

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPEG
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDOC
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO HUMANA E DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DOCENTE

DAMIÃO PAULO DA SILVA FILHO

DE IMPOSTOR A PROFESSOR: PERCURSOS DA FORMAÇÃO DE UM DOCENTE
DE ESPANHOL

Mossoró/ RN

2017

DAMIÃO PAULO DA SILVA FILHO

**DE IMPOSTOR A PROFESSOR: PERCURSOS DA FORMAÇÃO DE UM DOCENTE
DE ESPANHOL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação/POSEDUC, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, na Linha de Pesquisa Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Araceli Sobreira Benevides.

Mossoró/RN

Novembro-2017

DAMIÃO PAULO DA SILVA FILHO

**DE IMPOSTOR A PROFESSOR: PERCURSOS DA FORMAÇÃO DE UM DOCENTE
DE ESPANHOL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação/POSEDUC, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, na Linha de Pesquisa Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Araceli Sobreira Benevides.

Apresentação da dissertação em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Araceli Sobreira Benevides
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
(Orientadora)

Profa. Dra. Ana Lúcia Aguiar
Examinador interno – UERN

Prof. Dr. Alexandro Teixeira Gomes
Examinador externo – UFRN

*A cada dia tento me acordar
e, no meio
das palavras,
invento;
de repente, tudo se afasta de mim,
lá estou eu
no espaço em branco
como um poema
antes de ser escrito
à espera
do esquecimento.*

F.G.M.

AGRADECIMENTOS

À Deus, meu Salvador, o que me reveste de força para o trabalho (Salmo 18:32).

Aos meus pais e familiares, que tiveram grande importância em toda a minha trajetória de vida.

À minha esposa e filho, que são o estímulo para todas as minhas atividades.

Aos amigos, pelas palavras de encorajamento e incentivo.

À professora Araceli Benevides, que, além de minha orientadora, mostrou-se uma amiga nos momentos difíceis. Sem ela, este trabalho não seria possível e nem teria êxito. Araceli é uma excelente acadêmica como tantas outras, mas uma pessoa singular, como poucas que conheci.

Às professoras Normandia Medeiros e Ana Lúcia Aguiar. A professora Normandia teve uma importante participação nos rumos desta pesquisa, e a professora Ana Lúcia na gênese do estudo. Se o professor é alguém que transmite algo a outrem, Ana Lúcia transmite paixão por aquilo que ensina.

Ao POSEDUC que, sem prescindir da excelência no trabalho acadêmico, desenvolve uma relação notadamente humanizada com os mestrandos.

À minha esposa Geórgia e ao meu filho Davi,
minha constante motivação para o trabalho.

RESUMO

Esta pesquisa é um estudo autobiográfico que versa sobre formação de professores de espanhol. Objetiva refletir sobre o lugar de importância da autoformação dentro do processo formativo de um docente do idioma espanhol. O trabalho começa conceituando profissionalização (GARCIA, 2010; MORGADO, 2011) e profissionalidade (NÓVOA, 2009; TARDIF, 2008; GIMENO, 2010) mostrando que ambas estão ligadas à formação inicial e continuada. A seguir, passa aos estudos sobre formação docente dentro da abordagem (auto)biográfica (JOSSO, 2010; NÓVOA, 2006; PASSEGGI, 2011), mostrando que é essencial um esforço reflexivo sobre o próprio fazer pedagógico para que de fato haja formação. Para tal é preciso buscar nas memórias os elementos que constituem a identidade do profissional docente (POLLAK, 1992; HALBWACHS, 1990; SILVA, 2016; MOMBERGER, 2008; HALL, 2014). Sendo uma pesquisa de abordagem qualitativa levada a cabo a partir de uma narrativa autobiográfica de um professor de espanhol, o método autobiográfico orientou os caminhos da pesquisa e proveu as ferramentas necessárias à investigação (BAKHTIN, 2011; FERRAROTTI, 2010; BUENO, 2002; BOGDAN, BIKLEN, 1994). O objetivo do presente estudo é compreender a relação entre memória docente e construção de uma identidade profissional. O percurso delineado no relato, objeto da análise, é marcado pelos *momentos-charneira*, os pontos de mudança e transformação, os momentos nos quais o sujeito em estudo confronta-se consigo mesmo (JOSSO, 2010). Os momentos-charneira são importantes pontos de ruptura no processo de formação identitária. Este trabalho de investigação afirma que são as nossas memórias que nos constituem sujeitos pertencentes a uma determinada coletividade. As reminiscências que formam a memória docente preservam os elementos que fundamentam a identidade da profissão de professor. O escasso número de pesquisas de caráter (auto)biográfica na área de formação de professores de espanhol torna ainda mais relevantes investigações como estas.

Palavras-chave: Autobiografia. Formação docente. Professores de espanhol.

RESUMEN

Esta investigación es un estudio autobiográfico que habla sobre formación de profesores de español. Objetiva reflejar sobre el lugar de importancia la autoformación dentro del desarrollo formativo de un profesor del idioma español. El trabajo empieza conceptualizando profesionalización (GARCIA, 2010; MORGADO, 2011) y profesionalidad (NÓVOA, 2009; TARDIF, 2008; GIMENO, 2010) mostrando que los dos están ligados a la formación inicial y permanente. Más adelante, pasa a los estudios sobre formación docente dentro del abordaje (auto)biográfico (JOSSO, 2010; NÓVOA, 2006; PASSEGGI, 2011), presentando que es esencial un esfuerzo reflexivo sobre el propio trabajo pedagógico para que de hecho haya formación. Para ello es necesario buscar en las memorias los elementos que constituyen la identidad profesional del profesor (POLLAK, 1992; HALBWACHS, 1990; SILVA, 2016; MOMBERGER, 2008; HALL, 2014). Siendo una investigación con un abordaje cualitativo llevada a cabo desde una narrativa autobiográfica de un profesor de español, el método autobiográfico orientó los caminos de la investigación y ha proporcionado las herramientas necesarias para la investigación (BAKHTIN, 2011; FERRAROTTI, 2010; BUENO, 2002; BOGDAN, BIKLEN, 1994). El objetivo de este estudio es comprender la relación entre memoria docente y construcción de una identidad profesional. Los caminos expuestos en el relato, objeto del análisis, es marcado por los *momentos-bisagras*, los puntos de cambio y transformación, los momentos en los cuales el sujeto en estudio confronta consigo mismo (JOSSO, 2010). Los momentos-bisagras son importantes puntos de ruptura en el desarrollo de la formación de identidad. Este trabajo de investigación dice que son nuestras memorias que nos constituyen sujetos pertenecientes a una determinada colectividad. Los recuerdos que forman la memoria docente preservan los elementos que cimientan la identidad de la profesión de profesor. El escaso número de estudios de carácter (auto)biográficos en la área de formación de profesores de español hace aún más relevantes investigaciones como esta.

Palabras-clave: Autobiografía. Formación docente. Profesores de español.

LISTAS DE SIGLAS E ABREVIACOES

Campus Avanado Prof.^a Maria Elisa de Albuquerque Maia – CAMEAM

Instituto Federal de Educao, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE.

Instituto Federal de Educao, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB.

Instituto Federal de Educao, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN.

Lei de Diretrizes e Bases – LDB.

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN.

SUMÁRIO

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO II – REFLEXÕES TEÓRICAS QUE FUNDAMENTAM A COMPREENSÃO SOBRE PROFISSÃO DOCENTE	19
2.1. A Profissionalização e a sua relação com reconhecimento do profissional da atividade docente.	19
2.2. A profissionalidade, desenvolvimento profissional e formação permanente.	23
2.3. Formação docente mediada pelos estudos (auto)biográficos.....	25
2.4. Memórias, esquecimentos e reminiscências como elementos de formação profissional.	29
2.5. Os elementos que constituem o processo de formação identitária do professor. 33	
CAPÍTULO III – CONSTRUINDO OS CONHECIMENTOS E OS CAMINHOS QUE POSSIBILITARAM A PESQUISA	37
3.1. Entendendo a abordagem científica dentro das ciências humanas.	37
3.2. Novos objetos exigem novos enfoques.....	39
3.3. Pesquisa autobiográfica – um método científico.	41
3.4. O <i>eu</i> , o <i>outro</i> e o objeto da investigação.	45
3.5. O lugar de (re)construção do sujeito.....	48
3.6. Os recursos que tornam possível a pesquisa.	49
3.7. Olhando de fora para dentro de si.....	50
CAPÍTULO IV - REVISITANDO AS MEMÓRIAS E SE RECONHECENDO NOS MOMENTOS DE FORMAÇÃO.	53
4.1. A motivação e os caminhos que nos levaram à docência.	54
4.2. A formação inicial, o tempo de começar a construir a profissionalização.	60
4.3. A vida profissional e a necessidade de formação continuada, a profissionalidade.....	64
4.4. Atravessado o percurso entre o <i>impostor</i> e o professor, os relatos de formação.	66
4.4.1. A experiência no IFCE.	67
4.4.2. A experiência no IFPB.....	68
4.4.3. A experiência no IFRN.....	69

4.5. Olhar para trás e reconhecer os momentos de rupturas e mudança, os <i>momentos-charneira</i>	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
REFRÊNCIAS.....	76

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO

Estudos acadêmicos no campo das Ciências da Educação têm produzido artigos, dissertações e teses que abordam as grandes questões que envolvem a profissão docente. Entre essas questões está a formação de professores, e dentro dos estudos sobre formação docente autores tais como Nóvoa (2006), Josso (2010) e Tardif (2008) chamam a atenção para o lugar de importância dos estudos sobre subjetividade na formação de professores. O docente é por vezes concebido como um transmissor de saberes produzido por outros e, portanto, desenvolve uma atividade meramente técnica (TARDIF, 2008). Assumindo essa concepção genérica sobre a docência como pano de fundo, a pesquisa sobre a subjetividade do professor, e sua atuação ativa na produção dos saberes por ele utilizado mostra-se ainda mais relevante. Essa reflexão tão necessária à formação e autoformação docente circunscreve a temática na qual se desenvolve o presente estudo.

A docência é uma profissão na qual os saberes da experiência, *saber-fazer* e *saber-ser*, são produzidos na profissão. É deveras importante perceber o professor como sujeito integral que traz juntamente com sua formação profissional suas vivências familiares, crenças, planos, etc., para que se possa empreender uma reflexão crítica sobre o fazer docente. Nesse caminho, perpassamos a (re¹)construção da identidade do profissional do professor. E para tal as memórias, esquecimentos e reminiscências preservam os elementos que constituem a identidade do professor. Assim, não há como tratarmos de formação de professor sem recorrer às suas memórias visando compreender o processo de construção de sua identidade.

O trabalho de reflexão sobre o fazer pedagógico exerce um papel essencial na formação do professor. Sem este exercício torna-se muito difícil uma atuação mais consciente e autônoma no decorrer do processo. O docente dá início ao trabalho de autoreflexão ao rememorar as experiências vivenciadas. Uma das características fundamentais da experiência é que ela possui a capacidade de (trans)formar. Não apenas a experiência, mas o saber da experiência é um saber particular, concreto, subjetivo e por isso transformador. (LARROSA, 2002).

É importante pontuarmos que estudos envolvendo uma reflexão sobre memórias das experiências consideradas formativas, mediada pelo método (auto)biográfico, são

¹ Quando colocamos um termo entre parênteses, nossa intenção é utilizar o termo no formato composto e no formato simples. Por exemplo, a palavra *(re)construção* traz a acepção dos vocábulos *construção* e *reconstrução*. Assim, os demais vocábulos trazem um parênteses unido a si.

relativamente recentes. No Brasil, esse tipo de investigação ganhou um espaço mais amplo a partir dos anos 1990 (BUENO; CATANI, 2006). No entanto, ainda assim, bastante material tem sido produzido, principalmente nos cursos de pós-graduação em Educação. Destarte, no que concerne à formação de professores de língua estrangeira, em especial a formação de professores do idioma espanhol, pelo menos no Brasil, não se encontra com tanta facilidade trabalhos científicos que abordem essa problemática. Concordamos com a afirmação de Silva Júnior (2013) quando ele coloca que estudos empregando a autoreflexão como instrumento de pesquisa na área de língua espanhola ainda são muito escassos. Nesse contexto, acreditamos que a nossa proposta de investigação faz-se relevante como contribuição para a reflexão acerca da formação de professores de espanhol. É aqui onde se encontra o objeto de estudo deste trabalho, a escrita autobiográfica das memórias formativas de um professor de espanhol. Estamos assim situados entre autor e objeto da pesquisa que ora propomos (CUNHA, 2015). cremos ser oportuno notar que entendemos *memórias de formação* de maneira abrangente e não apenas como aquelas vividas em uma instituição formalmente credenciada.

De posse do objeto de estudo, o método (auto)biográfico se apresenta como a ferramenta adequada para proceder um estudo sobre (auto)formação. Esse método toma a subjetividade como algo central (FERRORATTI, 2010), sendo, portanto crucial para um trabalho desta natureza. Ao dar espaço à voz e ao olhar do indivíduo, este paradigma de pesquisa permite a reflexão crítica sobre (auto)formação. Partindo do ponto de vista do sujeito como material de estudo, as biografias e autobiografias apresentam-se como um rico *corpus* para investigação. A partir do que colocamos, é possível levantar o seguinte questionamento: é possível fazer pesquisa científica tomando como corpus apenas um registro (auto)biográfico? Entendendo que as práticas sociais se desenvolvem como um microcosmo no indivíduo (HALBWACHS, 1990), cremos que sim. É possível desenvolver um estudo relevante partindo de um relato biográfico ou autobiográfico. Ao lançar mão do relato da nossa experiência docente buscamos compreender como deu-se o processo de construção da nossa identidade docente e o papel da autoformação neste processo. Através de uma narrativa (auto)biográfica podemos relacionar formação, ação pedagógica e experiências pessoais. Em uma narrativa há os espaços de intersecção onde a experiência de um indivíduo se cruza com a experiência de outras pessoas e assim possibilita uma adesão por afeição do *eu* na história de vida do *outro*.

De acordo com o nosso trabalho de investigação podemos afirmar que pesquisas que investiguem a formação para o magistério de professores de espanhol que tratem de aspectos linguísticos e de estratégias e métodos de ensino são encontradas com alguma frequência. No

entanto, pesquisas que unam formação, memórias e identidade de professores de espanhol através do registro de narrativas (auto)biográficas não conseguimos encontrar com facilidade e, quando as encontramos, não se relacionam com a linha de investigação e nem com os autores propostos pelo POSEDUC. Este fato serviu-nos como mais um elemento motivador para o desenvolvimento do estudo ora apresentado.

A reflexão sobre (auto)formação a partir de histórias de vida, biográficas e autobiografias são conhecimentos e abordagens que durante o período da nossa formação inicial e nos anos posteriores de magistério não tivemos acesso. Nem ainda nos encontros pedagógicos e de formação continuada oferecida pelas Instituições nas quais exercemos o magistério. Foi somente com o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, que chegamos ao conhecimento dos estudos autobiográficos. No Programa recebemos a orientação e o impulso necessário para esta investigação que estamos apresentando. Logo ao iniciar o mestrado, no primeiro semestre, cursamos a disciplina *Memória, Formação e Pesquisa Autobiográfica*, ministrada pelas professoras Ana Lúcia Aguiar e Araceli Benevides (orientadora). Esta disciplina deu origem a todo o trabalho de pesquisa desta dissertação, ofereceu-nos a orientação e o subsídio inicial para os primeiros passos do estudo. Embora tendo começado, ainda não estávamos claros sobre o objeto de estudo e principalmente não estávamos totalmente seguros sobre o sujeito da pesquisa. Quando começamos, tínhamos os professores de língua espanhola do curso de licenciatura em espanhol como pretensos sujeitos, mas como a pesquisa em uma abordagem qualitativa está sujeita a mudanças muito mais do que em uma abordagem quantitativa, fomos levados a repensar e redefinir o sujeito da pesquisa. No segundo semestre do mestrado, cursamos a disciplina *Seminário de Pesquisa em Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente*, ministrada pelas professoras Normandia Medeiros e Hostina Nascimento. Estas nos ajudaram na redefinição do sujeito da investigação o que forneceu uma orientação mais consistente a respeito do percurso da pesquisa. Percebemos que a nossa própria experiência de formação docente oportuniza um excelente material de estudo.

Pesquisas tendo como objeto *memórias de formação de professores espanhol* parecem não figurar nos bancos de trabalhos do POSEDUC, por isso esta pesquisa pode contribuir com o Programa, não na pretensão de preencher essa lacuna, mas de tornar-se uma voz a levantar reflexões acerca da formação de professores de espanhol mediante o estudo de narrativas (auto)biográficas. Ademais, os passos metodológicos deste estudo podem ser revisitados por outros docentes em diferentes espaços escolares de modo a despertar o interesse de

professores de espanhol a olharem para si mesmos e a refletirem sobre seus caminhos e processo de construção da sua identidade docente.

Na busca por estudos recentes sobre a pesquisa (auto)biográfica na formação de professores de espanhol os resultados obtidos, primeira vista, mostraram-se escassos. Os textos que encontramos, que de alguma forma dialogam com a formação de professores de espanhol, trabalham com outras perspectivas, e não com (auto)biografia e (auto)formação. Abaixo apontamos o estado da arte de nosso estudo, e o fazemos mencionando dois artigos e uma dissertação que cremos dialogar mais diretamente com esta pesquisa.

O trabalho de Antonio Ferreira da Silva Júnior (2013), *Memórias de professores das Licenciaturas em Espanhol dos Institutos Federais* versa sobre a inserção do curso de Licenciatura em Espanhol no contexto de dois Institutos Federais, IFRO e IFRN. O estudo levanta reflexões sobre as concepções de ensino dos professores formadores por meio da análise das narrativas pessoais e profissionais de quatro professores. Silva Júnior (2013) inicia ressaltando a escassez de pesquisas que empregam narrativas de professores de espanhol como *corpus* de análise e método de pesquisa. O autor trata do modelo articulador de ensino proposto pelos Institutos Federais que após a transição de *Escolas Técnicas* para *Institutos Federais* abriu a oportunidade para a inserção de cursos de Licenciatura em diferentes áreas. Após tratar brevemente do contexto e inserção do curso de licenciatura em Espanhol no IFRO e IFRN, o autor, a partir das narrativas de quatro professores, faz a análise das concepções de ensino e aponta para a importância de o aluno da licenciatura traçar sua própria identidade docente desde o início de sua formação. O texto conclui afirmando que a pesquisa narrativa se interessa pelo desenvolvimento pessoal e profissional do professor. O estudo apresentado dialoga com este trabalho no que concerne ao objeto de estudo, narrativas pessoais e profissionais de um professor de espanhol. Os objetivos, todavia, apontam para interesses diferentes, pois não nos interessa investigar concepções de ensino, e sim analisar através dos momentos-charneira presentes nos relatos das nossas experiências e que expõem o processo da nossa formação como professor de espanhol.

A dissertação *A história dos professores de espanhol nas fronteiras* de Suzana Vinícia Mancilla Barreda (2007) apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul conta a história de professores de Espanhol em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, que atuam em região de fronteira. O trabalho toma o professor de Espanhol (6 professores, sendo 3 brasileiros e 3 hispanos falantes nativos, todavia apenas 1 com licenciatura em língua espanhola). Como objetivo, procura entender o processo de constituição social e profissional de professores de espanhol mesmo sem

formação específica. A pesquisa tem como *corpus* as narrativas, a história individual dos sujeitos da investigação. A autora da investigação se propõe a dar lugar às *vozes* dos docentes envolvidos na pesquisa com vistas a caracterizar as relações entre o ser professor de Espanhol em Campo Grande e as implicações quanto à origem e formação dos entrevistados. Entre os seus resultados apresentados na pesquisa, Barreda (2007), através das *vozes* dos professores, percorre o *locus* e o contexto dos sujeitos onde se desenvolvem os processos de identificação institucional como *professores habilitados* e *professores nativos*. Embora o estudo de Barreda (2007) trabalhe com a história de professores de espanhol e desenvolva os conceitos de formação e identidade docente, todavia não faz do método (auto)biográfico uma ferramenta mediante a qual a subjetividade do professor ganha lugar de destaque no processo de (auto)formação. Gostaríamos de notar que autores como F. Ferraroti, M. Christine Josso, Belmira Bueno e Denice Catani tomados como de fundamental importância pelos pesquisadores do POSEDUC não figuram nas referências da dissertação.

O artigo *Formação de professores de espanhol no Brasil: algumas reflexões* de Luciana M. A. de Freitas (2012) aborda a questão da formação de professores de espanhol por um viés político/pedagógico. Inicia a reflexão partindo da leitura das leis que instituíram a obrigatoriedade do ensino de espanhol no Brasil e dos decretos que versam sobre a formação do professor de espanhol. A autora apresenta o modelo de formação vigente à época da publicação dos documentos que instituíram a obrigatoriedade do ensino de espanhol, e relaciona aquele modelo com a concepção ainda em voga de trabalho docente, considerado como não exclusivamente intelectual e, portanto, inferior. O artigo trata ainda da crença que para ensinar língua estrangeira basta possuir proficiência no idioma. Crença esta que no caso da proximidade dos idiomas espanhol e português parece acentuar-se. Freitas (2012) conclui o texto enfatizando o caráter educativo, pedagógico, do ensino de línguas estrangeiras e a importância da formação pedagógica para o ensino de língua espanhola. O texto de Freitas (2012) dialoga com este trabalho principalmente no que concerne aos conceitos sobre o que é ser professor de língua estrangeira. A relevância da obrigatoriedade da oferta da língua espanhola no ensino básico visando à consolidação da profissionalização. No entanto, Freitas (2012) em sua pesquisa não trabalha com o lugar de importância da subjetividade do professor de espanhol em sua formação contínua.

