

Capítulo 19

A escuta docente a partir de entrevistas narrativas: Um olhar para imagens, memórias e expectativas futuras

Tatiane Peres Zawaski

Gilberto Ferreira da Silva

Resumo: O presente estudo toma como foco a constituição docente, presente nas entrevistas narrativas dos educadores. O estudo origina-se de uma pesquisa realizada em nível de mestrado, que teve por objetivo analisar como os professores do Ensino Médio, de uma escola da rede privada, se constituem como profissionais da educação. Os pressupostos teóricos estão embasados nos conceitos de Josso (2010) e Abrahão (2003; 2004; 2011), principalmente. Na análise, atenta-se às memórias e recordações, para as reflexões do ser professor do Ensino Médio, a projeção do futuro, a partir do horizonte de expectativas e os caminhos possíveis da docência, imersos na educação enquanto viagem. As análises dessas entrevistas destacam a importância da formação em serviço, partindo da troca entre os pares, em um ambiente que acolhe as vozes dos educadores, a partir de memórias, imagens e histórias que se perpetuam a escolha pela profissão docente.

Palavras-chave: Formação docente; Constituição docente; Memória; Histórias de vida.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esse texto é parte dos estudos realizados na pesquisa para a obtenção do título de mestre em educação (ZAWASKI, 2019). Tem como propósito analisar como os professores do Ensino Médio, de uma escola da rede privada, da região metropolitana de Porto Alegre, se constituem como profissionais da educação. A pesquisa com entrevistas narrativas oportuniza ao sujeito a reconstrução de sua memória, um revisitar de suas vivências, com isso auxiliando na compreensão e reconstrução do trajeto que permitiu forjar o profissional docente.

Nesse processo reconstrutivo, atenta-se para as marcas formativas, advindas de uma multiplicidade de relações que se estabelecem consigo e com os outros, em uma caminhada interlocutiva em que são construídas relações dialógicas entre eu/outro em busca da constituição profissional, já que somos uma imbricação de histórias em meio a tantas vozes que se visibilizam em nossa caminhada.

A seguir apresenta-se os caminhos teóricos percorridos, que permitiram discutir alguns conceitos considerados fundamentais para o entendimento e a reflexão das categorias de análise que emergiram dos registros das entrevistas narrativas. Na sequência apresentam-se os aportes metodológicos que orientaram a produção, tratamento e análise dos dados. As categorias de análise conjugam os esforços de interpretação. Finalmente, apresentam-se algumas considerações finais em formato de síntese.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

Diversas são as experiências que circundam a memória, por meio de momentos vivenciados na vida cotidiana, seja de cunho pessoal ou profissional. Ao propor um trabalho, por meio da análise de entrevistas narrativas, cabe refletir sobre alguns conceitos-chaves que permeiam esse contexto de pesquisa e, de suma, são fundamentais para o seu entendimento.

As entrevistas narrativas são consideradas por Flick (2013) como um método, cujo objetivo é de que o participante, a partir de perguntas geradoras ou imagens, possa refletir sobre um tema em evidência, seja de forma oral ou escrita. Segundo o autor, a entrevista narrativa compreende algumas partes, de forma que se iniciou este estudo com uma pergunta geradora, aliada a uma imagem.

Assim sucedeu-se todo o percurso investigativo, sendo contempladas perguntas e imagens, a fim de que a memória dos participantes fosse ativada, possibilitando uma rememoração dos fatos por eles vividos. A escolha deste instrumento se justifica pelo fato de que por meio das entrevistas narrativas o pesquisador teve acesso às experiências subjetivas do entrevistado (FLICK, 2013, p. 117). Nesse sentido, a narrativa tornou-se relevante em um contexto de formação, já que o professor assume um papel de narrador-personagem-escritor.

