRA

Alexleide Santana Diniz Soares
Maria Adailza Martins de Albuquerque

Introdução

E existe vida na docência?
(Professora de Geografia)

Quais são os elementos que impactam diretamente a carreira docente de um(a) professor(a) de Geografia? Que fatores são relevantes para a docência e

quais contribuem negativamente na atuação do(a) professor(a)?

Essas indagações nos surgiram ao conversar com professores(as) da rede estadual de ensino da Paraíba, no município de Campina Grande. Ao explicar os ciclos de vida profissional da carreira docente, uma professora, com 23 anos de experiência de sala de aula, atualmente lecionando numa escola de tempo integral, parou, sorriu e me fez a seguinte pergunta: *e existe vida na docência?* Seguimos conversando sobre a temática que pesquisamos (docentes em fase final de carreira) e, depois que apresentamos a ideia geral da pesquisa, ela fez o seguinte comentário:

[...] atualmente, é impossível um professor da rede estadual da Paraíba se aposentar aos 25 anos de docência ou quando completa a idade estabelecida pelo novo plano previdenciário. O nosso salário é fatiado em bolsas, que são cortadas após a aposentadoria, e esses cortes chegam a um percentual alto do nosso salário, por isso seguimos em sala, pois precisamos continuar podendo pagar as contas mensais (Professora de Geografia, 2024).

A fala da professora é coerente com a ideia de Gatti (2000), que apresenta os baixos salários como elemento que impacta negativamente a carreira docente. Apesar da aprovação de Planos de Carreira para profissionais da Educação, na maioria das redes públicas de ensino do Brasil, esse fato ainda não se configurou como uma garantia de valorização da carreira docente.

A narrativa da professora também leva a reflexões sobre outras questões desafiadoras para a docência: entre outras, destacam-se, por exemplo, a desmotivação dos estudantes para estudar conceitos geográficos (Cavalcanti, 2008), a concepção enciclopédica da Geografia (Vesentini, 2010) e a desvalorização social da carreira docente (Lopes, 2010).

Essas questões influenciam diretamente o modo como os(as) professores(as) constroem e desenvolvem sua docência, com interferências na sua profissionalidade, no modo como se veem no ambiente educativo e, assim, na forma como pautam suas práticas de ensino.

Inseridas nessa realidade, as trilhas da nossa práxis como professoras de Geografia sempre foram marcadas por uma inquietação gerada pela não compreensão, com profundidade, do papel da atuação docente em Geografia e, associado a isso, do percurso profissional dos(as) docentes.

No capítulo que segue, refletimos sobre a docência em Geografia, a partir de estudos desenvolvidos na nossa pesquisa de doutoramento (em andamento). Para isso, fazemos uma breve revisão de literatura à luz de autores da Educação e da Geografia, no contexto dos desafios da atuação, na educação básica, de professores(as) em fase final de carreira. Buscando um diálogo com a prática, analisamos a narrativa de uma professora colaboradora da pesquisa, referente aos desafios da docência frente aos obstáculos enfrentados no cotidiano de suas práticas.

Para a compreensão das concepções de professores(as) sobre a docência, faz-se necessária uma aproximação com seu cotidiano, para poder ouvir e compreender as histórias de suas vidas. Isso não deve ser feito a partir da descrição de perfis isolados ou de observações individualizadas, mas olhando o objeto de estudo em sua totalidade.

Caminhos metodológicos

Esta pesquisa se constitui num estudo de caráter qualitativo, com enfoque nas histórias de vida, com base na narrativa de uma professora efetiva de uma escola da rede pública estadual do município de Campina Grande-PB, licenciada em Geografia e colaboradora da pesquisa de doutorado da qual o presente capítulo é um recorte.

O contato inicial com a colaboradora da pesquisa se deu a partir de uma visita à escola, buscando conhecer os professores e professoras de Geografia que estão na fase final de carreira, ou fase de desinvestimento, conforme a categorização de Huberman (2013). Em um segundo momento, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, gravadas em áudio, no ano de 2024. Para este capítulo, usamos a narrativa de apenas uma professora.

A entrevista com a professora Maria de Fátima aconteceu na sala de professores. A partir do número de telefone fornecido por ela durante a visita inicial à escola, marcamos o encontro no colégio onde ela

leciona. Após explicar os objetivos da pesquisa, li o texto previamente elaborado para nortear a narrativa da professora.

Eu quero que a senhora me fale um pouco sobre a sua história de vida; faça isso da forma que a senhora achar melhor. Não importa a ordem. Peço que relembre a sua vida escolar, as escolas onde a senhora estudou; como era a relação da sua família com os estudos, com a escola; me fale, também, sobre o processo de formação: por que a senhora escolheu a Geografia? Como foi esse período em que a senhora vivenciou a universidade? O que lhe marcou? E, por fim, como a senhora tornou-se professora? Como tem sido a docência durante todo esse período? Já faz muito tempo que a senhora atua como professora; quais as mudanças que aconteceram na Geografia, na forma de ensinar? Como essas mudanças afetaram a sua vida como professora? Fique à vontade, a senhora tem o tempo que precisar para falar sobre tais questões (Pesquisadora, 2024).

Por se tratar de uma entrevista narrativa, houve o mínimo possível de interrupções, pois, como afirma Barros (2023, p. 134), trata-se de um instrumento de construção e de análise de dados narrativos, que tem por base o estímulo e o encorajamento para que a entrevistada narre fatos e episódios importantes da sua vida.

A História Oral foi o eixo orientador na análise dos diálogos, por apresentar inúmeras possibilidades para

compreender os relatos dos participantes como uma ação de reescrita do passado feita por dois personagens: o(a) entrevistador(a) e o(a) entrevistado(a). Para Bragança (2012, p. 41),

a narrativa de vida individual e coletiva faz parte da forma propriamente humana de construir e recriar conhecimentos, de preservar a memória, de criar as identidades, de atribuir a objetos e lugares valor simbólico.

A entrevista, com base na História Oral de Vida, tem o próprio indivíduo como centro de interesse da história, incluindo sua trajetória desde a infância até o momento em que fala, passando pelos diversos acontecimentos e conjunturas que presenciou, vivenciou ou de que se inteirou. Os colaboradores não são “unidades estáticas”, mas, sim, “pessoas humanas de valor inestimável, as quais representam um referencial qualitativo em função de sua relação com o tema estudado” (Alberti, 2004, p. 32).

Para a análise dos dados, foram considerados os elementos que impactam diretamente a carreira docente e o cotidiano escolar de um(a) professor(a) de Geografia, tanto aqueles considerados positivos quanto os que contribuem negativamente na atuação do(a) professor(a).

Reflexões sobre o ciclo de vida profissional

A profissionalidade não é formada apenas a partir dos saberes institucionalizados. Não há como separar

o sujeito da ação – o(a) professor(a), na sua atuação como docente, do sujeito inserido num contexto social e cultural que muda continuamente. Como diz Freire (2019, p. 89) ao tratar da compreensão de trabalho pedagógico, “ensinar é uma especificidade humana”, no sentido político e intersubjetivo.