Os artigos, dissertações e teses que buscamos em periódicos online, bancos de trabalhos acadêmicos e em páginas *web* de programas de pós-graduação, em geral abordam aspectos dentro do campo da linguística aplicada. Pesquisas que investiguem a formação para o magistério de professores de espanhol, ainda que menos profícuas do que as que tratam de

aspectos linguísticos e de estratégias e métodos de ensino, é possível encontrá-las com alguma frequência. No entanto, pesquisas que coadunem (auto)biografia, formação e saberes de professores de espanhol, tendo relatos de experiências formativas como corpus do estudo, não conseguimos encontrar durante o período de nossa investigação.

Neste trabalho de pesquisa apresentamos a nossa narrativa autobiográfica e nela pontuamos que no exercício da atividade docente, como professor de Língua Espanhola do Instituto Federal (IFCE, IFPB e IFRN, respectivamente), algumas inquietações nos acompanharam. Nos encontros de formação regulares parecia-nos que o enfoque das reuniões, debates e reflexões estavam, maiormente no educando, o objetivo último do ensino, ou nas práticas e estratégias pedagógicas. As possíveis soluções da problemática ensino/aprendizagem pareciam habitar no bom uso das estratégias pedagógicas ou no próprio aluno, muitas vezes, visto como o único responsável pelo seu próprio fracasso. Nos encontros de formação continuada, em geral, o professor era concebido de forma idealizada e homogênea e não era tomado em sua inteireza levando em consideração as suas limitações, seus conflitos, sua história de vida e seus saberes. Autores como Nóvoa (2006) concordam que nossas histórias, crenças, aspirações estão não apenas relacionados com o trabalho docente, mas também com a própria construção da nossa identidade enquanto professores. Esse pensamento também serviu-nos de impulso para a realização do presente estudo.

Uma primeira questão de pesquisa que levantamos nessa investigação é a seguinte: *como me tornei professor?* Ou dito de outra forma, que caminhos me levaram à docência? Outra questão que colocamos é: quais experiências e conhecimentos foram fundamentais no processo da nossa formação docente?

Este estudo objetiva levantar reflexões a respeito da importância do papel da (auto)formação na construção da identidade do professor de língua estrangeira espanhol. Ademais, temos como objetivos específicos:

- Compreender a relação entre memória docente e construção da nossa identidade profissional.
- Estabelecer a relevância dos momentos-charneira no processo de formação profissional.

A construção da identidade do professor é parte essencial durante o processo de formação. E as memórias, por sua vez constituem em elementos de formação identitária. As experiências que são tomadas como pontos de mudança no processo formativo são denominadas de *momentos-charneira*. Desta maneira, na formação docente as memórias, os *momentos-charneira* e identidade estão intimamente relacionados.

A presente dissertação compõe-se de quatro capítulos e uma seção contendo considerações finais. O primeiro capítulo, a introdução apresenta as questões de pesquisa, os objetivos e o estado da arte de modo a orientar o leitor sobre a propostas e intento do estudo. O segundo capítulo disserta sobre os fundamentos teóricos que embasam a investigação. Nele, apresentamos brevemente os conceitos de profissionalização e profissionalidade, em seguida tratamos a respeito de formação docente, memórias e construção de identidade do professor e finalizamos abordando o papel das narrativas autobiográficas na formação profissional. No capítulo três, percorremos os caminhos metodológicos que nos permitiram realizar este estudo. Iniciamos o terceiro capítulo dissertando sobre o fazer científico nas ciências humanas e o lugar da pesquisa em uma abordagem qualitativa. A seguir, descrevemos o método autobiográfico desde suas origens e ainda o seu papel como método de pesquisa e ferramenta de formação. Prosseguimos abordando questões sobre o objeto, o sujeito, o local e o corpus da pesquisa. No quarto e último capítulo, apresentamos a narrativa autobiográfica, objeto do estudo proposto. Nele, discorremos a respeito de todas as experiências consideradas formativas e os devido *momentos-charneira*, os lugares e pessoas que de alguma maneira estão presentes na construção de nossa identidade profissional, e o fazemos dialogando com os autores sobre os quais nos apoiamos para realizar a investigação. Finalizamos com uma seção para as últimas considerações.

CAPÍTULO II – REFLEXÕES TEÓRICAS QUE FUNDAMENTAM A COMPREENSÃO SOBRE PROFISSÃO DOCENTE

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática.

Paulo Freire

No epíteto que abre este capítulo, há dois pontos que merecem destaque, *formação permanente* e *reflexão crítica*, sem esta última a primeira não se realiza e sem ambas, a profissão docente carece da capacidade de adaptar-se e renovar-se frente às situações diárias em sala de aula. A docência é uma profissão que diariamente oferece a oportunidades de se reinventar e (re)construir caminhos novos em direção aos objetivos do trabalho educativo.

Neste capítulo, apresentamos os conceitos que fundamentam nosso entendimento sobre formação docente. Sem a apreensão desses conceitos não seria possível refletir sobre a (auto)formação que tratamos em capítulo posterior. Desta maneira, é necessário inicialmente tecermos algumas considerações básicas a respeito dos conceitos de *profissionalização* e *profissionalidade*, pois ambos estão essencialmente ligados à formação inicial e permanente. Em seguida, discorreremos sobre memória e memória docente o que conseqüentemente nos leva a abordar questões de identidade profissional docente. Abordamos ainda a relevância da subjetividade do indivíduo nos estudos (auto)biográficos e a importância disso na pesquisa e formação de professores. Demonstramos em seguida o estado da arte deste estudo o qual nos orientou no caminho metodológico da investigação que propomos. Concluímos o capítulo com as implicações que nossas reflexões teóricas apresentam acerca dos objetivos traçados neste estudo autobiográfico.

2.1. A Profissionalização e a sua relação com reconhecimento do profissional da atividade docente.

A docência, por vezes, é considerada como uma profissão genérica e não um ofício e, portanto, uma semiprofissão (IMBERNÓN, 2011). E isso devido à natureza da profissão que é geralmente compreendida como um trabalho de repasse de certos conteúdos. A atividade do professor é uma mera transmissão de conhecimentos. Saberes produzidos por outros, por pesquisadores nas universidades, os quais após serem apreendidos pelos professores são transmitidos para um público-alvo determinado (TARDIF, 2008). Esta percepção genérica e

pessimista da profissão docente como um trabalho de simples repasse de conteúdos ou de saberes alheios, acaba por tornar a profissão docente um trabalho simplesmente técnico, não intelectual, e talvez essa perspectiva consista em um dos principais pontos de desvalorização da profissão de professor. (FREITAS, 2012).

Fizemos essa breve introdução antes de abordarmos a profissionalização do professor exatamente para demonstrar que a profissionalização tem como consequência mitigar a visão tecnicista da atividade docente. Aquilo a que estamos chamando de profissionalização acontece no “[...] período de formação inicial que culmina na certificação do aluno/futuro professor e no reconhecimento da sua competência para exercer a profissão” (MORGADO, 2011, p. 796). O vocábulo profissionalização não é um termo desconhecido da classe trabalhadora em geral, mesmo nas mais variadas áreas de atuação profissional. O conceito que a palavra traz não é a princípio algo muito complexo, colocando de maneira sucinta “[...] a *profissionalização* corresponde ao processo de transformação de uma pessoa num profissional [...]” (TARDIF; FAUCHER *apud* MORGADO, 2011, p. 797. Grifos dos autores). É aquilo que faz do indivíduo um sujeito que atua em uma determinada área profissional. Nesse sentido mais *lato* é que a expressão parece ser compreendida pela grande maioria dos profissionais. Entendido como o insumo e as competências iniciais necessárias ao exercício da atividade profissional oferecidas e certificadas por uma instituição oficial ou classe laboral. Não pretendemos desenvolver uma discussão aprofundada sobre profissão nos sentidos filosófico e sociológico do termo, recorreremos a esses campos do saber apenas quando for necessário ao entendimento de profissão por nós proposto. Em linhas gerais compreendemos *profissão* como uma atividade desenvolvida por um profissional dentro de um contexto determinado, reconhecida por políticas e fornecida por instituições oficializadas pelo Estado.

De acordo com Blankenship (*apud* Garcia, 2010, p. 12), um grupo de sociólogos propôs sintetizar as principais características das profissões, e conforme eles sugeriram, as características mais comuns das profissões são: “[...] um código ético; diplomas e certificados; centros de formação; conhecimento especializado; autorregulação; valor de serviço público; e os colegas como o principal grupo de referência”. Ademais dessa concepção geral há ainda as características intrínsecas pertencentes a cada profissão específica.

Tratando-se de profissão docente podemos apontar como exemplo que é próprio da profissão o fato de que o professor desde o início da sua formação, que podemos incluir o período da infância enquanto ainda era aluno, está exposto aos padrões mentais e crenças sobre o ensino (LORTIE *apud* GARCIA, 2010). A profissionalização não apenas se relaciona com o sujeito enquanto indivíduo, mas também com o seu contexto familiar, social e

principalmente institucional, pois a concessão da legalização do magistério é um dos pontos primários da profissionalização. Portanto, o ponto de partida da profissão passa obrigatoriamente pelo reconhecimento da área de atuação por meio das autoridades competentes e instâncias superiores da Educação. No Brasil, de acordo com a lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, o professor é um profissional da educação. E a sua formação deve-se dar em um curso de licenciatura plena. Essa lei apresenta, por parte do Estado, pelo menos de modo generalista, o reconhecimento do professor como um profissional.

Todavia, no caso específico da profissão de professor de língua espanhola, esse reconhecimento possui características bem particulares. Apresentamos em seguida um resumo da *saga* do ensino de língua espanhola no que tange ao seu reconhecimento institucional em nossa história recente.

Mesmo estando rodeado de países de língua hispânica, o Brasil demorou um tempo considerável até instituir, através de leis, a oferta do ensino de espanhol nas escolas públicas. No ano de 1942, por meio da *Lei orgânica do ensino secundário* – Lei 4.244 de 09/04/1942², pela primeira vez foi instituída a obrigatoriedade do ensino de espanhol no primeiro e segundo ano do curso clássico e no primeiro ano do curso científico, ambos de modo geral são equivalentes ao atual ensino médio. Após um período de quase vinte de anos de vigência a *Lei orgânica do ensino secundário* foi substituída pela *Lei de Diretrizes e Bases* – LDB 4.024/61 de 1961 que retirou a obrigatoriedade do ensino de idioma estrangeiro. Houve uma indiferença no texto da LDB de 1961 acerca das línguas estrangeiras. Passada uma década de silêncio, voltou a aparecer no texto da LDB 5.692/71 de 1971 orientações para a oferta do idioma estrangeiro, mas não de maneira compulsória e sim facultando à escola a organização de classes para este fim específico. Alguns poucos anos após, a LDB/71, o Conselho Nacional de Educação – CNE, na resolução nº 58 de 1º de dezembro de 1976, restituiu a obrigatoriedade do ensino da língua estrangeira no currículo do ensino secundário. Todavia, o prestígio conferido às línguas inglesa e francesa fez com que a grande maioria das escolas ofertassem apenas esses idiomas. Entretanto, o idioma inglês, considerado por muitos como a *língua do mundo*, por razões diversas, terminou por suplantar o ensino de francês e consolidou seu *status* de *idioma obrigatório* nas escolas públicas e privadas. Após um longo período de disseminação do ensino de um único idioma estrangeiro nas escolas, no ano de

² Todos os documentos aqui citados estão disponível em www2.camara.leg.br ou portal.mec.gov.br.

1996, a LDB 9.394/96 ratificou a obrigatoriedade do ensino de uma língua estrangeira e acrescentou a oferta optativa de uma segunda língua, esta de acordo com a escolha da comunidade escolar. Com a obrigatoriedade de ofertar uma segunda língua estrangeira, o ensino de espanhol começou a se difundir nas escolas, ainda que inicialmente de forma tímida. Foi somente com a promulgação da lei 11.161 de 2005 que, novamente, após sessenta e três anos, a oferta de ensino da língua espanhola voltou a ser obrigatória nas escolas de Ensino Médio em todo o território nacional.

A globalização da economia, a criação do Mercosul, a interação entre os países da América do Sul, os acordos do bloco em relação ao ensino de línguas na educação básica e superior levaram o Brasil em direção a esse idioma comum com os países vizinhos, o espanhol (FERNÁNDEZ, 2005). Em 2006, o Ministério da Educação lançou o documento *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM*, o qual dedica um capítulo às orientações acerca do ensino de espanhol. Todo esse percurso terminou por corroborar com a consolidação da profissionalização do professor de espanhol.

Gostaríamos de observar que em nosso ambiente de atuação profissional, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, o curso de licenciatura em espanhol foi aprovado um ano após a lei 11.161 de 2005. É interessante notar que até o ano de 2005 em nenhum Instituto Federal do país havia o curso de licenciatura em espanhol (SILVA JÚNIOR, 2013). Foi no ano de 2006 que os antigos CEFET-RN e CEFET-RR (atuais IFRN E IFRR) aprovaram o curso de licenciatura em língua espanhola. E, atualmente, além da modalidade presencial, esses dois Institutos Federais ofertam a licenciatura também na modalidade à distância – EaD. Até mesmo dentro de uma instituição marcadamente tecnológica, a obrigatoriedade legal de oferta do idioma espanhol abriu as portas para a implementação de cursos de licenciatura no idioma. Posteriormente, a partir de 2013, os Institutos Federais, IF Sudeste de MG (*campus* São João del Rei) e IFB (*campus* Taguatinga) passaram a ofertar o curso de licenciatura em Letras português-espanhol (SILVA JÚNIOR, 2013)³. Assim, tendo gozado de um período de avanços e estabilidade, mais uma vez o ensino do idioma espanhol, através da Medida Provisória n° 746 de 2016, teve revogado a obrigatoriedade de oferta do ensino de língua espanhola no ensino médio.

³ Nesta pesquisa, devido aos objetivos propostos, nos restringimos somente aos Institutos Federais, por isso não citamos a criação de cursos de licenciatura em espanhol nas universidades após a promulgação lei 11.161 de 2005.

Fizemos esta breve retomada histórica a respeito da oferta do idioma espanhol na rede pública de ensino por causa da sua importância no que se refere à profissionalização do docente dessa área. É oportuno destacar aqui que, no início da nossa formação, vivenciamos essa problemática sobre a profissão. Naquele período, tínhamos um motivo de preocupação que era o fato de que a língua espanhola não era obrigatória nas escolas e isso nos trazia incertezas e inquietações sobre o futuro da profissão. Em suma, a formação universitária como meio de certificação e aquisição de competências além do reconhecimento institucional da profissão são essenciais no processo de profissionalização.

Embora estejamos ressaltando o aspecto inicial da profissionalização é preciso pontuar que esta não se limita ao período de certificação de saberes, pois, como afirma Perrenoud (1999), a profissionalização deve ser vista como um vetor da formação continuada.

2.2. A profissionalidade, desenvolvimento profissional e formação permanente.

A formação superior é, para o professor, a pedra fundamental, no entanto, a formação do sujeito professor acontece mesmo dentro da própria profissão docente. Mais do que um lugar para adquirir conhecimentos e técnicas, na profissão ocorre o momento de socialização e identificação profissional e, portanto, a formação permanente docente (NÓVOA, 2009). Por isso, além do conceito de profissionalização, temos ainda a concepção de profissionalidade a qual exerce um papel extremamente importante na formação docente. Podemos entender profissionalidade como aquilo que “[...] é específico na acção docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (GIMENO *apud* MORGADO, 2011, p. 798). Profissionalidade está fortemente ligada à noção de desenvolvimento profissional. Ela compreende um estado contínuo de desenvolvimento, no qual o professor se apropria das práticas, valores e cultura da profissão e vai formando progressivamente sua identidade profissional. “A partir desta perspectiva, a profissionalidade é uma forma de ser, de pensar e sentir, uma posição ante o mundo da educação” [nossa tradução⁴] (GIMENO, 2010, p. 249). Aquela identificação profissional ocorrida na formação inicial vai se desenvolvendo durante o exercício do magistério. Assim, nessa perspectiva os docentes devem “[...] autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais”. (TARDIF, 2000, p. 7).

⁴ “Desde esta perspectiva, la profesionalidad es una forma de ser, de pensar y sentir, una posición ante el mundo de la educación.”

Colocando de modo simples, é o caminho para a construção de um professor melhor. Neste ponto, podemos levantar a seguinte indagação: *o que é um bom professor?* Nóvoa (2009), reconhecendo as dificuldades de uma resposta pronta, aponta cinco elementos para o desenvolvimento da profissionalidade docente. Primeiramente, o conhecimento que é condição *sine qua non* para o exercício da docência. Se o professor, como diz de maneira simplista Tardif (2008, p. 31), é “[...] alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros”, então o conhecimento é essencial para o exercício da profissão docente. Em seguida Nóvoa (2009) fala da *cultura profissional*, o aprendizado das práticas da profissão através de seus pares. A cultura produzida dentro da comunidade docente para e no exercício do magistério. O *tacto* pedagógico, o qual trabalha com a relação de comunicação entre os aspectos pessoais e profissionais. Sendo impossível uma separação dicotômica entre a pessoa e o profissional, pois muito daquilo que fazemos reflete o que somos (NÓVOA, 2009), a relação entre ambas às dimensões se apreendem por meio do *tacto* pedagógico. E por fim, o trabalho em equipe e o compromisso social que fazem parte da cultura e do *ethos* do profissional docente. O ambiente social no qual está inserida a atividade docente evoca o trabalho em equipe e o compromisso por parte da classe.

Construir uma prática docente de maior qualidade passa obrigatoriamente pela (auto)formação permanente de professores. Mais uma vez os cinco elementos desenvolvidos por Nóvoa (2009) que estamos apresentando lançam luz acerca da formação docente. O primeiro observa que a formação do professor deve ocorrer na práxis. “Para ser professor não basta dominar um determinado conhecimento, é preciso compreendê-lo em todas as suas dimensões” (NÓVOA, 2009, p. 207). Essa compreensão só é possível na prática, no fazer pedagógico. No segundo elemento, o autor afirma que a formação só se dá dentro da profissão, assim como em outras áreas que a formação ocorre em geral por outro profissional e não por um formador alheio ao *lócus* de trabalho daquele que está sendo formado. No terceiro, declara que a pessoa e o profissional pertencem a dimensões inseparáveis. Daí, a importância do autoconhecimento por meio do registro das próprias experiências visando a uma autoformação. Em quarto, declara a importância do trabalho em equipe para formação docente. Reforçando o sentimento de pertencimento à classe e assim fortalecendo a identidade profissional. Na última proposta, é ressaltada a responsabilidade social do professor e a necessidade da relação sociedade/escola dentro do processo de formação. O autor conclui seu pensamento reafirmando que o lugar onde se processa a formação do professor é na própria profissão, a formação docente é o momento de socialização e identificação profissional.

A formação do sujeito professor não se dá de uma única vez, pois é por meio da reflexão crítica que há a possibilidade de um contínuo refazer-se. Freire (2016, p. 24) muito bem coloca que “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo”. Um equilíbrio entre teoria e prática só é possível mediante um trabalho consciente de reflexão. Ações não meramente automatizadas, mas refletidas possibilitam ao docente um contínuo refazer-se ou mesmo um recriar-se dentro da profissão.

2.3. Formação docente mediada pelos estudos (auto)biográficos.

No âmbito da pesquisa em Educação, a história de vida ou pesquisa biográfica⁵ é entendida tanto como método de investigação quanto como técnica de formação docente (SOUZA, 2007). É importante que os professores atentem para o próprio fazer pedagógico, pois “[...] o saber sobre a formação provém da própria reflexão daqueles que se formam” (DOMINICÉ *apud* NÓVOA, 2006, p. 24). Essa postura reflexiva não parece figurar com frequência nos *lugares* de formação de professores de línguas estrangeiras. E é aí onde encontramos o lugar para o estudo e a reflexão a partir de biografias, histórias de vida e autobiografias de professores. “[...] conhecer, ouvir, ler a vida do outro é um modo de formação [...]” (PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011, p. 371). Não refletir criticamente sobre a *práxis* vai contra a natureza dinâmica da profissão de professor.

O trabalho de refletir sobre a própria aprendizagem não é uma atividade tão simples quanto possa parecer. Exige bastante esforço, é uma atividade mental que se mostra uma tarefa árdua (JOSSO, 2010). Não se resume a meras narrações de lembranças passadas, mas reflexões críticas e produção de sentidos. Exige uma *reflexividade autobiográfica* que Passeggi, Souza e Vicentini (2011, p. 372) explicam como “[...] a capacidade de criatividade humana para reconstruir a consciência histórica das aprendizagens realizadas ao longo da vida”. Essa capacidade de reconstruir a consciência histórica faz com que a pesquisa biográfica se interesse “[...] pela maneira com a qual os indivíduos dão uma forma às suas experiências, com a qual eles comunicam as situações e os eventos de suas existências, com a

⁵ Nesta pesquisa, não nos detemos em discorrer sobre detalhes semânticos que subdividem a pesquisa (auto)biográfica, por isso tomamos *história de vida* e *pesquisa biográfica* como referentes. Como afirma Elizeu de Souza (2007, p. 65) “[...] a abordagem biográfica, também denominada história de vida, apresenta diferentes variações face ao contexto e campo de utilização.” O uso que fazemos do método (auto)biográfico ou história de vida, em nossa investigação não apresenta a necessidade de diferenciações minuciosas e detalhadas.

qual eles inscrevem o curso de suas vidas no seu ambiente histórico e social”. (MOMBERGER, 2008, p. 93). A narração reconstrói a consciência histórica do sujeito frente a *si mesmo* enquanto personagem. A reflexão crítica e a atribuição de sentidos às experiências vividas são elementos que possibilitam a (re)construção permanente da identidade docente.