A entrevista fora realizada com três educadoras de uma rede de ensino privada, atuante em distintas áreas, após critérios estabelecidos pela pesquisadora, os quais compreenderam: o tempo de docência superior a oito anos, curso de especialização *latu sensu* na área de atuação e, por fim, área do conhecimento diferentes, a fim de contemplar distintas percepções formativas. No esforço interpretativo elencam-se categorias de análise que compreendam imagens e relatos, ancorados na Análise Textual Discursiva - ATD (MORAES; GALIAZZI, 2016), abordados a seguir.

3. CATEGORIAS DE ANÁLISE: A ESCUTA DOCENTE

3.1 O BAÚ: MEMÓRIAS E RECORDAÇÕES

Sem memória o sujeito se esvazia, vive unicamente o momento presente, perde suas capacidades conceituais e cognitivas. Sua identidade desaparece. (Candau)

A memória é uma área que se faz importante para quando se propõem a realizar um trabalho com a análise de autobiografias, instrumento de pesquisa dessa dissertação. A partir de uma proposta em que além do instrumento supracitado, institui-se a necessidade de, também, realizar entrevistas narrativas, por meio de objetos que despertassem o desejo da escrita, já que por meio de nossas memórias, os objetos seriam chaves de recordações e lembranças.

Considerando os personagens de nossa memória, concebidos por Pollak (1992), entende-se as ligações que se remetem a fatos e lugares percorridos no decorrer da vida. Com isso, ao se ativar, na memória, esses fatos vividos, recorre-se as lembranças daqueles que servem de referência ou não para a atuação, principalmente na área educacional, a qual a constituição é permeada desde a inserção nas instituições escolares, enquanto alunos.

Essa categoria analisou quais as memórias presentes no discurso dos participantes da pesquisa, atentando para as lembranças que vêm à tona quando se remetem às vivências, práticas, ou até mesmo, situações que vivenciaram durante sua formação. Já que esta categoria gira em torno dos processos de memória e recordação, os resultados serão tratados a partir dos conceitos de Brandão (2008), Koselleck (2006) e Pollak (1992).

A categoria denominada “O baú: memórias e recordações” aborda os relatos dos professores a partir da imagem de um baú, remetendo-se às lembranças, bem como os sentimentos. Dentre as recordações abordadas pela professora “A”, estão as lembranças de sua infância, quando brincava de “ser professora”, como se destacado em sua fala: “Adorava brincar de professora, tinha um quadro negro que meu vô materno pendurava embaixo da parreira e eu brincava várias tardes ali. Era um ar fresquinho, eu dava aulas e copiava coisas em um caderno de brincadeira. Brincava com amigas e minhas bonecas”. (Professora A).

Observa-se na descrição acima que o “ser professor” já se fazia presente na infância da educadora, tendo em vista que sua brincadeira tinha objetos comuns de uma sala de aula, como o quadro negro. Ao acessar sua memória ela se remete, inclusive, ao ar, recordando que tinha como alunas as amigas e as bonecas.

Discorre-se ao que Brandão (2008) aponta, quando demarca que a memória é conhecimento, a escolha profissional ganha um real sentido a partir de sua recordação em um período da vida em que é dotado de imaginação e expectativas. Nesse sentido, as escolhas são decorrentes das ações que dão significado à vida.

No Baú a professora “A” demarca memórias do Ensino Médio, período em que segundo ela não havia tanta responsabilidade como na vida adulta, ela destacou o respeito, a admiração, o comprometimento e a vergonha de fazer “algo errado” para seus professores. Observa-se que nas suas lembranças está o respeito pela figura do mestre. Recorrendo a Brandão (2008) entende-se essa memória em uma linha existencial ligada ao conhecimento, mas acima de tudo no saber imbricado na dimensão do ser.

A professora “B” pouco descreve sobre suas memórias e recordações. Em sua entrevista narrativa, quando observa a figura do baú, sucintamente, expõe a lembrança das coisas vividas na infância, mas não as cita. Destaca alguns itens, como fotografias, livros e objetos, o qual não os nomeia. Remete-se a um sentimento de saudade e recordação, mas não se atém a discriminar essas recordações.