A “competência profissional” é um pressuposto obrigatório da “prática educativa-crítica” do professor como educador. Assim, compreende-se que as concepções, os entendimentos e as histórias de cada sujeito-professor estão diretamente interligados e influenciando as ações docentes.

Muitas investigações estudam os docentes e sua formação a partir da divisão da carreira profissional em fases, levando a diversas categorizações da carreira. Uma delas foi realizada por Huberman (2013) e é uma das referências para investigações que se inserem nessa temática (formação de professores).

De acordo com Huberman (2013), a carreira docente, ao longo da trajetória profissional, pode ser compreendida por meio de diferentes fases: entrada na carreira (de 1 a 3 anos); fase de estabilização/consolidação (de 4 a 6 anos); fase de diversificação (de 7 a 25 anos); fase de serenidade ou distanciamento afetivo (de 25 a 35 anos); e, por fim, fase de desinvestimento (de 35 a 40 anos de carreira). O autor ressalta a importância de compreender o aspecto subjetivo no desenvolvimento da carreira docente, em vez de considerar que esse desenvolvimento se dá a partir de um acumulado de eventos que vão moldando essa profissionalidade.

O desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades. O fato de encontrarmos sequências-tipo não impede que muitas pessoas nunca deixem de praticar a exploração, ou que nunca estabilizem ou que desestabilizem por razões de ordem psicológica ou exteriores (Huberman, 2013, p. 38).

No entanto, as concepções do(a) professor(a) de Geografia em fase final de carreira não representam uma “ilha”, isolada da sociedade e imune às mudanças sociais, econômicas, culturais e educacionais vivenciadas pelo(a) docente ao longo da carreira. Elas têm marcas dos processos formativos, das reformas educacionais, das concepções da Ciência Geográfica e da Geografia escolar, que impactam a docência em Geografia.

A narrativa docente no contexto da sala de aula

A história de vida da professora protagonista do enredo apresenta uma reflexão sobre si e anuncia como a Geografia da vida repercute na forma como cada um narra e interpreta sua história, bem como na forma como cada um se concebe professor. É o que destaca Barros (2023, p. 141):

A partir das narrativas de vida-formação e de profissão, os professores ecoam discursos, atravessam lugares, anunciam-se como sujeitos sociais, autores da própria história de vida, apropriam-se dos seus percursos formativos e narram sobre a docência em Geografia.

A professora Maria de Fátima tem 71 anos, é licenciada em Geografia pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e leciona nos três turnos, para turmas de Ensino Fundamental, de Ensino Médio e de Educação de Jovens e Adultos (EJA), na escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Senador Argemiro de Figueiredo (conhecida na cidade com o nome de Escola Polivalente). Maria de Fátima é uma mulher parda, tímida e muito tranquila. Ela é solteira, não tem filhos(as), tem nove irmãos(ãs). Seus pais estudaram até a conclusão do Ensino Fundamental. O pai exerceu a profissão de motorista, e a mãe, a profissão de doméstica. No que se refere ao tempo de experiência profissional, ela tem 38 anos de docência em Geografia (todo o tempo na mesma escola). Também possui experiência na rede privada: atuou, por cinco anos, como professora de Geografia em turmas da 5ª série (atual 6º ano) do Ensino Fundamental na escola Virgem de Lourdes, da Congregação Lourdinas.

Ao rememorar o início da sua vida estudantil, fala com muita alegria sobre o período de estudante e destaca o quanto seus pais incentivavam os filhos a estudar:

[...] meu pai, na época, conseguia bolsa para a gente estudar, porque meu pai trabalhava como funcionário público, meu pai [...] tinha, assim, muita... como é que se diz?, ele gostava muito que os filhos estudassem. E que estudassem em locais [em] que eles tivessem como aprender melhor, que fosse bom para eles, né? Para a gente e para ele, aí ele sempre incentivou muito os filhos (Profa. Fátima, entrevista narrativa, setembro de 2024).

A professora relata que fez boa parte do ensino básico em escolas da rede privada de Campina Grande.

A primeira escola que estudei foi no São Vicente de Paulo, que era uma escola de freira, colégio de freira mesmo. Lá eu fiz até o quarto ano do Fundamental I, depois estudei numa escolinha particular, que naquele tempo os pais colocavam pra gente melhorar, né? Fiquei por lá até metade do Fundamental II, e depois eu fui para o Alfredo Dantas. No Alfredo Dantas, eu terminei o Fundamental II e cursei o primeiro ano do Ensino Médio [...]. Do colégio Alfredo Dantas eu fui para a escola Onze de Outubro e fiquei até terminar o Ensino Médio (Profa. Fátima, entrevista narrativa, setembro de 2024).

Ao colocar em cena as memórias referentes à escolha pela profissão, a professora relembra de forma muito engraçada como chegou à Geografia. Em meio a muitos risos, ela fez o seguinte relato:

Fiz vestibular, pois naquela época era vestibular... E eu não queria Geografia de jeito nenhum, meu negócio era Direito, pense [risos], pense num negócio [risos]. Deu tudo errado. Caí na Geografia... que eu tinha colocado como segunda opção. Nem sei o porquê. Tinha que colocar uma segunda opção. Então, botei a danada da Geografia. Só foi o que deu: entrei (Profa. Fátima, entrevista narrativa, setembro de 2024).

Seguindo a conversa sobre a sua vida profissional, a professora deixa claro que é muito satisfeita com a profissão: “E hoje, eu gosto muito da minha profissão. Sou muito satisfeita desde que comecei a dar aulas” (Profa. Fátima, entrevista narrativa, setembro de 2024).

Durante o período em que a professora estava cursando Geografia, trabalhou no comércio e, em seguida, como assistente social pela rede municipal de educação de Campina Grande. Ela foi aprovada num concurso de nível médio e exerceu a profissão na prefeitura até se aposentar, período que ela relembra como difícil, pois precisava se esforçar muito para conseguir dar conta de todas as demandas, saindo a pé do trabalho no centro da cidade para a universidade, que funcionava em um bairro próximo.

Ao colocar em cena a sua trajetória profissional, a professora relembra que, durante esses 38 anos de docência, aconteceram muitas mudanças, com destaque para a própria Geografia, na forma de ensinar e principalmente nos alunos.

Muita coisa mudou. Tantas que nem lembro mais de tudo. Na época que eu entrei, a gente só ensinava a Geografia Física. Hoje em dia a gente vê muita diferença. Da Geografia que eu estudei para o que eu ensino hoje, mudou quase tudo. Hoje é tudo diferente na Geografia. Hoje é tudo atualidades, você não trabalha mais com [o] aluno o espaço físico, como é que se diz?, a parte física da Geografia. Hoje você pega a Geografia, entra em todos os assuntos, em todas as disciplinas. Você trabalha com português, matemática, com tudo, né?, dentro da própria Geografia. Na época que eu entrei na universidade, não tinha nada a ver com isso. Só era dentro da própria Geografia. Houve mudanças e foi muito bom (Profa. Fátima, entrevista narrativa, setembro de 2024).