É interessante notar que a busca por compreender o homem em suas experiências concretas reflete elementos da fenomenologia existencial presente na pesquisa biográfica. E a noção de que toda experiência humana tem na linguagem a sua dimensão fundamental aponta para a influência da filosofia hermenêutica na investigação a partir de histórias de vida (MOMBERGER, 2012). Tanto a fenomenologia quanto a hermenêutica subjazem à fundamentação teórica da pesquisa biográfica e autobiográfica.

A esta altura da nossa consideração, levantamos a seguinte indagação: em que o registro escrito, biográfico ou autobiográfico, pode contribuir para fazer de alguém um professor melhor? Nóvoa (2009, p. 213) oferece um caminho de resposta, quando diz que “O registro escrito, tanto das vivências pessoais como das práticas profissionais, é essencial para que cada um adquira uma maior consciência do seu trabalho e da sua identidade como professor”. Na medida em que o indivíduo escreve uma narrativa das experiências que viveu e as reconsidera, pode progressivamente compreender melhor a própria profissão e desenvolver a própria *práxis*, no entanto, não de maneira isolada, mas no relacionamento com outras histórias vida, assim ele avança em sua profissionalidade.

É oportuno destacar que a *subjetividade* exerce papel fundamental nas reflexões sobre formação. A tomada do ponto de vista do sujeito que está envolvido em um processo de (auto)formação é essencial, pois ninguém forma ninguém, é necessária a ação consciente por parte do indivíduo (NÓVOA, 2009). Para entendermos melhor o lugar da subjetividade na autoreflexão recorreremos a Josso (2010). Para essa autora, a subjetividade quando entra em ação efetua um trabalho de objetivação, primeiramente na transposição do pensamento à linguagem e posteriormente da linguagem à construção de um discurso coerente. A objetivação “[...] provoca um distanciamento do sujeito face a si mesmo na passagem à linguagem” (JOSSO, 2010, p. 69). Esse distanciamento de que fala Josso (2010), é condição essencial nos estudos autobiográficos, pois a distância entre autor e objeto/personagem permite a liberdade *criativa* na construção do discurso. Passeggi (2006, p. 5) também contribui para nosso estudo quando pontua que nas “[...] idas e vindas reflexivas, entre a ação prática e o ato de dizer/escrever, os professores se reinventam”. A *escrita de si*, o ato de escrever as experiências consideradas como formadoras para o sujeito provê o distanciamento tão necessário ao trabalho reflexivo (JOSSO, 2010; BAKHTIN, 2011). Esse caminho

metodológico de imersão em si mesmo e nas experiências formadoras, de início, mostra-se produtivo, pois invariavelmente leva o docente a refletir sobre sua prática. Mais uma vez, Passeggi (2011, p. 373) afirma que “[...] a escrita de si é considerada como um dispositivo mediante o qual a pessoa que escreve é levada a refletir sobre seu percurso de formação formal, não-formal e informal”. A *escrita de si* não é apenas um dispositivo, mas um ambiente, um lugar onde o indivíduo apreende as próprias experiências e se (re)forma.

A narrativa é uma construção que tem lugar num processo de reflexão; o ato de selecionar e ordenar as recordações e ainda de atribuir significado a cada período considerado como formativo já é por si só um ato de reflexão (JOSSO, 2010). Um trabalho consciente de reflexão crítica pode encontrar nos relatos biográficos e autobiográficos elementos efetivos de formação docente. Visando propiciar a reflexão crítica, bem como formação consciente e autônoma, o trabalho com as histórias de vida apresenta-se como uma valiosa ferramenta para o professor.

É importante destacar que ao se analisar narrativas biográficas e autobiográficas, não se deve fazê-lo com vistas a extrair delas um *lugar-comum* do comportamento humano. Como se um número razoável de relatos biográficos e autobiográficos fornecessem um recorte quantitativamente seguro para mapear um tipo de desempenho. Não podemos desconsiderar a subjetividade do objeto de estudo e tentar construir uma *teoria* do comportamento docente. Pois, como expõe Passeggi (2011, p. 371):

[...] não se trata de encontrar nas escritas de si uma “verdade” [...] mas de estudar como os indivíduos dão forma à suas experiências e sentido ao que antes não tinha, como constroem a consciência histórica de si de suas aprendizagens nos territórios que habitam e são por eles habitados, mediante o processo de biografização.

Não se trata de tentar produzir teorias estanques a partir de algo subjetivo, e nem de meramente teorizar sobre o social a partir do particular, mas procurar compreender os processos através dos quais o sujeito profissional é (re)construído enquanto atribui sentido às suas próprias experiências. Esse exercício não se realiza sem reflexão crítica, e o mesmo se apresenta tanto como objeto de investigação quanto ferramenta de formação. As biografias e autobiografias como objeto de pesquisa não são tomadas como efetivamente factuais, mas sim

[...] como a representação construída da existência através das operações da prática de narrar, de relatar, de construir enredo [...] em todas as formas de expressão e de escrita de si por aqueles indivíduos que se biografam, ou seja,

atribuem-se uma forma na qual se reconhecem como eles próprios. (MOMBERGER, 2008, p. 93).

Não se trata de produção escrita de um documento histórico factual, mas sim da (re)construção de si enquanto se constrói a narrativa das próprias experiências. As narrativas não têm valor em si mesmas, mas é no processo de construção no ato enunciação que o sujeito é construído. Os relatos biográficos não são meramente gênero textual ou método de investigação, e sim um *lugar* onde o indivíduo se *forma* (MOMBERGER, 2008). A escrita biográfica e autobiográfica é uma atitude mental e comportamental que busca um modo de apreensão e interpretação das experiências vividas (MOMBERGER, 2012). Somente ao aproximar-nos da “[...] individualidade de cada docente, é-nos permitido apreender o que significa ser docente, como entender a si mesmo como tal [...]” (GIMENO, 2010, p. 249). [nossa tradução⁶].

A abordagem (auto)biográfica apresenta valorosas contribuições para a (trans)formação docente. Fernandes e Medeiros (2016, p. 327) apontam que “[...] as narrativas (auto) biográficas permitem ao professor compreender melhor porque está na profissão, se constituindo num valioso instrumento para pensar sobre o aprender e formação [...]”. Essa oportunidade efetiva de autoformação é uma possibilidade marcante do método (auto)biográfico. Souza (2004, p. 9) explica que a “[...] escrita da narrativa nasce, inicialmente, de questionamentos dos sujeitos sobre o sentido de sua vida, suas aprendizagens, suas experiências e implica reflexões ontológicas, culturais e valorativas de cada um”. Desse modo, auto avaliar-se, repensar o ser e fazer pedagógico de imediato coloca o sujeito numa condição ativa na própria formação.

Entender o *porquê* e o *como* somos o que somos e como consequência o *porquê* e o *como* fazemos o que fazemos pode nos fornecer um caminho para sermos professores melhores. Além disso, como diz Freire (2016, p. 25) “[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. O professor à medida que forma a alguém é consequentemente (trans)formado e o aluno/aprendiz de professor ao ser formado acaba também formando. Souza (2006, p. 26) acrescenta que a abordagem (auto)biográfica “[...] constitui estratégia adequada e fértil para ampliar a compreensão do mundo escolar e de práticas culturais do cotidiano dos sujeitos em processo de formação”. Os estudos a partir de

⁶ “la individualidad de cada docente, nos puede permitir acceder a lo que significa ser docente, a cómo se entiende a sí mismo como tal”.

histórias de vida ou biografias ocupam-se com a compreensão dos processos e não com a construção de teorias duras sobre o ser e fazer pedagógicos. É importante ressaltar que o mais importante é que todo o processo de reflexão, compreensão e conseqüentemente (re)construção identitária incida diretamente no *ser e fazer* pedagógico.

2.4. Memórias, esquecimentos e reminiscências como elementos de formação profissional.

As narrativas biográficas ou autobiográficas compreendem as principais fontes de investigação do método (auto)biográfico. Portanto, não há como proceder a uma pesquisa nessa abordagem sem necessariamente revisitar memórias. Todavia, o que são memórias? O conceito popular de memória é que ela é como um depósito para registro e retenção de informações. Almeida (2005, p. 22) declara que “[...] muitas vezes, a memória é automaticamente relacionada aos mecanismos de registro e retenção, como depósito de informações, conhecimento e experiências”. Esse conceito, no entanto, parece ser demasiadamente simples. Não seria possível sustentar um trabalho acadêmico partindo do entendimento de memória apenas como um depósito de recordações. O autor citado acima (2005, p. 22-23) ressalta que

[...] memória pode ser entendida como diversas capacidades, desde o decorar algo ou fazer algo, como também a recordar fatos vivenciados no passado e/ou aprender através deles. [...] Por memória podemos compreender reminiscências através das quais nos encontramos com o passado [...].

Reminiscências são tradicionalmente entendidas como aquilo que se conserva na memória e que pode ser acessado quando necessário. As reminiscências são então o *lugar* de encontro com o passado, e isso tanto no aspecto individual quanto da coletividade. Dito de outra forma é aquilo que a memória preserva mediante a seleção que esta última realiza.

Convém que façamos agora uma breve distinção entre memória e lembrança. Ainda que ambas estejam relacionadas possuem diferentes conceituações. Memória traz a ideia de representação de um passado, ela busca algo que, nas palavras de Ricoeur (2003), agora está ausente, mas tendo estado em algum tempo e espaço histórico pode ser acessado. Nessa concepção, história chega a se confundir com memória. Já a lembrança está relacionada mais com o conceito platônico de *anamnese* (SILVA, 2016). Está pautada no esforço do indivíduo de organizar suas recordações. Assim, memória e tempo subjazem às conexões entre

lembrança e esquecimento dos lugares e relacionamentos sociais historicamente determinados (DIAS, 2008).

As lembranças buscam na memória o que no momento está *ausente*, mas ao ser acessado e reinterpretado constitui-se em elemento de (re)construção de si. Todavia, é necessário acrescentar que o esquecimento também é parte integrante da memória, na medida em que esta “[...] possui mecanismos de seleção e descarte. Em outras palavras, a memória também é esquecimento.” (ALMEIDA, 2005, p. 22). McGaugh (*apud* IZQUIERDO, 2006, p. 289) afirma que provavelmente “[...] o aspecto mais notável da memória é o esquecimento”. Não é meramente um tipo de acidente ou degeneração, mas parte da memória.

Na perspectiva dos psicólogos Pergher e Stein (2003, p. 131) o esquecimento é considerado “[...] como o fenômeno pelo qual informações armazenadas na memória, deixaram de estar disponíveis para serem utilizadas”. O esquecimento é parte integrante da memória, todavia é comumente considerado algo negativo e frequentemente relacionado pelo senso comum à doenças como Alzheimer e Esclerose. Este de esquecimento fruto de patologias não será abordado neste trabalho. Há diversos aspectos positivos no esquecimento, ele é um elemento extremamente importante no desenvolvimento intelectual do indivíduo. Sem ele uma pessoa conservaria um sem-número de informações inúteis o que levaria a um raciocínio muito lento e a extrema dificuldade de fazer abstrações (PERGHER; STEIN, 2003). Por vezes o esquecimento também trabalha em prol das relações que o sujeito desenvolve com a coletividade a qual aderiu afetivamente, apagando traumas e silenciando memórias que conflitam com a memória coletiva (POLLAK, 1992; HALBWACHS, 1990).

A memória, de acordo com Pollak (1989), pelo menos *a priori* é um fenômeno individual e, portanto, ela parece ser mais uma percepção da realidade do que facticidade no sentido positivo. No entanto, uma observação mais criteriosa do fenômeno, conforme o mesmo autor apresenta, a memória é principalmente um fenômeno coletivo, social. Pollak (1989) diz que esse fenômeno é a “[...] operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado que se quer salvaguardar” (2009, p. 9). Não se trata apenas de guardar acontecimentos do passado, mas é a interpretação de acontecimentos que identifica um determinado grupo e o distingue dos demais grupos dos quais se quer salvaguardar. Consciente ou inconscientemente a memória coletiva constitui o sentimento de pertencimento de um indivíduo a uma determinada comunidade.

Pollak (1992, p. 204) defende “[...] que a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva [...]”. Assim, a construção da identidade do sujeito dentro de uma dada coletividade ou sociedade é constituída pelas

memórias. E esta, por sua vez, é composta pelos acontecimentos vividos pessoalmente ou em comunidade. As tradições, costumes, monumentos, entre outros elementos, estruturam a memória (POLLAK, 1992). Os costumes, tradições, experiências vividas, individual e coletivamente constituem-se em *material* de construção da identidade do sujeito. A definição de memória exposta por Nora (1993) oferece uma excelente explicação, segundo o autor

A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos de manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações. (NORA, 1993, p. 09).

A memória pertence a uma determinada coletividade ao mesmo tempo em que a identifica. Permanece e desaparece para outra vez reaparecer, é transformada e transforma. Podemos dizer que a concepção de Nora (1993) torna a memória algo dinâmico mesmo sendo alguma coisa que é preservada.

Halbwachs (1990) afirma que a memória individual se apoia na memória coletiva a ponto de confundir-se com esta na intenção de contribuir com os interesses da comunidade a qual o sujeito sente pertencer. Segundo o autor, a memória estrutura-se em pontos de referências os quais são a arquitetura, as paisagens, os personagens históricos, as tradições, os costumes, etc. Estes pontos de referência são identificadores empíricos da memória e a estrutura e a insere na memória coletiva. As lembranças do indivíduo se apoiam nestes pontos citados por Halbwachs (1990), os quais trabalham como indicadores empíricos para o reforço e manutenção do sentimento de pertencimento.

Até aqui tratamos de maneira genérica a respeito de memória, a qual também estrutura a compreensão sobre memória docente. Conforme a revisão efetuada por Silva (2016) em sua dissertação de mestrado, a conceituação de memória docente no Brasil não aparece de maneira clara entre os autores que trabalham com o método (auto)biográfico e histórias de vida. Em seu estudo, o autor coloca em relevo a intencionalidade objetual em que a coisa lembrada antecede a quem a lembra. Um pensamento que está muito mais influenciado pela fenomenologia do que pelo cartesianismo. A compreensão de memória está mais próxima ao conceito grego de *anamnesis*, de ir em busca de uma recordação, um exercício consciente da memória, do que o conceito de *mneme*, de ter simples e espontaneamente uma lembrança. “Essa é uma das principais características da memória, sua condição de existência no passado, para poder ser lembrada, no presente”. (SILVA, 2016, p.31). É uma representação das imagens das experiências vividas. A investigação de Silva (2016), que é recente, desenvolve o

conceito de memória docente pontuando a ação ativa do indivíduo. Para ele, memória docente é a

[...] capacidade de construção de imagens que representam e retomam o passado vivenciado, experienciado, definitivamente ocorrido. Essa construção de imagens do passado envolve um contexto mais seletivo, que se referem ao espaço escolar, outros docentes, materiais didáticos, leituras, escrita, produções teóricas, exercício da ação docente. (SILVA, 2016, p. 35).

A busca consciente e organizada por experiências consideradas como formativas e não simplesmente procurar na memória ocorrências cronológicas, pode-se chamar de rememoração. É um trabalho de produção de sentidos e de reinterpretação das experiências vividas. “Para construir possibilidades de rememoração, temos que mergulhar no nosso próprio passado na tentativa de compreender o presente e pensarmos o futuro” (LIMA, 2006, p. 05). Algo que é peculiar à formação dos sujeitos e até mesmo às atividades educativas é a copresença do passado, presente e futuro (JOSSO, 2010). Essa copresença relatada por Josso (2010) que se encontra na memória pode ser acessada a partir de narrativas por meio do método (auto)biográfico.

A construção de imagens por parte do professor talvez seja o ponto fundamental ou um dos pontos fundamentais para a construção da memória docente. É dentro do universo docente que se encontram as fontes para as construções de imagens da memória. As pesquisadoras Bueno e Catani (2006) dedicam-se ao estudo da memória docente. Segundo essas autoras, (2006), o *locus* onde as memórias dos professores são construídas é principalmente a escola. O espaço das experiências e interações que percorrem toda a vida, desde educando a educador. Quanto mais consciente se dá este processo mais profícuo se mostra na formação de professores. De acordo com Hernández (2010), memórias docentes são reminiscências do cotidiano do professor, suas experiências formativas. As regras, tradições e costumes da profissão são alguns dos elementos constitutivos dessa *memória*.

Assim, além das próprias reminiscências, o futuro docente assume aquelas pertencentes ao consciente coletivo da classe docente. Hernández (2010)⁷ declara que “A identidade e a memória dos docentes, como representações construtivas da realidade, estão unidas”.

⁷ DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Acessível em: <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes>. Acesso em 09/06/2017

2.5. Os elementos que constituem o processo de formação identitária do professor.

No processo de formação da sua identidade, principalmente nos primeiros anos do seu magistério, o professor revisita nas memórias, até mesmo inconscientemente, o fazer pedagógico dos primeiros mestres. Seja como lembrança positiva ou negativa, as influências dos educadores pelos quais passaram no processo de formação docente é inegável. Martins e Martins (2015, p. 305) afirmam que “[...] formação inicial constitui-se em processo identitário, pois é responsável pelo conjunto de ações intencionalmente desenvolvidas para profissionalizar um indivíduo, de modo a possibilitar identificação com a profissão [...]”. No período da formação inicial, é construída a identidade profissional, os costumes, crenças e cultura da profissão vão constituindo o *ethos* do profissional docente. A noção de profissionalização carrega em si a identificação com a profissão, além do fornecimento das habilidades e métodos para o exercício do trabalho.

Não há como separar memória e identidade, Dias (2008, p. 88) reforça nossa assertiva ao dizer que identidade profissional docente “[...] é uma construção que tem uma dimensão espaço-temporal, atravessa a vida profissional desde a fase de opção pela profissão [...]”. No trajeto até a escolha da profissão e durante o processo de formação inicial, invariavelmente, o indivíduo rebusca nas suas lembranças, muitas vezes não de maneira sistemática e organizada, os elementos que darão estrutura à identidade profissional.

No campo da educação, principalmente nos estudos a partir de história de vida e (auto)biografias, a concepção de identidade é extremamente importante. Pois, construção de identidade é um importante o objeto de estudo a área de formação de professores. O conceito de identidade possui, conforme explica Hall (2014), três distinções fundamentais. A identidade do sujeito no iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno. A primeira noção entendia a pessoa humana como centrada e unificada, dotada da capacidade de razão. Portanto, “O centro essencial do “eu” era a identidade de uma pessoa”. (HALL, 2014, p. 11). A segunda, com um viés interacionista, onde o sujeito se forma na interação com a sociedade, entende a identidade como aquilo que une o exterior ao interior, o mundo do indivíduo e o mundo social. Por último, o pós-modernismo que concebe o mundo como em constante estado de mudança e por consequência entende a identidade do sujeito como fragmentada, em *devir*. A identidade do indivíduo é “[...] formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpretados nos

sistemas culturais que nos rodeiam”. (HALL, 2014, p. 11-12). É nesta última concepção que compreendemos a identidade profissional docente.

A identidade profissional do sujeito está indelevelmente ligada ao *eu* ontológico. Identidade profissional não é algo que se recebe geneticamente ou mesmo que se aprenda em um momento específico, pelo contrário é algo que se constrói socialmente dentro do próprio grupo profissional, seja no trajeto até a profissão ou mesmo no desenvolver desta nas vivências experimentadas, a identidade profissional se constrói ao logo da carreira. Stuart Hall (2014, p. 12) afirma que, “Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas”. A medida que uma dada sociedade vai assumindo novas crenças, pressupostos que alteram sua cosmovisão o processo identitário também sofre suas acomodações. De acordo com Pimenta (1997, p. 06) “A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido, mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado.”

Acreditamos ser importante acrescentar que ao narrar a própria história o sujeito professor não está meramente realizando uma contação de *causos* da sua vida, na verdade é a reconstrução de sua história e identidade que está em jogo. É a percepção de si mesmo como sujeito ativo em sua (auto)formação. Entendemos então que a identidade não é algo pronto que se possa adquirir como algum objeto, pois é construída por um indivíduo *historicamente situado*, e por isso social, e assim constrói-se no embate com o *outro*. O valor que o outro tem em mim o faz co-autor da minha própria história. Nesse sentido, Bakhtin (2011, p. 141) aponta que, “O fato de que o outro não foi *inventado* por mim para o uso interesseiro, mas é uma força axiológica que eu realmente sancionei e determina minha vida”. Assim, mesmo quando se constrói uma autobiografia, esta obrigatoriamente está em relação com os outros que a integram. Reforçando esse mesmo pensamento, Moita Lopes (2002, p. 32) declara que “[...] o que somos, nossas identidades sociais, portanto, são construídas por meio de nossas práticas discursivas com o outro”. Compreendemos discurso ou práticas discursivas de acordo com Bakhtin (2011) que a define como um acontecimento, uma prática social que não se esgota na língua e tem seu lugar na interação entre os sujeitos. Dessa maneira, em nossas práticas discursivas com os outros a nossa identidade, e mais uma vez reiteramos que nos referimos principalmente à identidade profissional docente, vai sendo construída e ao mesmo tempo sedimentada.

Falar a respeito de identidade docente no atual contexto educacional brasileiro é ainda uma necessidade bastante presente. Bueno, Sousa, Catani e Souza (1993, p. 303) afirmam que

A crise atual do sistema de ensino público brasileiro, corroendo a identidade profissional dos professores, tem provocado movimentos de revalorização da memória, quer no sentido amplo da história da educação, quer no sentido pontual da recuperação de memórias de professores.

Embora os autores aqui indicados tenham proferido sua afirmação há mais de vinte anos, o *movimento de revalorização da memória* docente continua proliferando nas produções acadêmicas. Este estudo intenta corroborar dando voz à subjetividade da memória do professor. Percebemos por meio do exposto pelas autoras que é mais do que justificável, sendo até mesmo premente o resgate das memórias docentes visando à construção de narrativas que reflitam a respeito da identidade dos professores. E em se tratando de professores de espanhol é ainda mais necessário. Esta é uma das razões da importância desta narrativa autobiográfica, ser mais um a oportunizar *espaço* para que a subjetividade docente contida no registro de uma história de vida tenha lugar na reflexão sobre formação de professores de espanhol. Uma narrativa (auto)biográfica trata principalmente do período “[...] durante o qual o indivíduo esteve implicado num projeto de formação” (CHIENÉ, 2010, p. 132). Na revalorização da memória docente está um dos grandes pontos da relevância de um relato autobiográfico, e, no caso da narrativa que estamos expondo neste estudo, apresentamos uma tentativa de contribuição na reflexão sobre (auto)formação do professor de espanhol. Utilizando as ferramentas adequadas e adotando uma postura crítico-reflexiva é possível se *recriar* ao narrar a própria história.

Ao lançar um olhar mais detido e mais arguto sobre seu passado, os professores têm a oportunidade de refazer seus próprios percursos, e a análise dos mesmos tem uma série de desdobramentos que se revelam férteis à instauração de prática de formação. (BUENO; SOUSA; CATANI; SOUZA, 1993, p. 308).

Esse tipo de abordagem não é apenas formativa, mas também investigativa, e está fundamentado em bases e objetivos epistemológicos propostos por autores tais como Ferrarotti (2010), Nóvoa, (2006, 2009, 2010), Josso (2007, 2010), Tardif (2008), Bueno (2002) entre outros. Na intenção de teorizar acerca da formação de adultos Nóvoa (2007; 2010) destaca a importância do método autobiográfico e histórias de vida. Dadas as experiências anteriormente vividas pelo adulto que está em formação, o olhar para sua trajetória se mostra como uma estratégia relevante tendo em vista que aquilo que o sujeito é como pessoa incide diretamente naquilo que ele é como profissional (NÓVOA, 2009). Nessa mesma direção Bueno (2002, p. 22) aponta que “O adulto tem, simultaneamente, uma visão

retrospectiva e prospectiva”. Isto é, quando aplicamos o proposto por ambos os autores ao adulto professor, este ao refletir sobre sua prática, inevitavelmente, olha para o passado e vislumbra sua situação no futuro. Dessa maneira, ao refletir a própria práxis no momento presente, invariavelmente leva-o a olhar para o passado, no qual estão gravadas as experiências que constituiu o sujeito, então lançando essa mirada crítico-reflexiva para trás projeta para o futuro a perspectiva de ser um professor melhor.

No próximo capítulo, discorreremos a respeito dos caminhos metodológicos que possibilitaram a realização deste estudo firmado em uma postura epistemológica.

CAPÍTULO III – CONSTRUINDO OS CONHECIMENTOS E OS CAMINHOS QUE POSSIBILITARAM A PESQUISA

As ciências sociais se interessam pelas singularidades e as ciências naturais pelas generalidades.

Dilthey

Apresentamos, neste capítulo, os conceitos da pesquisa qualitativa e da pesquisa autobiográfica, a partir dos quais fundamentamos este trabalho. Em seguida, discorreremos sobre o sujeito, o local e os instrumentos da investigação. Encerramos o capítulo expondo os pressupostos sobre os quais se baseiam as análises.

Em nossa experiência docente no Instituto Federal, uma instituição de ensino tecnológico, percebemos que os teóricos da educação que pesquisam sobre formação de professores são frequentemente recebidos com certa desconfiança e isso por causa da proeminência que muitos professores (em grande número engenheiros e tecnólogos) conferem ao método das ciências naturais, em detrimento ao método de pesquisa nas ciências humanas. Essa preferência pelas ciências naturais não é tão estranha entre esses docentes, pois o reconhecimento da cientificidade da pesquisa em ciências humanas é bastante recente do ponto de vista da história na ciência moderna (SANTOS, 1989). Por isso, acreditamos ser importante antes de tratar de pesquisa qualitativa entendermos a noção de cientificidade dentro das ciências humanas e, mais especificamente, no campo da pesquisa em educação, para daí encararmos, com uma postura epistemologicamente adequada, a pesquisa autobiográfica que ora propomos.

3.1. Entendendo a abordagem científica dentro das ciências humanas.

A Ciência Moderna nasceu com Copérnico e Galileu e, em seu desenvolvimento posterior, não apenas foi fortemente marcada pelo positivismo de Comte e Durkheim, e o empirismo Locke e Kant, mas essas correntes filosóficas foram determinantes para a consolidação das ciências naturais tais como as conhecemos atualmente (SANTOS, 1989). Após a Revolução Científica do século XVII, o conceito de Ciência⁸ foi sendo desenvolvido e

⁸ Ciência aqui é entendida como *ciências naturais*.

esta passou a ser compreendida como “[...] um conhecimento objetivo, metódico, baseado em comprovações que aliam experiência e razão, fazendo uso da quantificação e da linguagem matemática” (RODRIGO, 2007, p. 72). Como consequência disso, a pesquisa quantitativa foi concebida como símbolo da abordagem científica.

Em sua busca por autonomia, a ciência foi se distanciando cada vez mais da filosofia, especialmente em questões de metafísica. Destarte, apenas aquilo que a razão pudesse oferecer explicações e construir modelos teóricos objetivos faria parte do objeto de estudo da ciência. Baseado nessa premissa, a construção do conhecimento foi concebida como o resultado da investigação científica, o qual seria obtido mediante elaborações mentais advindas das reflexões do pesquisador sobre o objeto de seu estudo, suas causas, consequências, oposições, etc. (WERNECK, 2006). Nesse ambiente, a pesquisa considerada científica é prioritariamente experimental e validada pela linguagem matemática. O paradigma das ciências naturais tornou-se condição *sine qua non* para que uma investigação fosse aceita dentro de uma comunidade de pesquisa. O paradigma científico a que estamos nos referindo é descrito por Kuhn (1998, p.13) como “[...] as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornece problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência”. O paradigma serve como um *modelo* para se fazer ciência e traz certa unidade entre cientistas de uma determinada época. No entanto, é necessário ressaltar que

O objetivismo inerente a essa posição teórica reduz o conhecimento científico a um conjunto de fatos estruturados por leis, sem se dar ao trabalho de problematizar o ato mesmo de constituição dos fatos ou a participação do sujeito cognoscente nesse processo. (RODRIGO, 2007, p. 73).

O processo de construção do conhecimento em si e dos sujeitos atores deste conhecimento foram colocados à margem na pesquisa considerada tradicionalmente como *científica*. Bachelard (2005, p. 76) ressalta o quanto era ignorado a “[...] necessidade de incorporar as condições de aplicação na própria essência da teoria”. Os contextos e as condições de produção e aplicação de um determinado saber não fazia parte da investigação. Como consequência o paradigma quantitativo tornou-se indispensável para a validade da pesquisa. Todavia, não apenas a natureza, mas o ser humano e a sociedade também necessitam receber o olhar crítico reflexivo da ciência.

Desde a antiguidade até a ciência moderna a pesquisa sempre desenvolveu-se obedecendo à seguinte sequência: primeiramente os estudos têm como objeto a natureza, o

mundo concreto, e em seguida é que a pesquisa se volta para o ser humano e a sociedade (WERNECK, 2006).

Nos primeiros passos da pesquisa social o positivismo e o empirismo exerceram influência na práxis das ciências humanas. E durante um tempo considerável a pesquisa quantitativa possuiu proeminência no processo de investigação. Isso porque, como já apontamos anteriormente, a quantificação era tomada como um símbolo do método científico (BOGDAN; BIKLEN; 1994). No entanto, diante da necessidade compreender e interpretar os fenômenos sociais se fez imprescindível a busca por uma nova abordagem de pesquisa sob um novo paradigma que desse conta do objeto de estudo das *ciências do humano*. Não é possível investigar o ser humano e a sociedade como se fosse um objeto em um laboratório. Nesse contexto, em tempos de crise de paradigmas o conhecimento aceito como científico passa a ser considerado como uma prática de saberes entre tantas outras e não como a melhor ou a única (SANTOS, 1989). As exigências do objeto de estudo operaram a quebra de paradigmas em vigência e fomentaram a busca por novos modelos e estilos de investigação.

A pesquisa qualitativa tem seu início no século XIX, principalmente no campo de estudo da antropologia e da sociologia. Entretanto, essa abordagem teve inicialmente uma aceitação mais ampla entre os antropólogos que entre os sociólogos que tardaram um pouco mais em desenvolvê-la devido a influência de Durkheim (GODOY, 1995). Esse teórico postulava uma abordagem mais quantitativa tendo em vista conferir cientificidade à pesquisa sociológica (GODOY, 1995). Pois afastar-se totalmente do paradigma cientificamente aceito naquele momento poderia ser motivo de desqualificação do trabalho de pesquisa. Ainda assim, é na sociologia, com a importante contribuição da conhecida *Escola de Chicago* que a pesquisa qualitativa se desenvolve e começa alcançar consolidação. Nas décadas seguintes esse enfoque continuou sendo desenvolvido e a partir dos anos 1960 outras áreas de estudo passaram a se interessar e a utilizar-se dessa abordagem, entre elas a Educação. Os variados estilos, técnicas e instrumentos de pesquisa forneceram aos estudos em Educação o subsídio para uma melhor compreensão e elucidação de problemas que envolvem a prática educativa (GODOY, 1995).

3.2. Novos objetos exigem novos enfoques.

Embora a pesquisa quantitativa tenha sido recebida como o método da investigação científica por excelência, ela não foi suficiente para fornecer o subsídio necessário às ciências sociais e à educação. A necessidade de se interpretar a realidade social sob o ponto de vista do

sujeito da investigação não somente abriu espaço, mas exigiu uma abordagem qualitativa na pesquisa. “O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa [...]” (CHIZZOTTI, 2003, p. 221). O pesquisador necessita compreender o contexto sócio-histórico no qual está desenvolvendo o estudo, ademais ele precisa ser *aceito* entre os pesquisados, isto é, o investigador faz seu trabalho em *parceria* com aqueles a quem estuda.

Visando a uma melhor conceituação de pesquisa qualitativa, apresentamos, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), as cinco principais características dessa abordagem. Em primeiro lugar, o pesquisador busca a produção dos dados da sua investigação no ambiente natural do objeto de estudo. No campo da Educação é a escola o lugar onde o investigador busca as fontes de pesquisa. É preciso gastar um tempo considerado para alcançar uma melhor compreensão dos problemas da investigação. Em segundo lugar, o enfoque qualitativo é descritivo, isto é, procura descrever minuciosamente o objeto de estudo sem recorrer a linguagem matemática. Em terceiro, o processo da pesquisa é tão ou mais importante que os resultados. Devido à natureza da atividade educativa, o olhar direcionado para o processo de investigação é extremamente importante para a compreensão de questões problemáticas. Em quarto, a tendência dessa abordagem é a análise indutiva dos dados produzidos no estudo. As abstrações vão sendo construídas durante o processo de investigação e não partem de hipóteses levantadas *a priori*. Finalmente, o foco da pesquisa qualitativa está na construção de sentidos que os sujeitos atribuem aos problemas estudados.

As diferenças mais evidentes entre pesquisa quantitativa e qualitativa podem ser demonstradas em que a primeira parte de hipóteses levantadas *a priori* e, através de medições, objetiva a quantificação dos resultados. A segunda, por sua vez, não busca medições meramente objetivas ou estatísticas analíticas, mas parte de questões que orientam o estudo o qual vai se definindo ao longo do processo. A pesquisa qualitativa, de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 16), não tem por objetivo “[...] responder a questões prévias ou de testar hipóteses [...]”, ou seja, ela não parte de alguma *verdade a priori*. Mas, sim tenciona privilegiar, “[...] essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação”. Na abordagem qualitativa a expressão *coleta de dados* não é entendida como adequada, pois é durante o processo de investigação que ocorre a produção dos dados.

Creemos, entretanto, ser preciso ressaltar: ainda que as abordagens quantitativa e qualitativa sejam distintas, a linha que as divide nem sempre é algo tão exata quanto possa parecer. Por exemplo, toda pesquisa precisa de uma interpretação dos dados. Não é verdade

que os dados falam por si só e que o pesquisador quantitativo apenas observa passivamente o que *os dados dirão*. De acordo com Bauer e Gaskell (2012, p. 24), “Os dados não falam por si mesmos, mesmo que sejam processados cuidadosamente, com modelos estatísticos sofisticados”. É necessária elaboração mental, a construção de um discurso interpretativo, o qual é comumente descrito como pertencente à pesquisa qualitativa. Queremos destacar este ponto para mostrar como a pretensa objetividade do método quantitativo não ocorre de uma forma absoluta.

Na investigação qualitativa não apenas se analisa o objeto, como se ele fosse estático, mas busca-se a compreensão dos processos da investigação e as relações dos sujeitos envolvidos. Esta abordagem “[...] é vista, pois, como uma relação entre sujeitos, portanto dialógica, na qual o pesquisador e pesquisado são partes integrantes do processo investigativo e nele se ressignificam” (FREITAS, 2002, p. 21). Essa possibilidade de interação com o objeto de estudo é peculiar aos estudos no campo das ciências humanas. Mikhail Bakhtin (2011, p. 395) ressalta que o “[...] objeto das ciências humanas é o ser *expressivo e falante*.” [Grifo do autor]. O objeto de estudo é um sujeito produtor de sentidos que pensa, reflete e conceitua a realidade circundante. O objeto de pesquisa na abordagem qualitativa adquire um caráter dialógico, pois “[...] não sendo um mero objeto, também tem oportunidade de refletir, aprender e ressignificar-se no processo de pesquisa” (FREITAS, 2002, p. 26). É interessante notar que não somente o objeto de pesquisa, mas o próprio pesquisador é concebido de maneira distinta. Pois, o pesquisador “[...] faz parte da pesquisa, a neutralidade é impossível, sua ação e também os efeitos que propicia constituem elementos de análise” (*ibidem*, p. 25). No enfoque qualitativo, acima do rigor e rigidez dos métodos da pesquisa está a qualidade da informação produzida (GONZÁLEZ REY, 2005). Não é o tamanho do *corpus* ou a quantidade de dados que possuem um lugar de preeminência.

É a *compreensão* das relações sociais, a elucidação de problemas que envolvem a atividade educativa, a figura do professor e de sua formação, que apontam para a necessidade de *uma ciência interpretativa*.

3.3. Pesquisa autobiográfica – um método científico.

No âmbito dos estudos de enfoque qualitativo está inserida a pesquisa biográfica e autobiográfica que se apresenta com um modelo de apreensão das experiências formativas do sujeito. O método autobiográfico como paradigma da pesquisa qualitativa não intenta

comprovar verdades levantadas *a priori*, mas compreender os processos que colocam o indivíduo em formação num contínuo *devir*.

A pesquisa biográfica, tal como a apresentamos nesta investigação, é o resultado de um largo processo de desenvolvimento da pesquisa nas ciências humanas. De acordo com Ferrarotti (2010), devido às *insuficiências das investigações sociológicas*, ele empreendeu estudos a partir de biografias entre camponeses do sul da Itália na década de 1950. A rigidez dos métodos das ciências naturais e biológicas aplicados às ciências sociais, a busca por generalizações e leis que regem o comportamento humano, fizeram necessárias uma renovação metodológica. No paradigma tradicional, por exemplo, a subjetividade do indivíduo que é uma dimensão do comportamento humano, não possui valor epistemológico. Assim, a crítica à objetividade e intencionalidade nomotética, ou *leis sociais*, características da pesquisa no campo da sociologia motivou a busca por alternativas metodológicas. E o uso sociológico da biografia apontou a abordagem biográfica como essa alternativa.

Nessa linha de pensamento, o método (auto)biográfico “[...] pretende atribuir à subjetividade um valor de conhecimento” (FERRAROTTI, 2010, p.36), colocar em relevo o ponto de vista do indivíduo. Nessa abordagem a biografia não deve ser encarada como material para verificações de hipóteses levantadas *a priori*. Nos inícios da pesquisa nesse paradigma, por vezes, os sociólogos abordaram as biografias como fonte de informações, embora esse uso seja pertinente, não se deve, no entanto, restringir apenas a esse uso. Outras vezes a utilizaram como caso ilustrativo ou representativo visando induções generalistas, mas não a encararam como um *saber organizado* que é necessário investigar. Dessa maneira, os sociólogos despiram a biografia de suas características mais marcantes que são a subjetividade e a não generalização. E são essas características que delimitam a cientificidade do método (auto)biográfico (FERRAROTTI, 2010). Todavia, isso não quer dizer que esse método abandone totalmente qualquer aspecto da pesquisa quantitativa ou mesmo a busca por *universais*, isto é, por *leis* que deem conta da realidade. Esses elementos estão presentes e tem o seu valor na pesquisa (auto)biográfica, no entanto, não representam as suas características mais marcantes e nem seus objetivos.

Bueno (2002, p. 19), assim como Ferrarotti (2010), também afirma que a “[...] subjetividade contida nas narrativas autobiográficas pode vir a se tornar objeto de conhecimento científico.” Ou dito de outra forma, como conferir um caráter científico a algo demasiadamente subjetivo? Responder a essas ponderações se torna vital no processo de reconhecimento da cientificidade da abordagem (auto)biográfica. Em linhas gerais, a resposta encontra-se pelo menos hipoteticamente nas apropriações que os indivíduos fazem das

relações e estruturas sociais. O sujeito se apropria das relações sociais e as interioriza traduzindo-as em estruturas psicológicas. O papel ativo do indivíduo em sua relação com as estruturas sociais molda a estruturação psicológica do sujeito e de alguma maneira faz dele um microcosmo social. Não apenas um recorte, mas o todo da estrutura social se encontra sistematicamente no indivíduo. Ferrarotti (2010, p. 44) declara que

O nosso sistema social encontra-se integralmente em cada um de nossos atos, em cada um de nossos sonhos, delírios, obras, comportamentos. E a história desse sistema está contida por inteiro na história da nossa vida pessoal.

Não é como se a *práxis humana* fosse um *reflexo passivo* dos condicionamentos sociais, mas, “Pelo contrário, esses comportamentos exprimem uma *práxis sintética* que desestrutura-reestrutura os determinismos sociais” (FERRAROTTI, 2010, p. 48). O sujeito em suas relações sociais apropria-se ativamente das estruturas sociais nas quais sua vida se desenvolve e as reinterpreta. O conceito que acabamos de pontuar, que defende que a história social é totalizada na história individual pela *práxis*, não é aceito pela ciência mais tradicional por seu aparente grau minimalista e subjetivo. E isso porque, como já explicamos, por padrão a *ciência* busca por universais em recortes quantitativamente relevantes.

As narrativas autobiográficas não são meros relatos individuais carregados de subjetivismo e alheio àquilo que foi socialmente relevante na formação do sujeito. Encontramos, em seu processo de construção, a relação entre o *eu* narrador com o *eu* narrado. Nesse sentido Bueno coloca que (2002, p. 20)

[...] a biografia é uma micro-relação social. Aquele que narra sua história de vida sempre narra para alguém. Ou seja, no processo de elaboração de sua narrativa há sempre a tentativa de uma comunicação, mesmo que seja com um interlocutor imaginário [...] Além do mais, sua narrativa não é um relatório de acontecimentos, mas a totalidade de uma experiência e vida que ali se comunica.

O sujeito conta sua história para outrem, mesmo que esse outro seja o *eu* imaginário que se torna o *outro* na construção do discurso (BAKHTIN, 2011). Nesse processo, a estrutura psicológica do autor/narrador reinterpreta as relações e estruturas sociais na qual a identidade do indivíduo é formada. Concorda com o que colocamos, o postulado por Renata Cunha (2015, p. 277), quando afirma que “[...] o foco da pesquisa biográfica é o ser humano em seu contexto histórico, destacando-o como sujeito ativo no processo histórico e cultural”.

No campo da pesquisa (auto)biográfica é preciso, todavia, construir a mediação entre o universal e o singular. Segundo Bueno (2002), é necessário um caminho epistemológico que não reduza o conhecimento produzido na interação entre sujeitos à tradicional dicotomia pesquisador/pesquisado. Pois, nesse método a análise recai não apenas sobre as biografias enquanto narrativas, mas também sobre o processo de construção dessas narrativas. Na busca dessa mediação, Ferrarotti aponta a *razão dialética* como essa mediadora, pois ele diz que (2010, p. 50)

[...] só a razão dialética nos permite compreender cientificamente um ato, reconstruir os processos que fazem de um comportamento a síntese ativa de um sistema social [...] Só a razão dialética nos permite alcançar o universal e o geral (a sociedade) a partir do individual e singular (o homem).

A razão dialética seria de acordo com a proposta do autor o método de interpretação do que ele chama de *grupos primários*, isto é, família, escola, etc., pois são principalmente esses “[...] espaços que servem de charneira entre as estruturas e os indivíduos [...]” (FERRAROTTI, 2010, p. 53). A interpretação da *vida* é realizada em e a partir desses grupos primários, pois são os primeiros espaços de formação do indivíduo historicamente situado.