A professora relata que, mesmo lecionando em turmas de Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA, ainda precisa completar a carga horária com outras disciplinas, pois as mudanças do currículo geradas pela Reforma do Ensino Médio¹ impactaram o número de aulas. Com isso, cada docente precisa de um número

1 A Reforma do Ensino Médio (Brasil, 2017), que tem um elo direto com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), trouxe alterações que afetam diretamente o cotidiano das escolas públicas, com prejuízos materializados pelo tolhimento de algumas disciplinas importantes para a formação dos(as) jovens e pela redução de conteúdos e de carga horária de outras, pela inserção de estudos superficiais em disciplinas ditas como “itinerários formativos”. Isso tem trazido impactos para os espaços escolares, para as crianças e jovens e para os(as) professores(as), sejam estes(as) professores(as) iniciantes, docentes já experientes ou aqueles que estão na fase final da carreira.

maior de turmas para completar a carga horária mínima, de 20 horas-aula por semana.

Eu tenho turma de Fundamental e Médio pela manhã e à tarde. E Ensino Médio à noite, que é o EJA. Aqui, agora, estamos ensinando, também, Projeto de Vida. Já é outra disciplina, que nem me formei para ela. Mas colocaram a gente em Projeto de Vida para completar a carga horária. Todo professor pega outra disciplina, além da nossa Geografia. Projeto de Vida é uma disciplina muito boa. Mas os alunos não gostam, não valorizam o material, nem as aulas. Eles não querem nem saber (Profa. Fátima, entrevista narrativa, setembro de 2024).

Ainda sobre as mudanças curriculares, a professora destaca a dificuldade de gerenciar o tempo para conseguir ministrar as aulas.

Eu acho que essa mudança no número de aula prejudicou e muito, porque diminuiu aquele tempo que a gente tinha para dar aula ao aluno. Assim, eu tinha três aulas de Geografia. No Fundamental não mudou, continua igual. Mas no Ensino Médio normal [a professora se refere ao Médio regular] hoje só são duas aulas por semana. Aí você... com 45 minutos... você acha que tem condição da gente dar aula e mostrar ao aluno o que é a Geografia? Muitas vezes você deixa de dar o próprio conteúdo. Eu preciso explicar o conteúdo, mas também,

o aluno faz uma pergunta, que hoje eles nem perguntam mais tanto, mas quando faz, então, você precisa explicar e interagir com os alunos e aí a aula passa. Acabou a aula. E é porque os alunos não perguntam quase nada hoje em dia (Profa. Fátima, entrevista narrativa, setembro de 2024).

Ao se referir aos alunos, ela destaca que o uso do aparelho celular tem gerado impactos negativos no ensino e na relação aluno-professor. “Hoje dar aula é uma coisa solitária. Você fica ali falando, e os alunos no celular. Tem dias que eu dou aula para um ou dois alunos” (Profa. Fátima, entrevista narrativa, setembro de 2024).

A entrevistada destaca a falta de interesse dos alunos como um fator que a angustia.

Eles ficam no celular e... isso é uma coisa que veio para atrapalhar muita gente. As tecnologias. Eu digo sempre para eles. É bom, mas vocês não sabem aproveitar. Se as pessoas soubessem usar, seria uma ótima ferramenta... Agora como você está usando, nesse momento, tudo bem... Mas eles usam no momento da aula, para jogar, ficar em redes sociais. Os alunos também mudaram muito, e no sentido negativo. Você dá aula e eles não estão nem escutando, você fica ali falando sozinha. E o tempo já é muito pouco (Profa. Fátima, entrevista narrativa, setembro de 2024).

A professora ainda destaca as mudanças no funcionamento da própria escola: “o andamento da escola também mudou, as regras, as cobranças” (Profa. Fátima, entrevista narrativa, setembro de 2024). Aqui a professora ressalta cobranças impostas pelos pensadores da Educação, que muitas vezes não conhecem a realidade da escola.

Mudou, só que a gente percebe que essas exigências, muitas vezes, nem avançam dentro do ensino. Mudou entre aspas. Porque muitas vezes a escola apresenta coisas que vêm lá de cima, documentos, normas, e pede, pede. Só que muitas vezes a gente não faz, porque a própria escola não nos dá essa condição. Não dá. Perdemos um tempo enorme preenchendo papel, normas, documentos e mais documentos... mas isso não chega ao aluno, nem ao ensino. Só atende a pessoas que nunca vieram na escola. E isso acontece em toda escola, viu (Profa. Fátima, entrevista narrativa, setembro de 2024).

No final da entrevista, acrescentamos a seguinte pergunta: *A senhora se considera uma professora em fase final de carreira?*

Já [momento de risos]. Trinta e oito anos, minha filha. Pelo amor de Deus. Eu já estou com 71 anos de idade. Eu pretendo sair de sala de aula logo. Desde o ano passado queria sair. Mas, por conta dessas coisas que a gente perde, eu resolvi esperar mais

um pouco. E graças a Deus deram uma geral aí, que estão colocando esse valor no nosso salário. Incorporando. Aí no próximo ano, no meio do ano já estará completo. Aí, minha filha, eu acho que eu vou encerrar. Também, né? Já está na hora de descansar, né? Eu me sinto cansada fisicamente, entendeu? Não tenho mais disposição física (Profa. Fátima, entrevista narrativa, setembro de 2024).

A professora destaca que, após a aposentadoria, pensa em estudar para realizar alguns projetos pessoais, que não conseguiu realizar durante a carreira: “após me aposentar, tenho muita vontade de fazer um Mestrado. Fazer o curso com calma, no meu tempo”. Ela fala da necessidade de ler e se atualizar para poder ajudar uma sobrinha, que faz parte da sua rotina.

Para você ter uma ideia, eu agora estou fazendo especialização. Sim, estou cursando especialização. [...] eu estou estudando em casa. On-line. Eu ainda me comunico com alguns colegas da época da faculdade e resolvi fazer uma especialização a essa altura, pois passei muitos anos falando que ia fazer e o tempo não dava. Eu adoro ler, saber as novidades (Profa. Fátima, entrevista narrativa, setembro de 2024).

A educação familiar e escolar forma uma base forte na história de vida da professora Maria de Fátima. Podemos afirmar que seus pais sempre deixaram claro

o quanto seria importante os filhos estudarem para ter uma profissão. Pensando na obra de Paulo Freire, eles viam na educação a esperança da liberdade para esses filhos: liberdade no sentido de ter uma profissão remunerada e, também, de se realizar como pessoa.

Reflexões finais

As narrativas da professora revelaram a riqueza com a qual ela enxerga a Educação e a formação continuada do(a) professor(a). Aos 71 anos de idade e 38 de docência, está cursando pós-graduação – “sim, estou cursando especialização” – e deseja cursar Mestrado, após a aposentadoria, para realizar um sonho que carrega e no intuito de se manter atualizada e poder ajudar nos estudos dos sobrinhos.

As observações da professora Maria de Fátima sobre os impactos do modelo neoliberal na rotina da escola foram bastante contundentes, sobretudo ao mencionar a redução do número de aulas e as exigências e normas impostas à instituição escolar. Essas mudanças a obrigam a trabalhar nos três turnos e, ainda, ministrar disciplinas eletivas para poder completar a carga horária, mesmo atuando em uma escola regular.