A mudança de paradigma nas ciências humanas incidiu de maneira especial no campo educacional. A narração da história de vida ou a biografia de um professor, um indivíduo, suas memórias de formação, passou a ter notoriedade na pesquisa em Educação. Recorrendo mais uma vez a Ferrarotti (2010), entendemos com ele que em alguma medida as biografias⁹, sempre ou quase sempre, partem de materiais autobiográficos.

A relação entre biografia e aprendizagem é um tanto tardia e surge no contexto de formação de professores na França dos anos 1970 (PINEAU, 2010). Nas ciências da educação “[...] os *métodos biográficos, a autoformação, e as biografias educativas* assumem, desde o final dos anos 70, uma importância crescente no universo educacional.” (NÓVOA, 2006, p. 18) [Grifos do autor]. Esse movimento deu-se primeiramente na Europa, no Brasil, por sua vez, foi apenas a partir da década de 1990 que começou a se acentuar o interesse pela pesquisa (auto)biográfica (BUENO; CATANI, 2006). Desde então têm se desenvolvido as

⁹ Gostaríamos de esclarecer que não nos deteremos em diferenciar os conceitos de investigação de *histórias de vida, narrativas biográficas e autobiográficas*, etc., pois cremos que todas essas abordagens de “[...] estudos encontra na denominação de pesquisa (auto)biográfica um território comum [...]” (PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011, p. 370). Ademais o uso de “[...] mais de uma denominação, deixando implícita a ideia de que são tomadas como sinônimos”. (Bueno; Chamlian; Sousa; Catani, 2006, p. 388).

investigações dentro dessa abordagem visando tanto a pesquisa quanto a formação. Catani (2008, p. 34) diz que

As pesquisas desenvolvidas na pós-graduação em educação no Brasil e a criação de diferentes grupos de pesquisa contribuíram para a ampliação das pesquisas com as histórias de vida e (auto)biografias na área educacional, seja como prática de formação, seja como investigação ou investigação-formação.

São inúmeras as contribuições que o método (auto)biográfico tem trazido para a pesquisa e formação no campo da Educação. Talvez a principal delas seja a possibilidade de olhar para as vivências formativas através do ponto de vista, da subjetividade do próprio professor. O valor de conhecimento conferido à subjetividade proveu não apenas o conhecimento, mas também o caminho, o método para refletirmos sobre nosso percurso de formação. Ainda que os estudos a partir da narração das memórias formativas de um sujeito singular pareçam fornecer apenas técnicas de formação, os conhecimentos, o método, os problemas e as reflexões levantadas que fundamentam a investigação contribuem para o fazer científico na formação permanente de professores.

3.4. O eu, o outro e o objeto da investigação.

Neste tópico tratamos da construção do sujeito desta pesquisa, todavia é preciso primeiramente compreendermos a distinção entre o narrador e o personagem no discurso autobiográfico. Este estudo não é uma mera contação de histórias, mas um olhar crítico-reflexivo que tem como objetivo a compreensão dos processos de (auto)formação.

À primeira vista nas narrativas (auto)biográficas é a figura do *eu* se coloca em relevo, todavia, surpreendentemente a figura do *outro* exerce um papel essencial, pois o *eu* se realiza em *oposição* ao *outro*. A compreensão do conceito da relação do *eu* em oposição ao *outro* nós buscamos em Bakhtin (2011). Ele diz que entende “[...] por biografia ou autobiografia (descrição de uma vida) a forma transgrediente imediata em que posso objetivar artisticamente a mim mesmo e minha vida” (2011, p. 139). A frase *objetivar artisticamente a mim mesmo* aponta para a (re)construção que o narrador faz de si mesmo no intento atribuir *beleza* à própria narrativa. A distinção entre o *eu narrador* e o *eu narrado* em Bakhtin (2011) aponta para a “[...] coincidência pessoal “na vida” da pessoa de quem se fala com a pessoa que fala não elimina a diferença entre esses elementos no interior do todo artístico” (BAKHTIN, 2011, p. 139) [Grifos do autor]. É na construção do discurso que a distinção

pontuada pelo autor russo se materializa, e isso se dá de maneira ainda mais concreta no registro escrito de uma autobiografia. Ser ao mesmo tempo autor e personagem dá ao sujeito que registra a sua história a condição de (re)criar e ao mesmo tempo que se afasta do personagem se reconhece nele. Bakhtin (2011, p. 141) diz ainda que

Ao narrar sobre minha vida cujas personagens são os outros para mim, passo a passo eu me entrelaço em sua estrutura formal de vida [...] coloco-me na condição de personagem, abranjo a mim mesmo com minha narração; as formas de percepção axiológica dos outros se transferem para mim onde sou solidário com eles. É assim que o narrador se torna personagem.

Como em um jogo de xadrez, é na relação de oposição das peças que o valor lhes é atribuído, por exemplo, ao *peão* lhe é atribuído um valor em oposição ao valor atribuído a *torre*. De modo análogo, é nessa relação que se desenvolve a percepção axiológica entre os sujeitos sociais, pais e filhos, professor e aluno, etc. Ainda no que concerne a construção escrita de um relato autobiográfico, da mesma maneira o narrador atribui valor às experiências vividas, àquelas consideradas como formativas. Na construção do discurso a atribuição axiológica nas relações de interação com *os outros* é que nos percebemos como sujeitos. Bakhtin (2011, p. 142) explica muito bem dizendo que “O princípio interno da unidade não serve para a narração biográfica, meu *eu-para-mim* nada conseguiria narrar, mas essa posição axiológica do outro, necessária à biografia, é a mais próxima de mim.” As relações e interações com o outro faz da autobiografia um construto social epistemologicamente relevante.

Além de Bakhtin (2011), outros autores se debruçaram sobre o distanciamento entre o narrador e a personagem nos trabalhos. Josso (2010) diz que quando a subjetividade das lembranças passa à linguagem e posteriormente ao discurso coerente *sofre* um processo de objetivação. Este processo é essencial para o método (auto)biográfico, pois o sujeito, ao narrar a própria experiência, principalmente na modalidade escrita, se situa como autor e objeto da narração. Souza (*apud* CUNHA, 2015, p. 278) traz uma contribuição para o ponto que estamos desenvolvendo quando coloca de maneira mais sucinta que a escrita das narrativas autobiográficas “[...] remete o sujeito a uma dimensão de auto escuta, como se estivesse contando para si próprio suas experiências e as aprendizagens que construiu ao longo da vida, através do conhecimento de si”. No distanciamento de *si* operado pelo sujeito narrador é que se torna possível um aprofundamento no conhecimento de si mesmo. Uma vez mais ressaltamos que no processo consciente de escrita autobiográfica se efetua a diferença e distanciamento do narrador/personagem. Ainda sob a perspectiva que estamos argumentando,

cremos ser oportuno citar o que diz Benevides (2005, p. 107): “[...] ao falar/escrever sobre si e sobre a própria formação, o autor situa-se como sujeito da aprendizagem em curso, através da rememoração e da atribuição de sentidos às experiências tidas nesse percurso”. O que a autora coloca é um dos pontos de maior relevância no trabalho (auto)biográfico, pois é através da escrita reflexiva das experiências vividas que o sujeito pode (auto)formar-se. A *escrita de si* ou *biografar(-se)* é mais que uma mera atividade de escrita, é uma atitude mental e comportamental. É um modo de apreender e interpretar as próprias experiências (MOMBERGER, 2012).

Tendo como premissa o que desenvolvemos até aqui nesse tópico apresentamo-nos como sujeito desta pesquisa. A definição do sujeito da pesquisa foi se delineando após o ingresso no programa de pós-graduação em Educação – POSEDUC da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN. Nossa proposta inicial de trabalho era laborar com ferramentas voltadas para o ensino de língua espanhola, mais especificamente voltado para o desenvolvimento da competência leitora, para tal, utilizamos o gênero jornalístico. No entanto, nossos *planos* primeiros foram desertados após iniciarmos os estudos no POSEDUC. Pusemo-nos, então, abertos à reorientação a ser dispensada pelo Programa. No primeiro semestre, após cursar a disciplina *Memória, Formação e Pesquisa Autobiográfica*, ministrada pelas professoras Ana Lúcia Aguiar e Araceli Sobreira Benevides, foi-nos fornecida a orientação que serviu de subsídio inicial para proceder à pesquisa atual: trabalhar com biografias de professores de espanhol que atuam no IFRN.

No semestre seguinte, no entanto, a disciplina *Seminário de Pesquisa em Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente*, ministrada pelas professoras Normandia Medeiros e Hostina Nascimento, reorientou a definição do objeto de estudo. Passamos a voltar a atenção para uma investigação autobiográfica, um estudo a partir de nossa própria experiência docente. Primeiramente, os sujeitos do estudo eram os professores de espanhol que atuavam na licenciatura em espanhol no campus central do IFRN. Todavia, com o amadurecimento das ideias, algo que nos possibilita a pesquisa qualitativa, passamos ao estudo das nossas narrativas de formação como professor de espanhol.

Abaixo seguem os dados do sujeito da pesquisa.

- Nome: Damião Paulo da Silva Filho.
- Idade: 38 anos.
- Formação: Graduação em Letras com habilitação em língua espanhola e suas respectivas literaturas, tendo concluído a graduação em março de 2007.

- Experiência docente: ensino fundamental, de 5ª a 8ª série na rede privada de ensino (2000). Ensino fundamental, médio e cursinho pré-vestibular na rede privada de ensino (2002-2007). Docência no ensino superior como professor substituto – letras/espanhol – UERN/CAMEAM (2008). A partir do ano 2009, exercício da docência em caráter efetivo nos Institutos Federais do CE, PB e RN (respectivamente). O tempo de exercício da docência nos Institutos Federais ultrapassa pouco mais de nove anos, e o tempo total de carreira no magistério totaliza, aproximadamente, 17 anos.

3.5. O lugar de (re)construção do sujeito.

Na pesquisa em ciências humanas, o *lócus* é bastante relevante tendo em vista que em uma abordagem qualitativa a presença do pesquisador é mais constante. É importante a construção de um cenário de pesquisa que possibilite a produção dos dados da forma mais fidedigna possível. Segundo González Rey (2005, p. 83), “A construção do cenário de pesquisa tem por objetivo apresentar a pesquisa para os possíveis sujeitos que dela vão participar, e sua função principal é envolver o sentido subjetivo dos que participam da pesquisa”. O lugar no qual nascemos, a família na qual fomos criados, a escola em que nos formamos exercem forte influência naquilo que somos, por isso mesmo em uma investigação autobiográfica é necessário a apresentação do local ou locais da pesquisa.

Segundo Bueno e Catani (2006), o *lócus* de investigação das memórias dos professores é principalmente a escola. O espaço de vivências e interações que percorrem toda a vida, desde educando a educador. No entanto, precisamos ter em mente que, em se tratando da abordagem autobiográfica, é necessário ressaltar ainda de maneira mais profunda que o *eu* é o lugar onde a experiência se desenrola (LARROSA, 2002). Por isso *revisitamos* em nossas memórias os lugares aos quais consideramos como formadores, dividindo-os em três categorias:

- *Contexto familiar e escolar* – a influência dos genitores como estímulo para percorrer de forma ascendente os anos escolares. Os primeiros anos da educação básica e as marcas deixadas pela escola pública. O importante papel da igreja como fomentadora da prática de ensino e oportunizando o contato com a língua num país onde o espanhol é o idioma nativo.

- *Contexto universitário* – a formação inicial desenvolvida na UERN (2003-2007). A aquisição do *saberes disciplinares*, partindo da premissa que o domínio de um *saber* é condição necessária para o exercício da docência. As experiências formativas e o trabalho de reflexão nas disciplinas propriamente pedagógicas.
- *Contexto de Atuação* – A escola privada como local da primeira experiência profissional docente (2000). As escolas privadas antes, durante e após o período da graduação. Após a conclusão da graduação ressaltamos a relevância da universidade como local atuação profissional. A experiência como professor na licenciatura em Letras/espanhol na UERN/CAMEAM (como professor substituto). Ademais o exercício do magistério na rede federal de ensino, os Institutos Federais (IFCE, IFPB e IFRN respectivamente).

A trajetória até a escolha da profissão, o período de formação inicial e as vivências de formação continuada dentro da profissão não apenas se passa nos lugares acima categorizados, no entanto, estes foram determinantes na narrativa que construímos a qual é o objeto deste estudo.

3.6. Os recursos que tornam possível a pesquisa.

A pesquisa qualitativa abrange uma multiplicidade de estilos e de instrumentos de investigação. No momento inicial da nossa investigação, vivenciamos algumas incertezas a respeito de quais instrumentos ou ferramentas lançaríamos mão para efetivar estudo proposto devido a incertezas quanto as fontes de pesquisa. O enfoque autobiográfico, no entanto, oportuniza um sem número de materiais e fontes de investigação. Belmira Bueno (2002, p.18) nos orienta que o

[...] método biográfico se inicia pela consideração dos dois tipos de materiais que podem ser utilizados nessa abordagem: os materiais biográficos primários, isto é, as narrativas ou relatos autobiográficos recolhidos por um pesquisador, em geral através de entrevistas realizadas em situação face a face; e os materiais biográficos secundários, isto é, os materiais biográficos de toda espécie, tais como: correspondências, diários, narrativas diversas, documentos oficiais, fotografias, etc., cuja produção e existência não tiveram por objetivo servir a fins de pesquisa.

Neste estudo, trabalhamos com *materiais primários*, isto é, com as nossas narrativas de formação. O relato foi produzido, não ao longo do percurso de formação, como em um

registro diário, por exemplo. Mas foi produzido tendo como objetivo esta pesquisa de mestrado especificamente e sua produção foi orientada pelos pressupostos metodológicos que apresentamos neste capítulo. Cremos ser interessante ressaltar que na abordagem em que nos apoiamos, a distância entre o pesquisador e o objeto de estudo não é transposto por alguma ferramenta meramente material e exterior, pelo contrário, pois como afirmam Bogdan e Biklen (1994), o investigador é o principal instrumento de pesquisa. A interação do pesquisador com o objeto de pesquisa dentro do enfoque qualitativo é umas das características mais marcantes dessa abordagem. Nos estudos autobiográficos, a interação não se dá apenas por afinidade, mas por constituição. Neste trabalho, a escrita de nossas memórias formativas constitui-se o material de análise da pesquisa.

Primeiramente, produzimos um relato escrito contendo resumidamente nossas vivências formativas, em seguida apresentamos esse relato para o grupo de pesquisa da professora Araceli Benevides na faculdade de Ciências da Religião da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, campus Natal. Após a apresentação, que foi registrada em vídeo, os presentes contribuíram com suas colocações, além das orientações da professora. Esse material nos serviu de insumo para a reescrita e amadurecimento da narrativa autobiográfica, objeto de investigação deste trabalho acadêmico.

3.7. Olhando de fora para dentro de si.

Como esta pesquisa é autobiográfica, o ponto focal de nossa análise recai sobre os *momentos-charneira* da narrativa, a qual constitui o *corpus* da análise. Em harmonia com os objetivos deste estudo refletimos sobre os acontecimentos charneiras que apontamos como mais relevantes em nossa formação enquanto docente.

O étimo charneira deriva do francês *charnière*¹⁰ e literalmente significa dobradiça, mas, de modo figurado, também pode significar uma transição entre períodos ou eventos. Provavelmente, daí vem a conotação de mudança ou ruptura que o termo ganha no campo da Educação. Sanches (2010, p. 114) explica de forma didática o que são os momentos-charneira e onde os localizamos em uma escrita de histórias de vida

Nesse processo de escrita emergem os momentos-charneira, pontos de ruptura ou transformação da vida do sujeito [...] Os momentos-charneira não

¹⁰ Dicionário de francês online: <http://dicionario.reverso.net/frances-portugues/> acessado em 30/08/2017.

são momentos esparsos, mas situações vivenciais que recontadas, se encaixam num todo coerente e narrativo, perfazem uma história, são tecidos pela voz do narrador que retomou o pensamento sobre sua própria vida.

Os momentos de ruptura, os pontos de mudança não *saltam aos olhos* do narrador no instante em que este constrói sua história de vida, é preciso um esforço crítico reflexivo para que possa haver o reconhecimento dos momentos-charneira. Um novo saber, um mentor, a primeira experiência profissional, o primeiro conflito, etc., esses momentos-charneira aparecem como fios condutores da história que está sendo construída pelo narrador. O relato ora produzido, foi conseqüentemente orientado pela reflexão e (re)construção do *eu* narrado, tendo os momentos-charneira como ponto de articulação entre as situações vivenciadas.

Quando voltamos o olhar para o relato de experiências docentes é “[...] impossível separar as dimensões pessoais e profissionais [...] ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos” (NÓVOA, 2009, p. 212). Por isso que as narrativas autobiográficas de professores quase sempre começam com as lembranças da infância, o seio familiar e os primeiros anos escolares. Os aspectos *pessoal* e *profissional* do professor estão indelevelmente ligados de modo que ambas as dimensões se inter cruzam no processo de formação da identidade docente. Dessa maneira, tratando-se de pesquisa (auto)biográfica, ambas as dimensões que compõem o sujeito invariavelmente figuram nos relatos das memórias. Nóvoa (2009, p. 213) diz ainda que o “[...] registro escrito, tanto das vivências pessoais como das práticas profissionais, é essencial para que cada um adquira uma maior consciência do seu trabalho e da sua identidade como professor”. O principal intuito de uma tomada de consciência é o exercício da reflexão, seja com fins de pesquisa ou visando a (auto)formação, pois como afirma Josso (2007, p. 414)

[...] esse trabalho de reflexão a partir da narrativa da formação de si (pensando, sensibilizando-se, imaginando, emocionando-se, apreciando, amando) permite estabelecer a medida das mutações sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social.

As *mutações* na vida do sujeito envolvem ganhos e perdas, continuidade e rupturas, aquilo que a autora chama de *momentos charneira*. Estes são movimentos conscientes na história do sujeito que partem de (auto) reflexões. Os momentos charneiras, de acordo com Josso, (2010, p. 70) são “[...] designados como tal porque o sujeito escolheu – sentiu-se obrigado a – uma reorientação na sua maneira de se comportar, e/ou na sua maneira de pensar o seu meio ambiente, e/ou de pensar em si por meio de novas atividades”. Momentos que

levam a fazer escolhas, a confrontar-se e a (trans) formar-se. Acontecimentos conscientes que provocam mutações, rupturas e continuidades no processo de formação do ethos do professor. Nessa mesma linha de pensamento, Benevides (2005, p. 51) indica que a própria construção das narrativas “[...] exige um esforço reflexivo que implica momentos de ruptura (momentos charneira), superação, decisão, adesão, resistência que são vividas na formação”. Enquanto registra a narrativa o sujeito reflexivo coloca em relevo os momentos de (re)construção de si mesmo.

Charneira ou *momento charneira* é o que articula os fatos considerados como formadores nas narrativas (auto)biográficas. É visto como uma reorientação no modo de pensar e de agir que as situações vivenciadas pelo sujeito o levaram a realizar e são percebidos no confronto do sujeito consigo mesmo. Desse modo, Josso (2010, p. 71) diz que

[...] formamo-nos quando integramos na nossa consciência, e nas nossas atividades, aprendizagens, descobertas e significados efetuados de maneira fortuita ou organizada, em qualquer espaço social, na intimidade com nós próprios ou com a natureza.

Integração consciente, confrontações, reflexão, valores e as visões de mundo que estruturam as individualidades estão todos imbricados no processo de formação de um sujeito ativo. O trabalho de reflexão é um procedimento consciente, Finger (2010) explica que o saber hermenêutico é o responsável pelo processo de reflexão a que nos referimos há pouco. Segundo o autor (2010, p. 125), o saber hermenêutico é o “[...] resultado de uma reflexão pessoal, ou seja, a passagem de uma consciência imediata que é a das sensações, das vivências e das experiências, a uma consciência refletida”. Finger traduz esse saber em uma metodologia de investigação social a qual denominou de *método biográfico* que segundo ele valoriza “[...] uma compreensão que se desenrola no interior da pessoa, sobretudo em relação às vivências e as experiências que tiveram lugar no decurso da sua história de vida”¹¹. As implicações dessa assertiva não apenas incidem sobre uma reflexão crítica acerca da experiência, mas principalmente em uma investigação formadora.

No capítulo seguinte, apresentamos a narrativa autobiográfica que é o objeto de estudo deste trabalho. Os conhecimentos, método e procedimentos que descrevemos no presente capítulo orientaram a estruturação da construção do relato de nossas experiências formativas.

¹¹ Entendendo experiência como aquilo que nos acontece e está relacionada com todo o processo de formação da nossa identidade e isso através de muitas e variadas vivências (LARROSA, 2002).

CAPÍTULO IV - REVISITANDO AS MEMÓRIAS E SE RECONHECENDO NOS MOMENTOS DE FORMAÇÃO.

Formar-se, uma interrogação permanente.

Barbier

Neste capítulo, apresentamos a narrativa das nossas experiências de formação docente. O relato vai desde a trajetória de profissionalização à profissionalidade. Antes de iniciar, no entanto, é necessário ressaltar que narrar uma história de vida que apresente um discurso coerente é um trabalho árduo (JOSSO, 2010). Com isso, “A construção das narrativas exige um esforço reflexivo que implica momentos de ruptura (momentos charneira), superação, decisão, adesão, resistência que são vividas na formação” (BENEVIDES, 2005, p. 51). A simples seleção dos fatos considerados relevantes para a formação por si só já exige reflexão, muito mais ainda que a exposição argumentada de tais fatos.

O *esforço reflexivo* que, invariavelmente, de um modo ou de outro, os professores experimentam em algumas situações pontuais durante a carreira docente, a partir do momento em que ingressamos no Mestrado esse *esforço reflexivo* passou por um estágio de maturação epistemológica. Dessa maneira, a produção do relato exposto, neste capítulo, é o resultado de um processo de idas e vindas reflexivas, de começos e recomeços. Nele, nos reconhecemos como *sujeitos* da formação, pois como afirmam Somer e Gibson (*apud* MOITA LOPES, 2002, p, 64), “[...] tudo que sabemos desde construir famílias, ao ato de lidar com doenças, a fazer greve e revoluções é, pelo menos em parte, o resultado de histórias que se inter cruzam e nas quais os atores sociais se realizam”. À medida que narramos nossa história, obrigatoriamente, outras histórias se inter cruzam, e é necessariamente no confronto com essas *outras histórias* que nos reconhecemos como sujeitos (BAKTHIN 2011; HALL, 2014).

Os conhecimentos teórico-metodológico que apresentamos nos capítulos anteriores serviu-nos de orientação para a construção deste capítulo, no qual discorreremos a respeito da nossa narrativa de formação como professor de espanhol. Nesse sentido, trabalhamos com as seguintes categorias que orientam o desenho deste capítulo de análise:

Quadro 01 – Períodos de ocorrência de momentos-charneira.

1. Motivação e caminhos para a docência
2. Experiências anteriores a formação inicial

3. Formação inicial e profissionalização
--

4. Experiências após a formação inicial

Fonte: informações elaboradoras pelo autor

4.1. A motivação e os caminhos que nos levaram à docência.

Iniciando de fato a narrativa proposta nesta investigação, gostaria de enfatizar primeiramente que nunca pensei em ser professor. Na verdade eu queria ser engenheiro civil ou arquiteto, pois minha família desde longa data trabalha na construção civil, meu pai foi pedreiro e mestre de obras, e como o acompanhei ao trabalho na infância e adolescência, acabei por me interessar pela área da construção civil. Além disso, o fato de eu gostar de desenhar desde criança fez-me desejar ainda mais trabalhar desenhando projetos e plantas. Todavia como venho de uma família com condições financeiras bastante humildes, a possibilidade de me mudar para a capital (Natal-RN) para tentar vestibular e cursar nível superior era impossível no período em que concluí o ensino médio. Em Mossoró, onde eu residia não havia curso de engenharia e nem de arquitetura. Assim meu *sonho* de me formar e trabalhar na área da construção estava muito longe da minha realidade.

Então, após o término do Ensino Médio, inesperadamente tive a oportunidade, por intermédio de um irmão mais velho, de começar a estudar espanhol. Todavia, antes mesmo de iniciar um curso eu já estava estudando o idioma através dos materiais que meu irmão utilizava no curso de espanhol que estava fazendo. Passados alguns meses de estudos solitários, consegui os recursos financeiros para começar o curso de espanhol no mesmo lugar que irmão estava fazendo. O curso era oferecido à comunidade pelo centro de idiomas da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – NEEL/UERN, na cidade de Mossoró.

Antes de começar o curso prestei um teste de nível, e tendo sido aprovado no teste, entrei no nível dois (cada nível correspondia a um semestre letivo). A professora do nível dois era bastante fluente, mas não tinha formação em Letras, antes cursava Serviço Social. No entanto, ela havia cursado alguns períodos de medicina na Bolívia e por isso desenvolveu bem a competência comunicativa no idioma espanhol. Daí, com um mês que eu estava no curso, minha professora sugeriu que eu fosse para o nível três devido a minha excelente e rápida desenvoltura no idioma, e assim o fiz. No nível três, o professor era aluno do curso de Letras e também era bastante proficiente (mesmo não havendo saído do Brasil ele havia convivido um tempo razoável com nativos do idioma que residiam em sua cidade). Já nesse primeiro contato com o espanhol mediado por meus dois primeiros professores, percebi que era importante o

contato com nativos da língua como um modo de desenvolvimento da competência comunicativa e também de *certificação* ou habilitação para o ensino do idioma já que ambos não eram graduados em Letras. Notei ainda que para desenvolver a fluência na língua era preciso algum conhecimento da cultura e costumes acerca do país ou países nativos do idioma que se estuda.

Concluí o nível três com excelente aprovação e minha destreza e afeição ao idioma foram sendo desenvolvidos com certa rapidez. A boa proficiência dos meus professores e seu contato com falantes nativos exerceu forte influência no meu pensamento a respeito do que é ser um professor de espanhol. Meus primeiros professores eram na verdade chamados de *instrutores*, e isso provavelmente por não possuírem formação superior em língua estrangeira. É um conceito comum que um *professor* é primeiramente, como diz Tardif (2008, p. 31) “[...] alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros”. De acordo com esse conceito não parece haver diferenças substanciais entre o ser instrutor e ser professor. No entanto, se partirmos da descrição de ambos os verbetes no dicionário¹², a figura do instrutor recebe uma descrição mais específica e tecnicista, instruir, adestrar, enquanto que a figura do professor recebe uma descrição mais abrangente, ensinar, educar, atividade esta que concentra uma gama de complexidades. Ademais, se faz necessária a formação inicial institucionalizada para que haja o reconhecimento formal do professor profissional (NÓVOA, 2009; IMBERNÓN, 2011).

É interessante notar que a impressão que eu tinha à época é que o Núcleo de Línguas (NEEL) da universidade (UERN), ligado à faculdade de Letras e Artes, aparentemente selecionava seus instrutores baseado na “[...] noção de que para ser professor de línguas estrangeiras basta ter proficiência” (FREITAS, 2012, p. 188). Escolher os instrutores baseado nessa noção equivocada, de uma forma ou de outra, reforça a ideia comum que no que se refere à língua estrangeira, instrutor e professor são sinônimos perfeitos. A maioria dos instrutores selecionados eram graduandos em letras estrangeiras, o NEEL para esses alunos funcionava como um tipo de laboratório de prática docente. No entanto, havia outros instrutores que não cursavam letras e alguns poucos que não eram alunos universitários, mas todos eram proficientes no idioma que ensinavam. Essa constatação, feita à época, faz eco a

¹² Dicionário Júnior da língua portuguesa (2001).

afirmação postulada por Freitas (2012)¹³. Acreditamos que esse entendimento acerca do professor de língua estrangeira parece estar incrustado em nossa sociedade.

Após alguns meses me dedicando ao estudo da língua espanhola surpreendentemente apareceu a oportunidade de lecionar espanhol nas turmas de Ensino Fundamental de uma pequena escola privada do bairro onde eu residia, o que aceitei sem relutância. Essa oportunidade me foi apresentada pela diretora da escola mediada por meu irmão que também estudava espanhol. Embora com um desenvolvimento patente, ainda não possuía a proficiência de meus mestres na língua espanhola, e, além disso, não possuía nenhuma formação superior para assumir uma sala de aula. Nunca me havia imaginado professor e, de repente, lá estava eu, sem formação pedagógica, ministrando aulas de espanhol básico para alunos da 5ª a 8ª do ensino fundamental. A concepção de que o trabalho docente é meramente um trabalho técnico, de transferir aos alunos o conhecimento produzido por especialistas, talvez este conceito que é ainda mais presente no que se refere ao ensino de língua estrangeira fez com que a diretora daquela escola contratasse um jovem sem formação superior para lecionar no ensino fundamental (TARDIF, 2008).

Obviamente, premido pela situação presente, fui obrigado a buscar conhecimento de como se ensina. No início do ano letivo, participei de um encontro pedagógico promovido pela escola. Nele, aprendi pelo menos em linhas gerais o que é e como se faz um planejamento de aula. Aprendi que em cada aula havia um conteúdo específico a ser ensinado o qual está de acordo com a ementa e o programa da disciplina oferecida pela escola. No entanto, não me lembro de ter recebido ementa ou programa da disciplina. O conteúdo de cada aula deveria contemplar um objetivo e para verificar se o objetivo havia sido alcançado era necessário algum tipo de avaliação. Em linhas gerais, pelo menos na teoria, eu havia aprendido o processo no qual se planeja, desenvolve e avalia uma aula. A coordenadora pedagógica da escola me ajudou nessa tarefa, e esse saber serviu-me, pelo menos, inicialmente de substrato para o exercício da profissão.

Busquei intuitivamente nas minhas lembranças as experiências enquanto aluno no curso de idiomas as quais também serviram de subsídio ao exercício da profissão docente. Em concordância com esse pensamento, Garcia (2010, p. 12) aponta que “Já em 1975, Lortie descobriu que os professores desenvolvem padrões mentais e crenças sobre o ensino a partir dessa tão grande etapa de observação que experimentam como estudantes”. Os saberes para o

¹³ É importante deixar claro que a presença de instrutores não universitários eram situações pontuais, não se constituindo em uma prática comum adotada pelo NEEL.

exercício da docência inicialmente provem por meio da socialização ainda na educação escolar básica (TARDIF, 2008). Assim, não apenas eu naquele contexto, mas de modo geral todos os professores começam a construção de sua identidade docente, partindo da observação enquanto aluno.

Outras fontes de ajuda e orientações importantíssimas que recebi vieram do manual do professor, pois como os manuais de língua estrangeira trazem para o professor orientações do que fazer e de como fazer em cada lição, o livro do professor foi o meu primeiro professor de didática. Entretanto, sem a formação necessária acabei por trabalhar, mesmo sem saber, com o método gramática e tradução, dando atenção aos exercícios de traduções de palavras e frases descontextualizadas de uma língua para a outra. Contudo, posso me escusar um pouco, pois muitos desses exercícios descontextualizados de tradução advinham do próprio livro-texto que era utilizado, pois eu seguia estritamente o manual de professor, tendo em vista não possuir conhecimentos e experiência suficientes para avaliar o material didático. Todavia, é necessário pontuar que por causa do curso de línguas, eu introduzia, vez por outra, algum conteúdo comunicativo, mas isso de forma bastante insipiente.

Das experiências com meus *pares*, destaco aqui a palavra *pares*, pois, de fato, à época não me sentia um professor no sentido pleno do termo. As experiências dos meus colegas professores, pelo menos daqueles que as compartilhavam comigo, também serviram de incremento no meu fazer pedagógico, e isso vai ao encontro do que afirma Tardif (2008, p. 52)

É através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas.

A postura frente a determinadas situações advinda das experiências da coletividade docente atinge um status de um saber objetivo pertencente à classe profissional. Isto é, esses saberes experienciais originam-se da prática e por ela é validado. Esses saberes fornecem mais que soluções prontas, caminhos frente às dificuldades presentes na atividade educacional. Daí a grande necessidade de principalmente o professor iniciante desenvolver uma relação com seus pares.

Gostaria de acrescentar algo que considero muito importante para o período inicial da minha carreira de professor. Eu professo a fé evangélica desde o princípio de minha

adolescência, tendo sido, portanto, educado na fé protestante. Ainda jovem eu havia experimentado lecionar lições bíblicas para as crianças da minha antiga igreja. É notório que a igreja cristã desde seus primórdios está fortemente relacionada com o magistério. “Fazei discípulos” foi a ordenança de Jesus. Eu me uni a uma igreja protestante, ainda bastante jovem e lá tive uma robusta educação religiosa. Creio que é interessante notar que o protestantismo histórico, presbiterianos, metodistas, luteranos, etc., desde o fim do século XIX está ligado à educação no Brasil (CALVANI, 2009). Após haver sido bem fundamentado nas principais doutrinas cristãs, passei a ministrar classes de crianças e, posteriormente, de adolescentes, sempre acompanhado por alguém mais velho e mais experiente, seguindo o primitivo costume cristão de *mestre e discípulo*. Na igreja, nas classes bíblicas, eu aprendi principalmente a paciência com os pequenos e o respeito para com os mais experientes que eu acompanhava. Assim, a postura e a ética em sala de aula em grande medida eu trouxe da experiência de ensino da minha antiga igreja.

Mesmo havendo experimentado alguma relação com o ensino, ainda era bastante incipiente para me fazer um professor profissional. Era de se esperar então que, por causa da falta de formação e da inexperiência, muitos percalços aparecessem durante o ano letivo, e foi exatamente o que ocorreu. Não sabia o que fazer nas situações adversas de indisciplina, comuns entre os alunos da faixa etária com quem eu trabalhava. Certa vez um aluno estava *perturbando* a aula, então, eu disse para que ele saísse da sala, o aluno por sua vez disse: – *não saio, venha me tirar!* Nessa situação, fiquei como que paralisado, sem saber o que fazer. Foi aí que dois outros alunos, da mesma idade do aluno que havia cometido o ato de desobediência, me disseram: – *Professor, se você quiser a gente bota ele pra fora*, o que aceitei sem pensar duas vezes. Eles seguraram o colega e levaram para fora; o aluno expulso achou aquilo engraçado e começou a rir e aquele grave erro que eu cometi passou despercebido. Após aquele evento, com mais calma eu refleti e vi que tinha cometido um grande equívoco. Pela primeira vez parei para refletir a respeito da minha postura e ação em sala de aula, foi possível reconhecer meu erro, mas não obter a solução. Uma macieira não pode dar uvas, sem os saberes necessários não poderia apenas pela intuição alcançar respostas para os dilemas diário da profissão.

Não possuindo a formação pedagógica adequada, eu tentava resolver as situações de aula da maneira que viesse à cabeça no momento do ocorrido, ou seja, de modo espontâneo. Assim, entender as dificuldades de determinados alunos era algo que se sobressaía aos meus poucos saberes pedagógicos. Muitas das dificuldades semelhantes que passei foram superadas ou pelo menos atravessadas na prática ou, como se diz, *fazendo*. E se é verdade que a

formação docente se realiza na prática, então, aquele ano foi um excelente primeiro momento de *formação* (NÓVOA, 2009). Todavia, é certo que a formação não ocorre de modo compulsório ou automático, torna-se vital para o professor prestar atenção a sua própria prática em sala de aula com uma postura crítico-reflexiva (NÓVOA, 2006). Naquele período, entretanto, não possuíamos este conhecimento tão necessário à formação docente.

É preciso colocar, que a despeito das lacunas acerca dos saberes pedagógicos, a falta da formação inicial, as dificuldades em enfrentar os percalços vividos na sala de aula, eu fiquei encantado com a profissão de professor. Ser chamado de professor soava aos meus ouvidos como algo nobre. Dessa forma, após aquele ano de *test drive* na profissão docente me pareceu a melhor escolha de carreira profissional.

Passado quase todo aquele primeiro ano como professor, saí da escola e deixei temporariamente de lado a carreira docente. Pois, *embarquei* numa empreitada promovida por minha igreja e me tornei missionário indo atuar no Estado do Amazonas. Nesse período de pouco mais de um ano como missionário tive a oportunidade de viajar por alguns meses para países como Colômbia e Peru onde pude exercitar meu espanhol com nativos. Este tempo foi importantíssimo para o aprimoramento de minha proficiência no idioma espanhol. O contato dia a dia com o espanhol usado nas ruas e não o idioma exposto nos manuais expandiu um pouco mais a minha competência comunicativa. Terminado o período da missão retornei a Mossoró e, por incrível que possa parecer, o carimbo em meu passaporte foi o motivo de muitas portas de trabalho como professor de espanhol, em diversas escolas, se abrisse para mim. A indicação de antigos professores meus juntamente com a experiência em um país estrangeiro pareciam ser *credenciais* mais que suficientes para que eu fosse recebido no quadro de profissionais de diversas escolas, e algumas bastante importantes na cidade.

Em uma das escolas em que eu estava lecionando tive o primeiro grande desafio com um aluno com deficiência visual. Passei a tratar as necessidades desse aluno como fazia com as necessidades dos demais, de forma intuitiva. Não elaborei estratégias e nem caminhos para a inclusão do aluno cego, mas fazia basicamente o que fazia para os demais. Naquela época (2003), não sabia o que era áudio-descrição, na verdade nunca nem tinha ouvido falar. O aluno, embora deficiente visual, possuía uma capacidade cognitiva muito acima do normal e, talvez, por isso que eu, lecionando sem a formação necessária, não o prejudiquei em sua aprendizagem. Nessa mesma escola tive oportunidade de participar pela primeira vez de encontro de professores promovidos pela rede de ensino que a escola estava vinculada. Naquele evento eu me sentia um impostor por não compartilhar com meus colegas de um elemento fundamental que estrutura o sentimento de pertença e identificação com a profissão

docente, a graduação (POLLAK, 1989). Embora me sentisse um estranho no ninho, um *impostor*, ao mesmo tempo estava muito contente de estar ali participando daquela capacitação.

Lembro que um dos palestrantes disse em uma das conferências do evento que *professor que coloca aluno para fora da sala de aula era um incompetente*. Aquilo me pareceu uma afirmação muito forte e complicada já que eu havia colocados alunos para fora de sala diversas vezes. Todavia, outra colocação que o mesmo palestrante fez me pareceu bastante interessante, e, desde ali em diante me foi muito útil. Ele demonstrou como professores poderiam chamar a atenção dos alunos a abrirem o livro de texto no início da aula. Em meio a uma conversa quase espontânea o professor intercalava com o número da página do livro a ser aberta, assim ele o repetia várias vezes sem parecer uma atitude *autoritária*. Algumas outras instruções a respeito da postura do professor em sala e com o alunado permaneceram de maneira muito vaga em minha memória, mas essas duas narradas acima ficaram vividamente marcadas. Creio que é digno de nota que esse meu primeiro momento *oficial de formação continuada* deu-se antes mesmo da formação inicial oficial.

A escolha pelo curso de Letras/Espanhol ofertado pela UERN foi obviamente motivada pela experiência como professor de espanhol que eu já estava desenvolvendo. Durante mais de dois anos e meio antes de ingressar na universidade, exerci a atividade docente em diversas escolas privadas na cidade de Mossoró-RN. Assim, prestei o vestibular e na segunda tentativa logrei a aprovação. Uma vez dentro da academia me senti intelectualmente estimulado e desafiado como nunca antes. Sentia-me como *Alice no país das maravilhas*, pois todas as rotinas, disciplinas e atividades universitárias me pareciam maravilhosas. No período entre a infância e a adolescência, a escola não me parecia interessante ou estimulante, pelo contrário, mas naquele momento a universidade produziu em mim um entusiasmo pelo saber nunca antes experimentado.

4.2. A formação inicial, o tempo de começar a construir a profissionalização.

Na universidade as disciplinas de língua e literatura espanholas contribuíram para o aprimoramento do meu conhecimento gramatical e proficiência. As professoras que ministravam o idioma espanhol, tive apenas professoras, eram bastante proficientes e as suas aulas eram dinâmicas e produtivas, o que deixou uma forte marca em mim, e, talvez por isso, ainda hoje, essas sejam as características que os meus alunos mais pontuam a respeito do meu

trabalho nos conselhos de classe que minha instituição promove bimestralmente (IFRN – Caicó).

Contudo, naquele momento ainda de formação inicial, as disciplinas que eu via como supridoras de minhas maiores carências, por causa do exercício da docência antes e durante a faculdade, eram as de Metodologia I e II. Nelas, apropriei-me de saberes a respeito do desenvolvimento dos métodos e enfoque de ensino de línguas (RICHARDS; RODGERS, 2001), e das abordagens e estratégias de ensino de espanhol como língua estrangeira (ABADÍA, 2000). Após cursar essas matérias vi que era preciso buscar um método de ensino/aprendizagem que considere que o ensino de uma língua deva dar ênfase no uso da língua e não apenas no conhecimento linguístico. E também que a aprendizagem se torna mais eficaz quando se coloca em destaque o uso do idioma em situações reais. E ainda coloca o aluno com um papel ativo em sala de aula, conferindo-lhe mais autonomia em seu processo de aprendizagem.

Após o primeiro contato com o Curso de Linguística Geral de Ferdinand Saussure, decidi, como num movimento de paixão, que era com a linguística que eu queria trabalhar na vida. Após esse momento de amor à primeira vista, então, as coisas foram se assentando e vieram outras teorias e teóricos. Passado o Estruturalismo de Saussure (1975), então veio o Gerativismo de Chomsky (1980) que me causou pouco impacto, e logo em seguida o Funcionalismo de Jakobson, Hymes, Labov (2001; 2000), e outros, que, assim como em Saussure, uma vez mais despertou meu interesse. Partindo do Funcionalismo e dos conceitos de Variação e Mudança linguística foi que minha veia investigativa foi despertada e orientada durante o curso universitário. Inclusive minha monografia de conclusão de curso trabalhou com variação e mudança linguística numa perspectiva diacrônica. O estudo dessas matérias mudou a minha maneira entender a língua e a linguagem, o signo linguístico como produto de uma convenção social, a língua como um sistema, a variação e mudança constante da língua, todos esses saberes incidiram diretamente no meu trabalho docente, a partir de então ensinar um idioma era muito mais do que ensinar um amontoado de regras fixas que, se não reproduzidas fielmente, levaria o aluno a ser considerado como inapto para a aprendizagem do idioma. A língua é produto de uma sociedade historicamente dada, por isso o professor deve construir juntamente com os alunos a aquisição de habilidades linguísticas e culturais do idioma estrangeiro.

As disciplinas de Filosofia da linguagem, Sociolinguística, Psicolinguística e Análise do Discurso foram matérias com as quais também muito me identifiquei conseguindo inclusive excelentes aprovações. Esses saberes sedimentaram em mim o pensar linguagem de

maneira mais filosófica. Algo que até hoje se reflete em minha prática, pois sempre tento levar meus alunos muito além de meras repetições de paradigmas ou decorar regras, mas ver a língua como construção de uma dada sociedade em um período razoavelmente determinado. A faculdade da linguagem é algo maravilhoso que nos torna distintos de todos os demais. Homens e animais sofrem, sentem dor e morrem, mas o ser humano é o único que consegue conceituar sofrimento, dor e morte.