Diante dessa narrativa, percebemos que a fase final de carreira dos(as) professores(as) de Geografia é um tema que merece mais estudos, pois é de fundamental importância conhecer o que contam esses(as) professores(as) sobre a docência, a formação e os caminhos que trilharam até aqui.

Referências

ALBERTI, Verena. Manual da História Oral. São Paulo: Editora FGV, 2004.

BARROS, Josias Silvano de. Saberes de professores de Geografia: histórias de vida, formação e docência. Curitiba: CRV, 2023.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Iniciando o diálogo: um olhar dirigido à literatura educacional. *In*: BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012. p. 59-93.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. [...] institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 2 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file>. Acesso em: 25 fev. 2026.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Formação inicial e continuada em geografia: trabalho pedagógico, metodologias e (re)construção do conhecimento. *In*: ZANATTA, Beatriz Aparecida; SOUZA, Vanilton Camilo de (org.). Formação de professores: reflexões do atual cenário sobre o ensino da Geografia. Goiânia: NEPEG, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 62. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GATTI, Bernardete Angelina. *Formação de professores e carreira: problemas de movimento e renovação*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In: NÓVOA, Antônio (org.). Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013.

LOPES, Claudivan Sanches. *O professor de Geografia e os saberes profissionais: o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade*. 2010. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. DOI: <https://doi.org/10.11606/T.8.2010.tde-30042010-151609>.

VESENTINI, José William. A formação do Professor de Geografia: Algumas reflexões. *In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. Geografia em Perspectiva*. São Paulo: Contexto, 2010. p. 235- 240.

CAPÍTULO 9

ENTRE O “SER MULHER”, O “SER NEGRA” E O “SER EDUCADORA”: narrativas de resistência e transformação

Melryni Cruz Dantas
Evanilson Gurgel

Ponto de partida

Na intersecção em que se encontram os ecos do racismo e os murmúrios do feminino, emerge a existência de mulheres negras como um poema inacabado, tessituras que são forjadas em linhas de resistência e ancestralidade. Cada pele, marcada pelas trajetórias daqueles(as) que as antecedem, carrega em si

a força das disputas que se desenrolam, muitas vezes, em silêncio, nas quais o peso dos estereótipos e as feridas do preconceito se entrelaçam com a delicadeza inerente a quem se reinventa a cada amanhecer.

Em cada uma dessas jornadas, ser negra e ser mulher é dançar entre luzes e sombras, transformar dor em potência, invisibilidade em presença, resistência em poesia. Cada suspiro é a afirmação de uma existência que, apesar dos ventos contrários, floresce com intensidade e graça.

A pesquisa aqui apresentada amplifica as vozes oriundas das histórias de alunas negras do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (Ufersa) – Campus Angicos, resgatando trajetórias escolares tantas vezes silenciadas. Ao apresentar as narrativas de suas vivências no ambiente escolar, buscamos romper com discursos hegemônicos e ampliar o olhar sobre educação e gênero, valorizando os saberes e as perspectivas que essas mulheres carregam e imprimem em sua prática docente.

É através da memória que essas histórias resistem à forja do tempo. A memória transcende o tangível, inscrevendo-se nos rastros que o tempo não apaga – nos sorrisos congelados em fotografias, nas vozes que se erguem (hooks¹, 2019), nos objetos que guardam afetos e nos gestos que atravessam gerações. Vive nos

1 Seu nome é escrito com letras minúsculas pois, segundo a escritora, essa é uma forma de evidenciar a importância do seu legado e das suas ideias, e não de si mesma.

rituais que reafirmam pertencimentos, nas melodias que despertam lembranças, no corpo que carrega marcas de um passado que se faz presente. Mais do que simples lembrança, a memória é permanência, uma teia que entrelaça tempos e vidas, garantindo que nenhuma história seja esquecida.

Os bastidores da pesquisa

Tendo como propósito servir como ponte entre memória e visibilidade, esta pesquisa mergulha nas narrativas (auto)biográficas para desvelar as experiências escolares dessas mulheres que, além de estudantes, tornaram-se professoras. Ao privilegiar essa abordagem, nos alinhamos à perspectiva de Passeggi e Souza (2017, p. 10), que a concebem como “uma aposta de caráter epistemo-político”, que centraliza a capacidade de “reflexividade autobiográfica do sujeito, permitindo-lhe elaborar táticas de emancipação e empoderamento” capazes de superar determinadas interpretações culturais excludentes e opressoras.

Assim, mais do que uma metodologia de investigação, essa abordagem se apresenta como um percurso de afeto e escuta atenta, um movimento de reconhecimento das lembranças escolares – tanto das que emergem com nitidez quanto das que permanecem silenciadas e que ainda clamam por pertencimento.

Para aprofundar a compreensão das experiências vividas, estabelecemos um diálogo entre autores como Gomes (2017), Paraíso (2012) e bell hooks (2019), cujas

reflexões ampliam nossa percepção sobre o racismo cotidiano nas escolas e suas marcas nas trajetórias das professoras negras. Ao entrelaçar essas referências com as experiências das alunas entrevistadas, buscamos não apenas tornar suas histórias visíveis, mas também evidenciar como, diante dos desafios, elas resistem, se constituem enquanto mulheres negras e, assim, recriam espaços de existência e produção de saber dentro do contexto educacional.

Nossa fundamentação teórica e metodológica se organiza, portanto, nos campos do currículo e das narrativas (auto)biográficas. No que diz respeito ao currículo, seguimos as perspectivas pós-críticas, particularmente as de Tomaz Tadeu da Silva (1999), que compreende o currículo não como um conjunto neutro de conhecimentos a serem transmitidos, mas como um espaço de análise dos processos que produzem e mantêm as diferenças. A partir dos apontamentos de Marlucy Paraíso (2012), essas ideias se aprofundam, pois a autora nos convoca a evidenciar as relações de poder que moldam os currículos e as identidades. A pesquisa educacional, segundo Paraíso (2012), vai além da simples descrição da realidade, funcionando como uma ferramenta ativa para a produção de mudanças nesse cenário excludente.

Nesse contexto, as narrativas (auto)biográficas surgem como uma abordagem que se nutre de fontes variadas, como relatos orais, diários, cartas e fotografias, para compreender as experiências e subjetividades dos indivíduos. Essa abordagem voltada ao processo de

elaboração de narrativas autobiográficas, ao dar valor às histórias de vida, não se limita a relatar histórias, mas se configura em um ato de transformação pessoal e coletiva, capaz de impulsionar novos modos de ser e estar no mundo (Kramer, 1998; Mignot, 2003).

Para que pudéssemos conhecer as histórias de vida dessas estudantes, optamos por instrumentos que proporcionassem um maior significado a partir de suas experiências escolares. Um dos principais instrumentos desta pesquisa foi a entrevista narrativa, pois ela permite que as participantes se expressem de forma natural e honesta sobre a realidade investigada (Jovchelovitch; Bauer, 2002).

A entrevista narrativa, mais do que nos oferecer conhecimento sobre as experiências das futuras docentes no espaço escolar, nos instiga a enxergar suas histórias de vida, já que todos os acontecimentos estão entrelaçados por um enredo que confere sentido às trajetórias e bagagens que as acompanham no presente. Essa abordagem permite que as entrevistadas evidenciem não apenas os eventos externos de suas trajetórias, mas também as inter-relações profundas de experiências, emoções e contextos que moldam suas identidades e práticas educacionais.