A fascinação pelas línguas clássicas que nutria desde adolescente principalmente por causa dos textos bíblicos, me fez cursar Língua Latina e Diacronia da língua portuguesa, as quais não constavam na grade curricular da habilitação em espanhol. Mesmo também sendo uma língua latina, estranhamente o latim não constava na grade curricular. Devido ao meu desempenho nas duas disciplinas, fui aprovado na seleção para monitor de ambas. Na monitoria eu fazia um trabalho de leitura e pesquisa juntamente com meu professor orientador, e também eu atendia aos alunos que estavam enfrentando dificuldades com o latim/Diacronia respectivamente. No período da monitoria em latim aconteceu um fato bastante inusitado. Devido a problemas de saúde na família, o professor de latim precisou se ausentar da universidade em torno de um mês. Para que os alunos não ficassem desassistidos, o diretor da faculdade, que me conhecia bem, e sabia do meu gosto e habilidade com as línguas clássicas, me orientou a ministrar as aulas de latim enquanto o professor retornava. Aceitei a incumbência com imensa satisfação! Naquele momento eu estava cursando o quarto período da graduação em espanhol e estava ministrando aulas de latim aos alunos do terceiro período da graduação em língua portuguesa.

O professor que me orientava não havia sido meu professor de latim, pois ele chegou à universidade logo após eu cursar latim com um professor bastante tradicional, um ex-seminarista. A maioria dos colegas que cursaram língua latina comigo achavam as aulas tediosas! Devido a essa lembrança, quando assumi a cadeira de latim, tentei ao máximo que pude deixar as aulas dinâmicas (dentro do possível). Busquei demonstrar que aprender latim não se resumia a decorar infundáveis tabelas de declinações, mas de certa maneira o latim seguia vivo no nosso próprio idioma. Na primeira aula levei para a sala de aula o filme *Paixão de Cristo* de Mel Gibson para que os alunos pudessem ter uma noção de como era o latim falado, ou dito de outra forma, o latim vivo. Em três ou quatro semanas o professor da pasta retornou, mas aquela experiência foi muito valiosa para minha formação docente. Posso dizer que posteriormente, o latim me ajudou a mostrar aos meus alunos a origem de várias estruturas e expressões, e os motivos de diversas diferenças entre o português e o espanhol, isto é, tornou-se uma ferramenta importante e que dava um toque a mais de qualidade na

minha prática em classes de espanhol. Esses saberes que busquei fora da estrutura curricular da habilitação em espanhol foram um reforço no processo de construção da minha profissionalização.

Além dessas monitorias, também fui aprovado como monitor de língua espanhola no NEEL, o curso de idiomas onde comecei o estudo do espanhol. Foi uma experiência muito gratificante chegar a ensinar onde comecei a aprender. Além de melhorar meus recursos financeiros serviu também de um tipo de laboratório para praticar os saberes que eu estava apreendendo.

No curso de Letras Espanhol, os saberes propriamente pedagógicos representavam uma parcela bem pequena. As disciplinas pedagógicas mais gerais eram Psicologia da Educação e Estrutura e Funcionamento do Ensino Básico. A primeira, por ter um cunho mais filosófico, interessou-me bastante. Lembro que mantive umas das melhores relações professor/aluno com a professora de Psicologia. Ela era uma pessoa muito doce e atenciosa. Já a segunda foi talvez a disciplina que cursei com o menor grau de interesse. Pois a mesma, no geral não tratava de questões próprias do dia a dia em sala de aula, mas de documentos e disposições legais. A relação com o professor da disciplina foi quase o oposto do que aconteceu com a professora de psicologia da educação. Não conservo nada ou quase nada na memória a respeito do conteúdo desta disciplina. Devido às poucas disciplinas propriamente pedagógicas oferecidas na habilitação em espanhol, procurei aumentar meus saberes nesse assunto com minhas colegas da habilitação em língua portuguesa. Por meio delas tive acesso ao livro *Didática* de Libâneo (1994), este me ajudou a entender melhor a relação entre conteúdos, objetivos e método. O autor (1994, p. 119) afirma que “Os conteúdos formam a base objetiva da instrução – conhecimentos sistematizados e habilidades – referidos aos objetivos e viabilizados pelos métodos de transmissão e assimilação”. Os conteúdos cooperam com os objetivos por meio do método, esta assertiva possibilitou o crescimento do meu entendimento acerca de como se faz um planejamento de aula de uma maneira muito mais profissional.

Próximo à conclusão do curso, sexto e sétimo períodos, vieram as disciplinas de Prática de ensino de Espanhol I e II, equivalentes a Estágio I e II. Nessa etapa, sentia-me muito mais preparado e confiante para enfrentar a sala de aula. Os saberes que havia adquirido forneceram o subsídio para corrigir vários erros cometidos nos anos anteriores à profissionalização. Como não havia língua espanhola no Ensino Fundamental das escolas públicas, a Prática I foi realizada mediante um curso intensivo que ofertamos durante as férias para alunos do oitavo e nono ano (antigas sétima e oitava séries) de uma escola do município.

Foi uma experiência muito exitosa e os professores avaliadores ficaram bastante satisfeitos com minha desenvoltura e os resultados do curso. Tentei ao máximo tornar as aulas dinâmicas com vista a atrair a permanência e o êxito daqueles alunos que se voluntariaram a participar do referido curso. Surpreendentemente, alguns daqueles alunos, de condição financeira muito humilde, que nunca tinham visto espanhol na vida, apresentaram excelente desempenho. Alguns em apenas duas semanas já conseguiam pronunciar os fonemas do espanhol com ótima desenvoltura. Ao final do curso premiei o melhor aluno (resultado da soma de frequência e desempenho) com um dicionário de espanhol. Fiquei muito contente com o resultado do trabalho. Essa experiência serviu de mais um incentivo para eu continuar a percorrer a carreira docente.

Em Prática II, referente ao ensino médio, fui avaliado numa escola particular onde eu já atuava como professor de espanhol. Nesta escola, eu atuava no cursinho, as aulas eram voltadas para o vestibular, dessa forma não havia avaliações e não era possível acompanhar a evolução dos alunos. Era uma oportunidade de desenvolver meus saberes disciplinares, principalmente no que se refere à estrutura da língua espanhola. Talvez por causa da natureza das aulas de cursinho pré-vestibular, as experiências da disciplina de Prática II permaneceram de maneira muito vaga em minhas memórias.

No decorrer da faculdade por questões de falta tempo, necessidade de dedicação e falta de ofertas de trabalho eu fui lecionando cada vez menos em escolas. Conservando apenas o minimamente necessário para me manter financeiramente. Ao término do curso universitário, eu já contava com quase sete anos de experiência em sala de aula, e naquele momento estava devidamente formado, não me sentia mais um *impostor* como antes, pelo contrário, sentia-me realmente preparado para o magistério.

4.3. A vida profissional e a necessidade de formação continuada, a profissionalidade.

A promulgação da lei 11.161/05 que tornou obrigatória a oferta do ensino da língua espanhola nas escolas de ensino médio em todo o território nacional surgiu como uma esperança de abertura de mais vagas para professor de espanhol nas redes pública e privada. Quando terminei o curso (março de 2007), por algum tempo estive fora da sala de aula, não estava mais trabalhando em nenhuma escola. Uma grande ironia, pois sem formação certificada eu trabalhava em muitas e importantes escolas, mas então quando me sentia realmente preparado para o exercício da profissão de professor me faltava oportunidades relevantes de trabalho. A situação na realidade era que eu estava realmente habilitado para o

exercício da profissão, com formação superior e experiência, mas desafortunadamente estava sem emprego.

No ano seguinte, 2008, apareceram duas excelentes oportunidades, foram abertos respectivamente concursos para professor efetivo de espanhol na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, e, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN. Investi algum tempo me preparando e prestei ambos os concursos. Não consegui lograr êxito no concurso da UERN, mas obtive aprovação em segundo lugar, no concurso do IFRN. No entanto, como era apenas uma vaga, mas havia a possibilidade de ser chamado, permaneci aguardando.

Nesse mesmo ano procurei ingressar em uma pós-graduação, tendo em vista me capacitar melhor. Particpei do processo seletivo para Especialização em Linguística Aplicada, na cidade de Pau dos Ferros, no Campus Avançado “Prof.^a Maria Elisa de Albuquerque Maia” – CAMEAM da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Por motivo que esclarecerei mais adiante, cursei apenas duas disciplinas na especialização, teorias pós-estruturalistas e argumentação. O nível aprofundado com o qual os professores abordaram as disciplinas e o contato com o texto de autores como Derrida (1971), Mainguneau (2008), entre outros, eram até aquele momento desconhecido para mim, apresentaram-me de maneira muito profunda o processo multifacetado e não linear da formação do ser. O ingresso na pós-graduação gerou em mim um sentimento de ascensão, de subida de patamar na condição de professor.

Logo em seguida à entrada na pós-graduação, participei de uma seleção para professor substituto também no campus CAMEAM. Tendo obtido aprovação na seleção, assumi, na condição de professor contratado, as disciplinas *língua espanhola I, III e V, Leitura e produção textual em espanhol I e Análise do discurso*. Eu lecionava de segunda a sexta-feira apenas no turno matutino e cursava a especialização da sexta-feira pela tarde e sábado pela manhã. Portanto, possuía uma carga horária de 25 horas/aulas e dispunha de tempo suficiente para preparar minhas aulas e estudar.

Foi no CAMEAM que experimentei uma das melhores sensações da minha carreira docente após a formação superior. No quinto período do curso de Letras/espanhol havia um aluno com deficiência visual. Quando eu ainda não possuía formação inicial, como já narrado, passei por situação semelhante. Todavia, após a graduação, mesmo sem a preparação específica para trabalhar com esse tipo de aluno, tinha a noção que necessitava fazer algo semelhante à áudio-descrição para contextualizar melhor a aula. E naquele momento, sendo um professor universitário, percebi que precisava criar uma estratégia para aprimorar o

trabalho com aquele aluno em particular. Dessa maneira, passei a dedicar um período ao estudo autodidata (pela internet) do alfabeto braile, obviamente um estudo como um vidente, isto é, visual. Consegui aprender a ler o braile de forma visual, e no dia da primeira prova com a turma deste aluno, após ele escrever as respostas em braile, com um tipo de régua, o aluno entregou a prova e me falou que a levasse para ser transcrita pela equipe responsável por esse trabalho na universidade. No entanto, eu lhe respondi: - eu sei ler braile. Quando ele ouviu minha resposta, abriu um sorriso e na expressão do seu rosto pude perceber a sua alegria e satisfação. Aquela cena ficou gravada na minha memória e produziu em mim uma melhor percepção do meu dever enquanto professor de ser um facilitador no processo de ensino/aprendizagem. Creio ser importante acrescentar que aquele aluno cego, assim como o outro já mencionado neste relato, era um excelente estudante. Com esses dois alunos entendi que era puro preconceito pensar que alunos com algum tipo de deficiência seriam obrigatoriamente um *peso* na sala de aula.

Além de vivenciando uma nova experiência no ensino superior, mais do que nunca me sentia até mesmo envaidecido de ser chamado de professor, pois era *professor universitário*, bem remunerado e reconhecido por familiares e amigos como alguém que *venceu* na vida, mas o melhor ainda estava por vir.

Contraditoriamente, para minha felicidade, infelizmente logo tive que abandonar a ambos, a universidade e a especialização. Pois neste mesmo ano (2008) fui convocado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, campus Cedro (região centro-sul do Estado do Ceará) por meio de aproveitamento da lista de aprovação do concurso do IFRN. Assim, em janeiro de 2009 comecei a exercer a profissão de professor em caráter efetivo no IFCE, ou seja, como pertencente ao quadro permanente da instituição e com direito aos benefícios da carreira. Exercer a docência na rede federal de ensino após uma boa formação universitário e alguns anos de experiência no magistério foi extremamente gratificante. Naquele momento, tendo obtido certa estabilidade financeira, após um semestre eu me casei com uma colega da faculdade que também se graduou em letras, mas com habilitação em língua portuguesa.

4.4. Atravessado o percurso entre o *impostor* e o professor, os relatos de formação.

Neste tópico passamos a narrar de maneira breve as vivências que consideramos relevantes no processo de nossa formação docente. Nos Institutos Federais, começamos e ainda estamos no caminho de desenvolvimentos da profissionalidade.

4.4.1. A experiência no IFCE.

No IFCE, comecei mais uma nova etapa na profissão, ensinar em uma instituição de ensino técnico integrado ao ensino médio. O currículo dos cursos técnicos integrados do IFCE oferece o idioma espanhol em caráter obrigatório nos primeiro e segundo semestre do primeiro ano. O Programa de Unidade Didática – PUD¹⁴ traz a ementa da disciplina e coloca em relevo o desenvolvimento da competência leitora. É preciso ressaltar que o processo de leitura “trata de dar sentido à linguagem escrita e não a de decodificar a palavra impressa” (FERNÁNDEZ, 2005, p. 110). Não se trata de uma atividade mecanicista, entretanto, mesmo assim, eu procurei ao máximo também desenvolver a competência comunicativa, pois tanto Richards e Rodgers (2001), quanto Abadía (2000) e Almeida Filho (2007), defendem que o aprendizado tende a se tornar mais efetivo quando reforça o uso do idioma estrangeiro em situações reais.

No primeiro semestre de trabalho no IFCE, o processo de ensino/aprendizado se desenvolveu sem grandes percalços ou desafios, nem tampouco experiências notáveis. O semestre seguinte trouxe a primeira experiência com a educação de jovens e alunos no *campus*. O nível de aprendizado dos alunos do EJA era razoavelmente melhor do que aquilo que se costuma encontrar no público EJA. Essa colocação a respeito do alunado do EJA não é de nenhuma maneira uma postura preconceituosa, pois sabemos que “[...] o estudante da EJA é um estudante com necessidades especiais” (Ventura; Cavalcanti, 2012, p. 141). Assim devido à situação pontual daqueles aprendizes as vivências em sala de aula no Instituto do Ceará se desenrolaram sem grandes problemas ou realizações.

A diretoria acadêmica do campus que eu trabalhava promovia dois encontros pedagógicos por ano, e a participação era obrigatória aos docentes, de acordo com as diretrizes da LDB/96. Tais encontros, em geral tratavam de questões mais genéricas e não traziam, pelo menos a meu ver, uma contribuição mais contundente para a nossa formação continuada. Não preservo na memória contribuições que tenham sido importantes nesses momentos de formação. Mesmo assim, creio haver desenvolvido um bom trabalho, pois após o primeiro semestre letivo houve a realização de uma avaliação por parte dos alunos promovida pela instituição. Para minha imensa satisfação eu fui o professor mais bem avaliado pelos alunos de todo o campus.

¹⁴ Os PUD's podem ser acessados no site do IFCE campus Cedro: www.ifce.edu.br/cedro.

4.4.2. A experiência no IFPB.

Passado um ano e meio consegui transferência para o Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB, campus central, na cidade de João Pessoa-PB. As vivências em sala de aula no IFPB transcorreram, pelo menos em um primeiro momento, sem complicações nem tampouco grandes realizações. No entanto, a experiência com a Educação de Jovens e Adultos – EJA foi inicialmente uma experiência de fracasso. A baixa estima, a falta de motivação, pouca concentração e aprendizado deficiente dos alunos, trouxe-me uma sensação de desânimo e impotência diante daquela situação. Eu já havia tido contato com a EJA, tanto antes do período de formação inicial, em uma escola particular, quanto após a graduação no instituto federal do Ceará como relatado há pouco. Entretanto, nessas experiências anteriores não conservo nas memórias situações de tensão ou desafios dignos de nota.

No IFPB, os alunos da EJA apresentavam diversas dificuldades, entre elas, a dificuldade de apreender os conceitos bases e as estruturas fundamentais da língua espanhola. É provável que o baixo nível de aproveitamento dos educandos da EJA esteja também ligado à situação historicamente irregular dessa modalidade de ensino que “[...] continua dificultando o sucesso de projetos educativos inclusivos, especialmente quando esses projetos tentam adaptar o estudante da EJA a uma escola de ensino regular”, segundo apontam Ventura e Cavalcanti (2012, p. 141). A educação de jovens e adultos no Brasil foi historicamente marcada por “iniciativas individuais ou de grupos isolados, acarretando descontinuidades, contradições e descaso dos órgãos responsáveis políticas públicas pontuais e descontinuadas” (MOURA, *apud* MOURA; HENRIQUE, 2012, p. 115).

Para além das questões apontadas acima, é extremamente importante que o professor oportunize ao aprendiz “descobrir os motivos e os impulsos necessários a seus esforços no espaço que une seu eu ao mundo social” (MARTINEZ, 2009, p. 34). Por isso, aproveitando que naquele momento a imprensa brasileira e internacional estava noticiando largamente o desenrolar da investigação de um crime envolvendo um jogador de futebol que causou comoção nacional. Então eu tive a ideia de trazer uma matéria do jornal *El País* (versão eletrônica) que falava sobre esse caso que era de conhecimento e interesse dos alunos. Após ler a matéria com eles, ambos ficamos muito satisfeitos com os resultados e a partir dessa experiência o interesse e o desenvolvimento da turma melhoraram consideravelmente dentro das possibilidades deles.

No Instituto Federal da Paraíba havia apenas um grande encontro pedagógico por ano, além de algumas reuniões mensais de departamento. Não guardo em minhas memórias

momentos que tenham sido relevantes nos encontros pedagógicos ou nas reuniões de departamento. Entretanto, lembro que as reuniões com a coordenadora da EJA eram mais produtivas. A professora coordenadora da educação de jovens e adultos era muito dedicada e sabia muito bem fazer o papel de mediadora da relação entre os professores e alunos da EJA. Em uma dessas reuniões recordo que propus uma atividade que envolveria todos os professores que estavam atuando na mesma turma de EJA que eu. O curso ofertado era o de Promoção de Eventos. Assim, coloquei a seguinte proposta: combinei com os alunos que eles iriam encenar a peça *Dom Quixote* (eu havia feito a adaptação do texto). Desse modo, naquelas semanas que antecediam a peça, o professor de português trabalharia o gênero teatro, o professor de matemática por sua vez trabalharia algo relativo à bilheteria do evento, já o professor de eventos trataria das questões próprias da produção de uma peça, o professor de arte faria os ensaios e eu trabalharia os textos em espanhol com os alunos. A coordenadora recebeu com alegria e entusiasmo minha proposta, não consigo afirmar que essa ação seria de fato interdisciplinar ou transdisciplinar, mas de qualquer modo oportunizava a interação entre as disciplinas do curso. Todavia, infelizmente a proposta acabou não prosperando por falta da mesma empolgação por parte de alguns colegas docentes, além de outras dificuldades de logística e tempo.

No período entre o IFCE e o IFPB tentei duas vezes o mestrado, uma na Universidade Federal da Paraíba – UFPB, e outra na Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, mas ambas sem sucesso. Os projetos versavam sobre linguística histórica e de ensino de línguas respectivamente. Naquele período, tentar um mestrado em Educação não me parecia uma opção a se considerar.

4.4.3. A experiência no IFRN.

Em dezembro de 2011, consegui a desejada obtenção da transferência para o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, campus Caicó, cidade na qual estava residindo com minha esposa já havia alguns anos, pois ela havia passado no concurso para servidora da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Tendo sido bem recebido no Instituto Federal de Caicó, encontrei um bom ambiente para a prática docente.

A organização com a qual o IFRN é gerido é impressionante e digno de nota entre os grupos gestores dos Institutos Federais. Posso afirmar que o exercício da docência tem sido bastante exitoso se considerarmos o frequente alto nível de aprovação dos alunos e a exitosa

verticalização do ensino. Por outro lado, olhando para dentro da sala de aula, tenho conseguido equilibrar dentro do possível o desenvolvimento da competência leitora e da competência comunicativa. No IFRN Caicó, para minha alegria, pela primeira vez um aluno meu ao término do ensino médio integrado decidiu cursar Letras espanhol. O que me deixou mais contente ainda é que de acordo com a aluna ela escolheu a licenciatura em língua espanhola influenciada por minhas aulas, creio que isso seja extremamente gratificante para qualquer professor. No campus Caicó, diferentemente dos outros Institutos Federais nos quais trabalhei, as reuniões pedagógicas acontecem semanalmente e a equipe pedagógica está imbuída em oferecer subsídios para a formação continuada aos docentes. Há também reuniões bimestrais de conselhos de classes que estimula e media o diálogo entre os professores e as turmas. Ambos expõem seus pontos de vistas e dialogam sobre os problemas que porventura esteja enfrentado e suas possíveis soluções. Os resultados positivos das ações dos conselhos de classe são notórios e compartilhados entre docentes e discentes. Como o corpo de professores de uma escola técnica é feito de muitos engenheiros a preocupação constante com a formação no IFRN é muito pertinente.

Em um panorama geral os desafios postos ao professor neste campus até este momento não oferece grandes necessidades, pois o bom nível de desempenho de uma parte considerável dos alunos faz com que o trabalho docente seja fluido. Embora uma parte importante do corpo docente reconheça essa realidade, obviamente a minha afirmativa está maiormente fundamentada na minha experiência com a língua espanhola. Nos seis anos que atuo aqui nenhum de meus alunos foi reprovado por não conseguir desenvolver pelo menos em caráter mediano sua aprendizagem. É claro que há em outras disciplinas casos de dificuldades por parte de alguns alunos devido à própria dificuldade e natureza da própria disciplina. O professor do IFRN tem suas lutas diárias na profissão, no entanto é verdade que estamos em um lugar e situação privilegiados.