As entrevistas: o coração da pesquisa

Como etapa inicial da pesquisa, a seleção dos(as) participantes foi baseada em dois critérios específicos: estudantes negros(as), regularmente matriculados

no curso de Pedagogia da Ufersa – Campus Angicos, e que estivessem prestes a concluir o curso. Com esse perfil definido, realizamos uma pesquisa para identificar o número de alunos(as) na turma finalista. Ao final, contabilizaram-se quatro estudantes negras – Íris, Deise, Rosa e Lily (pseudônimos utilizados para manter o anonimato das participantes) – e nenhum discente negro. Assim, de uma pesquisa inicialmente sem distinção de gênero, houve a adaptação para o público exclusivamente feminino, o que já esboça a predominância de mulheres no campo da Pedagogia.

Esse dado é significativo, pois a Pedagogia é historicamente uma área de formação e atuação predominantemente ocupada por mulheres. Refletir sobre a formação docente, especialmente no trabalho na Educação Infantil, é reconhecer que estamos tratando de um campo de trabalho com uma presença majoritária feminina, uma realidade que se estende à maioria dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e, conseqüentemente, às creches, pré-escolas e ao Ensino Fundamental no Brasil.

Isso nos leva a compreender, como bem ressalta Louro (2014), que as instituições têm gênero. Ou seja, a escola é uma instituição essencialmente feminina, marcada por atributos como cuidado e vigilância, que estão profundamente associados ao universo feminino. Esse apontamento se reflete nas falas das entrevistadas, quando questionadas sobre o porquê da escolha do curso.

Eu escolhi a Pedagogia por conta de uma experiência que eu tive no trabalho, eu fui pesquisar e vi que era cuidar de criança, trabalhar com criança e era isso que eu queria fazer (Íris, notas de diário de campo, 2024).

Comecei no curso de Pedagogia muito sem saber se era aquilo que eu queria, só que eu digo até hoje que o curso de Pedagogia é um curso que forma o cidadão, eu comecei a estudar, gostei de estudar sobre e é uma área que eu quero seguir na minha vida porque eu amo crianças e ficar vendo elas (Deise, notas de diário de campo, 2024).

As falas das entrevistadas evidenciam que a escolha pela Pedagogia ainda é atravessada por representações sociais que vinculam o ensino, especialmente de crianças, ao papel de cuidado e de afeto historicamente atribuído às mulheres. Essa associação não é circunstancial, mas resultado de discursos que posicionam a docência como uma extensão do trabalho doméstico. No entanto, questionamo-nos: se a docência é historicamente associada ao feminino, por que mesmo dentro desse espaço as mulheres negras são as que menos ocupam posições de destaque?

Nesse sentido, Antunes e Accorssi (2019) destacam que a divisão sexual do trabalho e a separação entre os espaços público e privado foram determinantes para a feminização da educação básica, reforçando estereótipos de gênero e influenciando a forma como a profissão docente é socialmente percebida e valorizada.

Além disso, ao serem questionadas sobre as referências femininas que tiveram durante a formação, as participantes expressam discursos parecidos ao de Lily, que diz:

A gente só via Cinderela, Branca de Neve, todas aquelas princesas que eram brancas, olhos azuis, bem “padrão”, sabe? E eu tinha vontade de ser uma princesa daquelas, porque na minha cabeça, eu não ia sofrer mais bullying sendo do jeito daquela princesa! (Lily, notas de diário de campo, 2024).

Artefatos culturais como livros, filmes e músicas exercem um papel fundamental na construção das subjetividades e na forma como as professoras se percebem dentro do espaço educacional. A ausência ou a representação estereotipada de mulheres negras nesses materiais reforça uma sensação de não pertencimento e impacta diretamente a constituição da identidade profissional dessas docentes.

Ao longo das entrevistas, tornou-se evidente que a construção da identidade docente dessas mulheres ocorreu não apenas a partir da experiência acadêmica, mas também das formas como interagiram ao longo da vida, com outras mulheres e com referências culturais que moldaram suas percepções sobre pertencimento e representatividade. Como aponta Gomes (2017), a presença de representações afirmativas da negritude nos artefatos culturais exerce um impacto significativo no fortalecimento da autoestima, ampliando as possibilidades de reconhecimento e identificação.

Um dos questionamentos que mais se destacaram nas entrevistas foi sobre a presença de professores(as) negros(as) ao longo da escolarização. Sem exceção, todas as respostas refletiram a fala de Rosa: “A maioria era predominantemente branca, eu só tive uma professora parda! Não tinha nenhuma professora escura ou até mesmo retinta, ninguém para me inspirar!”. Para essas mulheres, crescer sem ver docentes negras ocupando espaços de destaque, seja na sala de aula ou mesmo na gestão, influenciou diretamente a forma como se percebiam, dificultando que se enxergassem nesses lugares.

Ainda assim, mesmo diante da ausência de referências positivas no ambiente escolar e nos artefatos culturais com os quais tinham contato na infância, as entrevistadas encontraram outras formas de afirmação e resistência. Muitas delas buscaram inspiração em figuras de destaque fora do espaço escolar, como Íris, que compartilha: “Meu artefato, meu objeto, era a Beyoncé, né? Eu sempre via ela como uma mulher negra empoderada e toda vida eu ia para a *lan house* e ia para as redes sociais assistir os vídeos dela... Beyoncé, Michael Jackson...”. Deise, por sua vez, encontrou suporte na amizade com pessoas que também pertenciam a grupos historicamente marginalizados, como a comunidade LGBTQIA+.

Seja por meio da música, da internet ou das redes de apoio construídas além dos muros da escola, essas mulheres conseguiram resistir, fortalecer suas identidades, seguir trilhando seus caminhos e *erguendo suas vozes* mesmo diante das adversidades.

A partir das experiências supracitadas, torna-se evidente como a ausência de representatividade negra na educação e nos artefatos culturais tradicionais impactaram diretamente a identidade e o sentimento de pertencimento dessas professoras. Como argumenta Gomes (2017), a construção da subjetividade e da identidade racial não ocorre isoladamente, mas em constante diálogo com as referências culturais e sociais disponíveis. Além disso, a falta de representações afirmativas de mulheres negras na docência reforça um processo de invisibilização, dificultando que essas alunas se percebessem como futuras educadoras e ocupantes legítimas desse espaço.

A predominância branca entre os docentes mencionada pelas entrevistadas não é um acaso, mas um reflexo do que Cida Bento (2022) define como o “pacto narcísico da branquitude”, ou seja, um conjunto de estratégias estruturais que mantêm a população negra afastada de posições de prestígio e poder, incluindo a docência e a gestão educacional. Esse mecanismo atua de maneira silenciosa, naturalizando a ausência de professores(as) negros(as) e tornando suas presenças uma exceção, em vez de uma regra.

No entanto, mesmo diante dessas barreiras, as participantes da pesquisa demonstram resiliência e estratégias de enfrentamento, buscando identificação e reconhecimento em outros currículos para além dos escolares, como a cultura *pop*, a música e as redes de apoio construídas fora da escola. Hooks (1994) destaca que a mídia e os produtos culturais são ferramentas poderosas na construção da subjetividade, pois

oferecem referências que podem reforçar ou contestar as imagens sociais predominantes. Assim, quando Íris encontra inspiração em Beyoncé ou Deise se apoia na comunidade LGBTQIA+, elas não apenas criam possibilidades de pertencimento, mas também desafiam as narrativas dominantes que tradicionalmente lhes foram impostas.

Como enfatiza Patrícia Hill Collins (2019) sobre as narrativas dominantes, as agências governamentais, historicamente dominadas por homens brancos, têm sido cruciais na construção dessas narrativas, decidindo quais histórias são contadas e quais são silenciadas.

Entre descobertas, movimentos e outros pontos de partida...

É fundamental refletir sobre como as experiências vividas por essas futuras professoras impactam diretamente a maneira como elas irão construir suas práticas pedagógicas. A ausência de referências negras na educação formal pode levá-las, mesmo que de forma involuntária, a reproduzir os processos de invisibilização que elas próprias vivenciaram. Como destaca Silva (2018), a implementação da Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003), que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileiras, não se resume a incluir conteúdos no currículo, mas implica uma transformação profunda na maneira como o conhecimento é produzido e transmitido nas escolas. Para que isso aconteça, é imprescindível que as

experiências e narrativas de professoras negras sejam reconhecidas no âmbito da formação docente.

Portanto, ao analisarmos as trajetórias de resistência dessas mulheres, que se constituem não apenas como mulheres, mas como mulheres professoras negras em uma sociedade que perpetua o mito da igualdade racial, torna-se urgente repensar os processos formativos dos(as) professores(as).

Segundo as participantes desta pesquisa, foi somente ao ingressarem no curso de Licenciatura em Pedagogia que encontraram outros modelos de educadoras. Deise ressalta: "Eu só vim aprender muitas coisas boas na faculdade, como por exemplo que ser chamada de preta não é ofensa, e eu aprendi isso na aula da professora Margarida!" – uma experiência que lhe faltou durante a Educação Básica.

É imperativo que a representatividade negra constitua o alicerce na formação da identidade docente e não permaneça como um elemento periférico. As histórias de mulheres negras, como as de Íris, Deise, Rosa e Lily, são não apenas atos de resistência, mas também convites para reimaginar a educação como um espaço onde todas as identidades sejam plenamente reconhecidas, celebradas e valorizadas.

As trajetórias de mulheres negras, conhecidas quando estas compartilham seus percursos de resistência e construção identitária, apontam para a urgência de repensar como o conhecimento é produzido e transmitido nas escolas. Essa reflexão implica questionar as estruturas tradicionais que reproduzem

invisibilizações e estereótipos, desafiando tanto os currículos oficiais quanto os discursos que associam o cuidado a algo inerente a uma suposta “essência” feminina.

O encontro entre raça e o feminino na trajetória dessas futuras educadoras nos estimula a pensar em uma prática pedagógica que reconheça e valorize a diversidade. Elas não apenas conseguiram se formar enquanto mulheres negras, mas também o fizeram em um processo que continua em construção, refletindo em suas práticas os princípios de uma educação antirracista. Suas experiências demonstram que ensinar não é apenas reproduzir conteúdo, mas é também ressignificar espaços, promover representatividade e criar possibilidades para novas gerações.

Dessa forma, apontamos para um futuro em que a identidade docente se construa sob a pluralidade de referências, rompendo com ciclos de apagamento e criando possibilidades reais de empoderamento e pertencimento. Assim, cada narrativa, cada história de resistência, torna-se um convite à transformação, abrindo caminhos para que futuras gerações de educadoras não apenas se reconheçam, mas também protagonizem a reconfiguração dos espaços de ensino e de convivência social.

Referências

ANTUNES, Lauren; ACCORSSI, Aline. Relações de gênero e a feminização da profissão docente: reflexões sobre a divisão sexual do trabalho. Educação, Ciência

e Cultura, v. 24, n. 3, p. 49-60, 2019. DOI: <https://doi.org/10.18316/recc.v24i3.5425>.

BENTO, Cida. O pacto da branquitude. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 22 ago. 2025.

COLLINS, Patricia Hill. Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. São Paulo: Boitempo, 2019.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra: trajetória de luta por políticas públicas. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2017.

HOOKS, bell. Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra. São Paulo: Elefante, 2019.

HOOKS, bell. Teaching to Transgress: education as the Practice of Freedom. New York: Routledge, 1994.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin; GASKELL, George (ed.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90-113.

KRAMER, Sônia. Leitura e escrita de professores: da prática de pesquisa à prática de formação. *Revista Brasileira de Educação*, v. 7, p. 19-41, jan./abr. 1998. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n07/n07a03.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2026.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2014.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. Em busca do tempo vivido: autobiografias de professoras. *In*: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; CUNHA, Maria Teresa Santos (org.). *Práticas de memória docente*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 135-166.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 23-46.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. O Movimento (Auto)Biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 6-26, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.23935/2016/01032>.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares. *Educar em Revista*, v. 34, n. 69, p. 123-150, jun. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.58097>.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CAPÍTULO 10

“UM DESENHO TIRADO DE MIM”: discursos sobre a sexualidade na Oficina “Lugares dos Afetos”

Robério Nunes Maia
Avelino Aldo de Lima Neto

O primeiro risco

Este capítulo apresenta parte dos resultados da tese intitulada “A escuta é uma pedagogia dos afetos: uma análise discursiva sobre a sexualidade na Oficina Lugares dos Afetos”, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Na ocasião, assumimos como objeto de pesquisa os discursos de discentes homossexuais do Ensino Médio Integrado

(EMI) do Campus Natal-Central (CNAT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) sobre a sexualidade.

Buscamos, portanto, analisar os discursos dos discentes homossexuais do EMI do IFRN/CNAT sobre a sexualidade, a partir da Oficina Lugares dos Afetos. Neste texto, daremos ênfase a uma das materialidades discursivas exploradas na oficina: o desenho produzido por um de seus participantes. Fazemo-lo com o objetivo de analisar os discursos sobre a sexualidade a partir da produção imagética.

Do ponto de vista teórico-metodológico, situamo-nos na Análise do Discurso de perspectiva foucaultiana. Recorremos às noções fundamentais de discurso, arquivo e enunciado, desenvolvidas por Michel Foucault (2014, 2020) nomeadamente nas obras *A arqueologia do saber* (1969) e *A ordem do discurso* (1970). De igual modo, recorreremos a interlocutores que dialogam com o filósofo para analisar as imagens e/ou as audivisualidades, como Courtine (2013), Lima Neto (2018) e Milanez (2019).

Este capítulo se organiza da seguinte forma: inicialmente, apresentamos nossa compreensão acerca das categorias teórico-metodológicas supracitadas. Em seguida, detalhamos a metodologia adotada, o que inclui uma descrição da Oficina Lugares dos Afetos, pois ela foi o lócus de construção dos dados. Por fim, analisamos o desenho elaborado por Alan, um dos participantes da pesquisa.