4.5. Olhar para trás e reconhecer os momentos de rupturas e mudança, os *momentos-charneira*.

Após pouco mais de nove anos como professor do ensino básico, técnico e tecnológico, sentimos a necessidade de expandir os conhecimentos na área da Educação. Assim, no intento de qualificar nossa prática profissional, buscamos ingressar no mestrado em Educação Profissional promovido pelo IFRN, no entanto, não obtivemos sucesso. Mas ainda no mesmo período, logo em seguida a seleção do IFRN participamos da seleção para o

mestrado em ensino da UERN, campus CAMEAM, mestrado promovido em parceria com UFERSA e IFRN. Neste, para nossa satisfação conseguimos a aprovação. Começamos a cursar o mestrado nesse excelente programa de pós-graduação, mas antes do fim do primeiro semestre, por questões de logística que dificultavam a integração com o programa, vimo-nos premidos a abandonar o mestrado. Nesse meio tempo apareceu a seleção para do mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC da UERN, no campus central/Mossoró. Este mestrado também promovido em parceria com o IFRN. Tendo obtido a aprovação, nos desligamos do PPGE/CAMEAM e demos início ao trabalho no POSEDUC.

Acreditamos ser pertinente ressaltar mais uma vez que no exercício da atividade docente, como professor de Língua Espanhola do Instituto Federal (IFCE, IFPB e IFRN, respectivamente), especialmente nos encontros de formação, passamos a levantar alguns questionamentos que estavam relacionados com a ênfase que era colocada nos métodos de ensino e na figura do aluno durante esses referidos encontros. Nos momentos de formação continuada frequentemente a figura do professor era concebida de forma idealizada e homogênea e não era tomado em sua inteireza levando em consideração as suas limitações, seus conflitos, sua história de vida e seus saberes (NÓVOA, 2006). Por essa razão estudos como este que desenvolvemos vem ao encontro dessa necessidade por nós percebida ao longo de nossa carreira docente.

É importante notar que reflexões sobre (auto)formação, histórias de vida, abordagem (auto)biográficas são conhecimentos que durante o período de formação inicial e nos anos posteriores de magistério não tivemos acesso. Nem ainda nos encontros pedagógicos e de formação continuada oferecida pelas Instituições as quais passamos. Foi apenas após o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, que olhar para a própria experiência de maneira orientada e epistemológica passou a ser compreendida como ferramenta de (auto)formação e investigação.

No momento em que estávamos construindo o presente relato, não o fizemos como se fora algum tipo de desabafo, de diário ou mesmo em forma de um *divã*, foi necessário uma orientação metodológica na busca, seleção e cronologia das lembranças, e a medida em que transformávamos as recordações em texto, começava a ocorrer um distanciamento entre o autor e a personagem da narrativa (BAKHTIN, 2011). Quando olhamos para o registro da narração pareceu-nos que aquele de quem estávamos falando era alguém que não nós mesmos. Houve assim um processo de objetivação e de distanciamento do objeto (JOSSO, 2010).

As memórias registradas em uma narração (auto)biográfica não são, e nem podem ser, as experiências de fato vividas, mas são uma representação destas (RICOEUR, 2003). Como uma fotografia não é factualmente o objeto que ela representa, assim também ao buscar nas recordações as vivências o sujeito constrói representações de si e como consequência pode dar início a um processo de reconstrução de si mesmo. Ao acessar nossas lembranças pudemos compreender alguns acontecimentos que moldaram não meramente o nosso *fazer*, mas o nosso *ser* docente. E não somente isso, além de uma perspectiva ontológica, lançar o olhar para nossa própria história permitiu-nos compreender melhor o mundo escolar no qual estamos inseridos e nos desenvolvemos (SOUZA, 2006). No âmbito das políticas educacionais, a docência em línguas espanhola vive uma saga constante por afirmação. O sentimento de instabilidade frente a políticas que relegam o ensino do idioma espanhol incide diretamente no exercício da profissão de professor.

Em todo o percurso que delineamos pudemos reconhecer pontos de mudança e transformação, desde o período anterior à profissionalização até as experiências do processo de construção da profissionalidade. A esses pontos de mudança denominamos *momentos-charneira*. Nos “[...] momentos-charneira, o sujeito confronta-se consigo mesmo” (JOSSO, 2010, p. 70), e é nessa confrontação que ocorre a (auto)formação continuada. Os momentos-charneira por um lado abrem espaço para as *mutações* e adaptações, e por outro consolida o *saber-fazer* pedagógico. É quase um paradoxo formativo, transformação e consolidação.

Formação implica em (re)construção, ou como diz Barbier (2002) na frase que está na epígrafe deste capítulo, formar-se uma interrogação permanente. Sem esses movimentos de reflexão e questionamentos o docente perde a oportunidade de ser um agente ativo de transformação social em meio a uma sociedade cada vez mais fluida e dinâmica. Não é possível alcançar formação humana como uma condição estática e inalterável, tendo em vista a instabilidade que as sociedades e as identidades que estas normatizam perpassam.

É premente a necessidade de o professor de língua estrangeira preocupar-se com a sua (auto)formação e para isso mirar em direção a sua própria história de vida, o percurso no qual foi sendo formado seu *ethos*. Embora possa parecer óbvio nossa colocação o que experimentamos em mais ou menos dezessete anos de prática docente é que culturalmente o professor de língua estrangeira, ou mais especificamente que este idioma estrangeiro é por vezes considerado um aditivo ao currículo base, ou seja, o professor desta disciplina precisa deter-se apenas no seu *produto*, o idioma estrangeiro. No entanto, compreendemos neste estudo que o docente de espanhol necessita formar-se e (re)formar-se visando adequar-se às necessidades de (trans)formação que o processo educacional moderno exige do docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início da nossa empreitada neste trabalho, fomos progressivamente percorrendo caminhos teórico-metodológicos outrora desconhecidos. No entanto, mais do que contato com autores desconhecidos entramos em contato conosco mesmos. Foi-nos apresentada a ótima oportunidade de nos (re)conhecer e nos (re)inventar.

Entender os caminhos que nos levaram à docência e refletir sobre as experiências formativas foram as questões que possibilitaram a origem deste estudo. Foi necessária a apreensão de conhecimentos a respeito de memória e de memória docente, e sobre formação de professores. Apoiados nesses saberes, partimos rumo ao nosso objetivo, que é refletir sobre o papel da formação inicial e continuada, mais especificamente o papel da autoformação na construção da identidade do professor de língua espanhola. Tendo os objetivos claramente traçados, então delimitamos o objeto, o qual é o registro de nossa própria narrativa de formação, a partir de então passamos à construção dos conceitos e às discussões que fundamentaram nossas análises. Tomamos todos os passos metodológicos necessários à realização desta investigação. Quiçá, ao leitor mais apressado, aquilo que oferecemos neste estudo não possua tamanha relevância epistemológica e esteja mais no campo da formação, todavia é precisamente a necessidade da contínua produção de saberes sobre a experiência docente que conclama aos professor a (re)construir os registros de suas histórias de vida (PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011). E em um campo tão pouco explorado nos estudos a partir de histórias de vida quanto o da formação de professores de espanhol é ainda mais pujante essa necessidade (SILVA JÚNIOR, 2013).

Refletir a própria prática profissional através da narrativa (auto)biográfica que lança um olhar crítico sobre todo o percurso de formação permite ao sujeito se reinventar, (auto)formar e (trans)formar. “É assim que o texto pode servir de charneira entre a irracionalidade do “vivido” e a racionalidade do sentido da experiência” (CHIENÉ, 2010, p. 133). Ao atribuir sentido à experiência, gera os momentos-charneira, e ao mesmo tempo em que une, distancia de si mesmo o sujeito historicamente determinado. Assim, o indivíduo obtém a oportunidade de formar-se e transforma-se. A nossa experiência de formação universitária se apresenta como um dos mais relevantes, um momento-charneira, o ponto de encontro e desencontro entre dois professores distintos, o primeiro sem formação e o último imbuído de saberes necessário à *práxis* docente.

Na produção deste estudo, a partir das vivências formativas de um sujeito individual, mas que está identificado com uma coletividade, e é atravessado por outras individualidades,

reconstruímos os pontos de ruptura que de outra maneira provavelmente passariam despercebidos em uma simples contação de história. Ademais, o presente trabalho favorece a prática de “[...] reflexões sobre as experiências formadoras, um aprofundamento sobre o conhecimento de si, bem como amplia os significados da prática didático-pedagógica [...]” vivenciadas na experiência docente (SOUZA, 2004, p. 03).

A frase que ouvimos no primeiro Encontro de formação pedagógica a qual inicialmente nos pareceu absurda, *colocar um aluno para fora da sala de aula era sinal de incompetência do professor*, com o desenvolvimento progressivo de nossas vivências formativas passou a ser uma estatística verificável em nosso fazer docente. A compreensão de que embora uma identidade profissional possua elementos fundamentais, não é estática e nem muito menos imutável, ela é constantemente reconstruída pela fluidez com que se realizam as relações sociais. Ademais, a incômoda sensação de ser um impostor deu lugar à confortável sensação de legitimidade e produziu confiança e desejo constante de melhorar como professor.

A construção de narrativas de formação docente é mais importante do que a princípio se pode entender. De acordo com Gimeno (2010, p. 246) “Somos aquilo que recordamos que fizemos, o que pensamos e sentimos. Seremos para os demais e não deixaremos de o ser de acordo com a extensão e intensidade da experiência que compartilhamos.” [nossa tradução¹⁵]. São as nossas memórias que nos constituem sujeitos pertencentes a uma determinada coletividade. As reminiscências que formam a memória docente preservam os elementos que fundamentam a identidade da profissão de professor. Daí, vemos a importante relevância do método (auto)biográfico tanto nos estudos acadêmicos sobre formação quanto nos momentos e espaços de formação de professores. Essa abordagem provê as ferramentas para a produção de conhecimento sobre a prática a através da reflexão crítica a partir de uma história de vida.

Finalmente, acreditamos na pertinência de nosso trabalho, tendo em vista que as discussões e análises apresentadas são demasiadamente incomuns e muito necessárias na área de formação de professores de espanhol. Assim o estudo a que nos propusemos e que agora entregamos possibilita contribuições importantes para a linha de *Formação Humana e Desenvolvimento Docente* do Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. É extremamente importante

¹⁵ “Somos lo que recordamos que hemos hecho, lo que hemos pensado y sentido. Seremos para los demás y no dejaremos de serlo según hayamos compartido en extensión e intensidad la experiencia”.

aproximar os professores de espanhol dos estudos e trabalhos realizados nos programas de Educação tanto para o seu fazer pedagógico como para a afirmação identitária da profissão.

REFERÊNCIAS

- ABADÍA, Pilar Meleiro. *Métodos y enfoques en la enseñanza del aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa, 2000.
- ALMEIDA, Silvia Maria Leite de. *Memória, documento e arquivo: apontamentos para uma história das instituições educativas* Revista da FAEEDBA – **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 14, n. 24, jul.-dez., 2005. p. 21-30.
- BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. Tradução: Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6ª edição. Martins Fontes, São Paulo, 2011.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Editora Plano, 2002.
- BAUER, Martin W. e GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BENEVIDES, Araceli Sobreira. **Leitura e formação docente: A trajetória da prática da leitura de alunos/as do curso de Letras**. Tese Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte para obtenção do grau de Doutora em Educação. Orientadora: Dra. Maria Bernadete Fernandes de Oliveira. Natal, 2005.
- BOGDAN, Roberto C. e BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Editora: Porto Editora, 1994.
- BREAKWELL, Glynis M. SCHAW, Chris Fife. HAMMOND, Sean. SMITH, Jonathan A. [et al.]. **Método de pesquisa em sociologia**. Tradução: Felipe Rangel Elizalde. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- BUENO, Belmira Oliveira; SOUSA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Bárbara; SOUZA, Maria Cecília C. C. de. **Docência, memória e gênero: a formação de professores**. Psicologia USP, São Paulo, 4(1/2), 1993. p. 299-318.
- BUENO, Belmira Oliveira; CHAMLIAN, Helena Coharik; SOUSA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Barbara. **Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente** (Brasil, 1985-2003). Educação e Pesquisa, São Paulo, nº 2, maio/ago. 2006. p. 385-410.
- BUENO, Belmira Oliveira. **O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão das subjetividades**. Universidade de São Paulo Educação e Pesquisa, São Paulo, v.28, n.1, p. 11-30, jan./jun. 2002.

CALVANI, Carlos Eduardo B. **A educação no projeto missionário do protestantismo no Brasil**. Rev. Pistis Prax., Teol. Pastor., Curitiba, v. 1, n. 1, p. 53-69, jan./jun. 2009.

CATANI, Denice Barbara. As leituras da própria vida e a escrita de experiências de formação. **Revista da faeeba** – educação e contemporaneidade, salvador, v. 14, n. 24, p. 31-40, jul./dez., 2005.

CHIENÉ, Adéle. A narrativa de formação e a formação de formadores. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo/Natal: Paulus/EDUFRN, 2010. p. 131-141.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de educação**. Ano/vol. 16, número 002. Universidade do Minho, Braga-Portugal, 2003. Contraponto, 2005.

CHOMSKY, Noam. **Reflexões sobre a linguagem**. São Paulo: Cultrix, 1980.

CUNHA, Renata Cristina da. **Narrativas autobiográficas de professores de inglês em início de carreira**: um estudo sobre as aprendizagens docentes. In: Pesquisa em educação: unidade na diversidade. Hilda Maria Martins Bandeira; Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina; Marlúcia Barros Lopes Cabral; (Org.) . – Fortaleza: Imprece, 2015. (p. 275-282).

DERRIDA, Jacques. **A escritura e a diferença**. Trad. Maria Beatriz Marques Nizza da Silva. São Paulo: Perspectiva, 1971.

DIAS, Cleuza Maria Sobral. As memórias e a arte de lembrar: sou professora porque. Revista da FAEEDBA – **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 29, jan.-jun., 2008. p. 87-96.

DILTHEY, Wilhelm. **Introdução às ciências humana**: tentativa de uma fundamentação para o estudo da sociedade e da história. Trad. Marcos Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Forense Universitário, 2010.

FERNADES, A. N. O., MEDEIROS, N. F. M. Narrativas (auto) biográficas das redimensões da prática pedagógica nos primeiros anos de docência no ensino superior. **Holos**, ano 32, vol. 2, 2016. p. 326-336.

FERNÁNDEZ, Francisco Moreno. El español en Brasil. In: SEDYCIAS, João (org.). **O ensino de espanhol no Brasil**: passado, presente, futuro. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: **O método (auto)biográfico e a formação**. Anetonio Nóvo; Matthias Finger (org.). Editora Paulus/EDUFRN, São Paulo/Natal, 2010. p. 31-57.

FINGER, Matthias. **As implicações socioepistemológicas do método biográfico**. In: O método (auto)biográfico e a formação. António Nóvoa e Matthias Finger (org.). São Paulo/Natal: Paulus/EDUFRN, 2010. p. 119-128.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 53ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREITAS, Luciana Maria Almeida de. Formação de professores de espanhol no Brasil: algumas reflexões. **Eutomia**, Recife, 10 (1): 183-195. Dez. 2012.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p.1-3290,0 julho/ 2002.

GIMENO, José Sacristán. **La carrera profesional para el profesorado**. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, n. 68-24,2, 2010. p. 243-260.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v.35, n.2, p.57-63, mar/abr. 1995.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Tohmson Learning, 2005.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Presses Universitaires de France, 1990.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

HERNÁNDEZ, R.M.T. Memória docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento; MOURA, D. H. **Proeja**: entre desafios e possibilidades. *Holos* (Natal. Online), v. 2, p. 105-113, 2012.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. Trad. Silvana Cobucci Leite. 9ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IZQUIERDO, Iván, BEVILAQUA, Lia R. M., CAMMAROTA, Martín. A arte de esquecer. **Estudos avançados**. 20 (58), 2006. p. 289-296.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo/Natal: Paulus/EDUFRN, 2010. p. 59-80.

_____. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida**. Educação. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. Editora Perspectiva: São Paulo, 1998.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Tradução de João Wanderley Geraldi. Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Linguística Jan/Fev/Mar/Abr 2002, Nº 19. p. 20-28.

LIMA, M. A. R.; ANDRADE, E. R. G. Lembrar, narrar e escrever como elementos constitutivos da formação de professores: análise de uma experiência. In: **IV Encontro de pesquisa em educação da UFPI** - A pesquisa como práticas socioeducativas, 2006, Teresina - PI. IV Encontro de pesquisa em educação da UFPI - A pesquisa como mediação de práticas socioeducativas, 2006.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. Trad. Cecília P. de Souza e Silva e Délcio Rocha. São Paulo: Cortez, 2001.

MARTINEZ, Pierre. **Didática de línguas estrangeiras**. Trad. Marco Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MARTINS, Elizangela Fernandes; MARTINS, Maria de Nazareth Fernandes. O processo de formação inicial revelando identificação com a docência. In: **Pesquisa em educação: unidade na diversidade**. Hilda Maria Martins Bandeira; Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina; Marlúcia Barros Lopes Cabral; (Org.) – Fortaleza: Imprece, 2015. (p. 304-309).

MOITA LOPES, Luiz Paulo de. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

MOMBERGER, Christine Delory. Biografia, Corpo, Espaço. In: PASSEGGI, Maria da Conceição (org.). **Tendências da pesquisa (auto)biográfica**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

_____. Abordagens metodológicas da pesquisa biográfica. Tradução: Anne-Marie Milon Oliveira. **Revista Brasileira de Educação**, v.17, n.51, set-dez. 2012.

MORGADO, José Carlos. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, out.-dez. 2011. p. 793-812.

MUSSALIM, F.; BENTES, A.C. (org). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2001.

NÓVOA, Antonio (org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 2006.

_____. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación**, n° 350. Madrid, set-dez 2009. p. 203-218.

NORA, Pierre. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. Trad. Yara Aun Khoury. Proj. História, São Paulo, (10), dez, 1993.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A formação do formador na abordagem autobiográfica. A experiência dos memoriais de formação. In: SOUZA, Elizeu Clementino. **Tempo, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, Salvador: EDUNEB, 2006.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n° 01, abr. 2011. p. 369-386.

PERGHER, Giovanni Kuckartz, STEIN, Lilian Milnitsky. Compreendendo o esquecimento: teorias clássicas e seus fundamentos experimentais. **Psicologia USP**, Vol. 14, No.1, 2003. p. 129-155.

PERRENOUD, Philippe. **Profissionalização do professor e desenvolvimento de ciclos de aprendizagem**. Trad. Neide Luzia de Rezende. Cadernos de Pesquisa, nº 108, p. 7-26, novembro/1999.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor**. Departamento de Metodologia de Ensino e Educação Comparada - Faculdade de Educação- USP. São Paulo: Nuances- Vol. III- Set/1997.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: **O método (auto)biográfico e a formação**. António Nóvoa e Matthias Finger (org.). São Paulo/Natal: Paulus/EDUFRN, 2010.

POLLAK, Michael. **Memória e identidade social**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 5a, n. 10, 1992, p. 200-212.

_____. **Memória, esquecimento, silêncio**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. **Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas**. Madrid: Cambridge University Press, 2001.

RICOEUR, Paul. **Memória, história, esquecimento**. A versão original desta conferência foi escrita e proferida em inglês por Paul Ricoeur a 8 de Março de 2003 em Budapeste sob o título “Memory, history, oblivion” no âmbito de uma conferência internacional intitulada “Haunting Memories? History in Europe after Authoritarianism”. Acessível em: http://www.uc.pt/fluc/lif/publicacoes/textos_disponiveis_online/pdf/memoria_historia

RODRIGO, Lidia Maria. **A questão da cientificidade das ciências humanas**. Pro-Posições, v. 18, n. 1 (52) - jan./abr. 2007. p.71-77.

SANCHES, Roberto. **Vidas de Arte-educadoras**. Dissertação - Pontifica Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SANTOS, Geraldo Mattos dos. **Dicionário Júnior da língua portuguesa**. 2 ed. São Paulo: FTD, 2001. p. 215.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 1975.

SILVA, Valdicley Euflausino da. **Memória docente sobre materiais didáticos de Ensino Religioso do Rio Grande do Norte**: lembranças e recordações sobre a Cartilha de Deus. Dissertação Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte para obtenção do grau de mestre. Mossoró - RN, 2016.

SILVA JÚNIOR, Antonio Ferreira. **Memórias de professores de espanhol dos institutos federais**. Anais do II Colóquio Nacional – A Produção do Conhecimento em Educação Profissional. Natal: IFRN, 2013.

SOUZA, Elizeu Clementino de, SOUSA, Cynthia Pereira de, CATANI, Denice Barbara. **A pesquisa (auto)biográfica e a invenção de si no Brasil**. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 17, n. 29, jan.-jun., 2008. p. 31-42.

SOUZA, Elizeu Clementino. **História de vida e formação de professores**. Salto para o Futuro, boletim 01/mar, SEED-MEC, 2007.

_____. **Tempo, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, Salvador: EDUNEB, 2006.

_____. **Memórias e trajetórias de escolarização: abordagem experiencial e formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental**. 27ª Reunião Anual da ANPED, 21-24 de nov, Caxambu-MG, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério**. Revista Brasileira de Educação. n° 13, jan-abr. 2000. p. 5-24.

VENTURA, Francisca Carneiro; CAVALCANTE, I. F. **A inclusão dos estudantes do proeja: a percepção de professores e alunos do campus natal zona norte**. HOLOS, Ano 28, Vol 2, 2012. p. 130-147.

WERNECK, Vera Rudge. **Sobre o processo de construção do conhecimento: O papel do ensino e da pesquisa**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.51, abr./jun. 2006. p. 173-196.