Enquadramento teórico

Compreendemos, a partir de Foucault (2014), as noções de discurso, arquivo e enunciado. Na já conhecida aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970, intitulada *A ordem do discurso*, Foucault afirmou que

em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (Foucault, 2014, p. 8).

O discurso se constitui a partir dos acontecimentos de uma história coletiva e/ou individual, de maneira entrecruzada e atravessado pelas dinâmicas de poder próprias de nossos sistemas de sociedade no que concerne às suas normas morais, costumes, modos de produção etc. Nessa direção, Foucault (2014, p. 10) destaca que “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar”.

Desse modo, a fala e os desenhos dos sujeitos, nos quais eles expressam as vivências da sexualidade, são materialidades desses embates e nos possibilitam entrar em contato com distintas formações discursivas – a saber, a escola, a família, a religião e a medicina.

Essa operação metodológica foi necessária para restituir aos enunciados “sua singularidade de acontecimento” discursivo (Foucault, 2020, p. 34) e poder, assim, constituir o discurso em forma de objeto de estudo.

A peculiaridade desse acontecimento se dá no interior de um dado arquivo, o qual entendemos como “a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares” (Foucault, 2020, p. 158). O aparecimento dos enunciados como acontecimento permite-nos olhar o arquivo, como propõe Milanez (2019, p. 23), como “uma constelação possível de transformações e mutações para o sujeito na história”.

Sendo o arquivo o sistema das condições históricas de possibilidades dos enunciados, consideramos estes como acontecimentos discursivos; eles não são nem mera transcrição do pensamento em discurso, nem apenas o jogo das circunstâncias. Isso porque os enunciados como acontecimentos possuem uma regularidade que lhes é própria, que rege sua formação e suas transformações.

Dessa forma, Foucault (2020) destaca que o enunciado não é uma estrutura, mas sim uma função de existência, função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam as materialidades discursivas dadas no tempo e no espaço.

A próxima seção descreverá a Oficina Lugares dos Afetos, experiência que nos facultou olhar para a materialidade discursiva do desenho, a qual, por seu turno, nos possibilitou o acesso ao arquivo vivo

do discurso sobre a sexualidade dos participantes da investigação. Imergir nesse arquivo exigiu a construção de uma metodologia.

Metodologia: ver e analisar os afetos

A Oficina Lugares dos Afetos foi um instrumento pedagógico e estético que possibilitou, por meio da articulação entre os campos discursivos das imagens e das narrativas, analisar como os afetos são despertados por meio da experiência filmica. A oficina funcionou enquanto um instrumento de mediação para o trabalho em grupo e espaço de trocas simbólicas e discursivas, pois seu efeito não se limita a um registro de informações para a pesquisa, mas serve como espaço para escuta de manifestações dos afetos, um convite aos participantes para conviverem com a multiplicidade e a diversidade do encontro com o outro e da partilha de si.

A oficina se organizou em três momentos: no primeiro, fizemos a apreciação filmica de *Marvin* (2017), na Sala de Cinema do IFRN/CNAT. No segundo momento, o estudante foi direcionado ao Ateliê do Núcleo de Arte (NUARTE) para, em seguida, elaborar um desenho. Após esse momento, o pesquisador convidou o estudante a falar sobre sua produção do desenho, o que possibilitou, por meio da entrevista, acessar o arquivo do discurso sobre a sexualidade.

O grupo de participantes da oficina foi composto por meio de uma busca ativa no IFRN/CNAT: cartazes nas redes sociais (Instagram e WhatsApp) e convites feitos por docentes que conheceram os objetivos da

pesquisa. Após esse momento de busca, chegamos a três alunos homossexuais, maiores de 18 anos de idade, matriculados no EMI: Jean, David e Alan. Neste texto, trabalharemos com o desenho produzido por Alan.

Esta análise se deterá apenas na produção discursiva oriunda da elaboração dos desenhos. Na ocasião, a conversa foi orientada por perguntas, cujo objetivo era compreender, a partir das produções discursivas sobre a sexualidade, os discursos e as relações de poder exercidos por atores, como a família e a escola.

Percebe-se, assim, na concepção da oficina, a centralidade da experiência estética e pedagógica provocada pelo cinema e, para além dele, pela própria experiência da imagem (Lima Neto, 2018). Ela abre uma cadeia discursiva que abarca toda a vida desses sujeitos, permitindo-lhes construir, através dos desenhos, um discurso de si e do seu próprio modo de subjetivação. Nas imagens – as do cinema e as dos desenhos – estão presentes expressões, sentimentos, emoções e afetos inscritos na experiência de cada corpo.

As imagens fazem parte de um arquivo mais amplo em que estão imersas as subjetividades dos participantes. Nesse sentido, a oficina se tornou, a partir dos discursos imagéticos, nos seus grafismos e seus tons, uma aproximação aos afetos que compõem as histórias de vida dos participantes, mas também se estende a processos de subjetivação de outras existências gays.

Para a análise dos desenhos, construímos uma Ficha de Análise Discursiva do Desenho, a qual possibilitou um caminho metodológico, pedagógico e estético do ver e do educar nosso campo perceptivo. A ficha é composta pelos discursos imagéticos (desenhos dos participantes e imagens do filme) e por enunciados das entrevistas, constituindo-se, assim, em um instrumento sistemático de acesso ao arquivo.

Na próxima seção, analisaremos a produção discursiva sobre a sexualidade por meio da imagem. Como recorte dessa materialidade, destacamos o desenho “O Resgate”, de Alan, ex-aluno de um curso técnico subsequente da instituição em 2001. No segundo semestre de 2023, com mais de 40 anos, ele retornou para um novo curso técnico no IFRN e perturbou a ordem do tempo no arquivo de sua história.

“Esse desenho, ele foi tirado de mim”

A apreciação do desenho acompanha uma intimidade que apresenta uma narrativa, dividida entre tempos e recortes afetivos dados no interior do espaço escolar. A percepção relativa à própria produção estética, por meio da oficina, viabilizou o acesso às memórias, que são pontes para imergir em um arquivo de afetos. Esse contexto pode ser relacionado à seguinte afirmação de Alan: “Esse desenho, ele foi tirado de mim, ele saiu de mim através do filme. Esse filme tirou algo que eu não queria que tivesse saído de verdade”.

O desenho é, em seu todo, uma demarcação da experiência do participante, a partir de sua homossexualidade, dentro da instituição. Na produção, o estudante apresenta três etapas: um primeiro momento, aos 19 anos de idade; posteriormente, sua saída da instituição; por fim, aproximadamente vinte anos depois, o seu retorno ao IFRN, com mais de 40 anos.

A vida de Alan, seus encontros, separações e reencontros são pistas para acessar um arquivo que nos faculta pensar a sexualidade e as relações de poder em voga no espaço escolar, circunscrevendo as sexualidades dissidentes da norma heterossexista a processos inibidores, estabelecidos por práticas pedagógicas alinhadas às exigências da masculinidade hegemônica.

O desenho está demarcado por três partes, constituídas a partir de três marcos temporais. No lado superior à esquerda da folha, o participante desenha a fachada do prédio da instituição; logo acima, ele coloca em letras abertas o ano de 2001; ao redor do prédio, ele faz referência aos espaços abertos, pintando-os de verde; na parte inferior, entre o gramado e o prédio, o participante desenha um coração e o pinta de vermelho; no centro do coração, um elemento chama nossa atenção pela dubiedade dos efeitos da imagem.

Desenho 1: O Resgate

Fonte: elaborado pelo participante Alan na Oficina Lugares dos Afetos (2023)

No segundo momento, ocupa a centralidade da folha um espaço bastante considerável, vago e pintado na cor preta. A terceira parte da imagem localiza-se na margem inferior, do lado direito: bem timidamente, um caderno aberto com folhas em branco é rabiscado em azul, e, logo abaixo, em letras grandes, está escrito o ano de 2023.

O desenho é um convite para entrarmos em contato com a escola. Os contornos esboçados delineiam a arquitetura. No desenho, as cores evidenciam as expressões de subjetividades existentes no espaço educativo, moldadas pelas experiências do currículo formal, mas que dele escapam para ir ao encontro de outros processos de aprendizagem, nos quais se insere, inclusive, a vivência da sexualidade enquanto aprendizado de um modo de se relacionar consigo e de se vincular com os outros.

Um coração pulsante é desenhado por Alan e está localizado na parte externa da escola. Esse movimento externaliza as paixões indomáveis da sexualidade, como também escancara aos educadores as múltiplas superfícies de saber que podem ser construídas e vividas no território escolar.

Alan abre seu coração e nos possibilita adentrar em seu arquivo a partir da sexualidade. Ele traz do seu interior um coração que pulsa, mas que também aponta um outro olhar para a vivência dos vínculos dentro de uma escola.

Esse coração denuncia as pedagogias punitivistas que classificam e enquadram as subjetividades dos estudantes por meio de modelos disciplinares, nos quais prevalecem as normas patriarcais de conduta para o exercício da convivência e dos supostos bons costumes. Os olhos ou dois rostos descortinam essas relações de poder. A vigilância se estabelece pelas correlações de forças hierarquizadas no interior da instituição, algo que podemos encontrar na pessoa do professor, do coordenador, do diretor e entre os colegas.

Essa dupla função latente no desenho aponta as dubiedades inseridas nos contextos educacionais, sendo, de certa forma, o reflexo escolar do que ocorre no tecido social de modo mais amplo: a sanção disciplinadora dos cidadãos homossexuais que, mantidos em constante vigilância, demandam continuamente reconhecimento de suas existências enquanto sujeitos de direito e de desejo. Se, de uma certa maneira, o rosto desenhado é inexpressivo quanto à anatomia da face, o autor

delineou olhos bem abertos. Fez, assim, aparecer o lugar de vigilância ao qual aludimos anteriormente. O olho, nessa relação de força, cumpre a função da visibilidade. Em *Vigiar e Punir*, Foucault (2019, p. 194), ao mencionar o Panóptico de Bentham, afirma: “a visibilidade é uma armadilha”. Essa arapuca lançou Alan a um tempo obscuro no seu percurso de vida, distanciando-o por 22 anos da instituição.

Voltamo-nos para a instituição, entendendo-a como um sistema em que a função panóptica desempenha um papel crucial na organização do poder. Nesse sentido, Foucault (2019, p. 201) nos alerta sobre o papel de amplificação que essa tecnologia do poder exerce na organização dele próprio, pois, segundo o filósofo, “o que importa é fortalecer as forças sociais – aumentar a produção, desenvolver a economia, espalhar a instrução, elevar o nível da moral pública; fazer crescer e multiplicar”.

Por fim, salientamos que os olhos panópticos do desenho desdobram-se para nos fazer enxergar a escola como parte dessa tecnologia de poder. Ela desempenha um papel fundamental no processo da formação humana integral e da formação para o trabalho. Nessa perspectiva, a formação de um sujeito “disciplinado” não se restringe apenas às disciplinas curriculares. Essas disciplinas atuam no processo de domesticação dos corpos e de suas subjetividades, situando os sujeitos que não performam a heterossexualidade na abjeção, um lugar privado do reconhecimento social e ontológico.

Últimos rabiscos

Alan mergulhou na sua história a partir da sua primeira vivência homoafetiva na escola, levando-nos a um deslocamento desse acontecimento por fases que foram vividas no percurso de sua vida.

O desenho apreciado como enunciado possibilita uma travessia de processos de intimidade que implicam a reconstrução dos afetos. Permite-nos, igualmente, entrar em contato com a primeira pedagogia dos afetos construída pelos sujeitos homossexuais como roteiro de subjetivação da sexualidade, no interior do espaço escolar.

Por meio desse arquivo vivo, emerge um presente já dado, atravessado pelas relações de poder, as quais, muitas vezes, impedem o acesso ao arquivo da sexualidade. Desse modo, o desenho constitui-se uma pedagogia, uma vez que nos educa para escutar e acessar os afetos, oferecendo a oportunidade de construir uma sociabilidade coletiva da intimidade.

A lógica de captar o que há de singular na escuta dos sujeitos homossexuais implica, primeiramente, o desafio lançado aos educadores de ir ao encontro dessa subjetividade gay. Isso acontece no processo de identificação dos afetos, utilizando o próprio espaço da escola como lugar de escuta. Esse local oferece possibilidades múltiplas para pôr em marcha práticas pedagógicas que direcionam os processos de aprendizagem e se reconfiguram nas formas de se relacionar com as diferenças.

Essa escuta não precisa ser realizada dentro de um espaço físico nem apenas em períodos específicos do ano letivo, usando datas comemorativas, de modo que se resumam a campanhas. A análise do discurso do desenho de Alan nos leva a ver a escola como instituição cuja complexidade faculta a construção de redes de acolhimento, capazes de tirar um desenho de dentro de si, isto é, um esboço do que foi, mas, sobretudo, do que pode ser uma vida.

Referências

COURTINE, Jean-Jacques. Decifrar o corpo: pensar com Foucault. Tradução: Francisco Morás. Petrópolis: Vozes, 2013.

FOUCAULT, Michel. A arqueologia do saber. Tradução: Luiz Felipe Baetas Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2020.

FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso: aula inaugural do Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Tradução: Raquel Ramalhete. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2019.

LIMA NETO, Avelino Aldo de. O cinema como Educação do olhar. São Paulo: Liber Ars, 2018.

MARVIN. Direção: Anne Fontaine. Produção: Anne Fontaine; Pierre Trividic. Paris: Mares Filmes, 2017. 1 DVD (113 min.), son., color.

MILANEZ, Nilton. Audiovisualidades: elaborar com Foucault. Londrina: Eduel; Guarapuava: Ed. Unicentro, 2019.

“Narrativas em Educação: escritos, pesquisas e formações” reúne memórias e experiências que atravessam a formação e os processos educativos de docentes em diferentes contextos. A obra deambula pelas veredas do escre(vi)ver para existir, ao colocar em cena pesquisas narrativas, trajetórias de vida e práticas pedagógicas como movimentos de escuta, subjetivação e transformação da realidade. Em meio a geografias, memórias, afetos e dimensões formativas, os capítulos evidenciam a potência das narrativas para a formação docente, convidando o leitor a perceber a Educação como travessia humana e prática social e política pulsante, sensível e potencialmente dissidente.