Compreendendo que nesses métodos de pesquisa o informante decide o que dizer/escrever (SOUZA, 2006), constata-se, pelo direcionamento da entrevista, que “B” não relatou muitos fatos, de forma que se pode interpretar que esses não vieram a sua memória, não tendo registros significativos para expressar. Recorrendo a Koselleck (2006), entende-se que fontes do passado noticiam fatos, ideias e planos futuros, contudo, esses fatores não tiveram como ser analisados, tendo em vista a insuficiência da narrativa.

“C” ao descrever sobre o baú se remete a muitas coisas, dentre os objetos, percebe-se o seu sentimento diante de alguns fatos de sua vida, os quais já foram trabalhados, no capítulo anterior, quando fora realizada a análise da autobiografia. Em seus relatos:

No baú têm muitas fotos, cadernos, materiais usados ao longo da minha formação, desde o Ensino Médio. Nele há todo material das disciplinas mais difíceis da faculdade, meus cadernos bem cuidados, meus resumos, o que é um orgulho para mim! Na verdade, não tenho um baú, mas tenho tudo guardado. O que não considerava significativo joguei fora... Nele também há o meu suor e esforço para ser aprovada em diversas disciplinas (Gravitação e Ondas, Óptica Física, Quântica, Eletromagnetismo...). Fotos, cartinhas de colegas e amigos. Remete tantas coisas boas, tenho contato com a maioria e, hoje em dia, com o Whatsapp conversamos aleatoriamente como antes. (PROFESSORA “C”).

A constatação de que Brandão (2008) se remete, quando narra que uma vida está impregnada de saber, destacando a memória como uma fonte de conhecimento, pode ser constatada no relato acima. Os objetos são recordados com carinho e orgulho, advindo da organização da participante. Quando descreve não ter um baú, afirma que os materiais realmente estão guardados, o que se pode caracterizar que além dos mesmos fazerem parte de sua história, eles têm um significado para ela.

Além de lembranças positivas, a memória também pode trazer fatos que marcaram negativamente o percurso de vida do indivíduo. Na concepção de Candau (2016), a construção da memória decorre de um processo de acréscimos ou eliminações. Nas recordações “C” mais uma vez traz relatos de saudades, mas não com positividade, conforme descreve: “Mexendo mais um pouco vem o material do Mestrado, este é uma mistura de frustração e saudades. Lembro-me de tudo que passei nas minhas duas tentativas e dos amigos que conquistei. Começo a me perguntar se teria suportado continuar, se não foi fraqueza desistir. Foi difícil e ainda é lidar com estas escolhas. Como estava ficando triste fechei o baú”. (Professora C).

Constata-se que a ação de fechamento do baú demarca um desejo de esquecimento do passado, já que conforme “C” mesma destaca a ação pode ser considerada uma fraqueza. Concebendo os instrumentos autobiográficos como uma possibilidade para pensar novos caminhos a serem trilhados (BRANDÃO, 2008), a dificuldade frente a uma escolha, a que a professora rememora pode auxiliar na busca de um novo trajeto formativo para uma melhor atuação.

Diante dos fatos analisados nessa categoria, entende-se que a memória possibilita um ponto de encontro com diversos caminhos que se converge ao passado. Essas memórias se consolidam a partir de expectativas e esperanças que construirão novos acontecimentos e, posteriormente, tornar-se-ão velhas lembranças.

Nessas lembranças, que se perpetuam nas memórias, modos outros e conhecimentos outros podem possibilitar que se reflita sobre a prática e sobre os percursos que levaram a constituição profissional. Recorrendo a Gómez Cuevas, Núñez Salazar e Murillo Muñoz (2017), vislumbra-se a partir destas memórias a construção de outras maneiras para entender a realidade, abrindo caminhos para fazeres outros.

Na concepção dos autores, a construção dessas outras formas de pensar, a fim de se entender a realidade, abre caminho para a criatividade e para a desconstrução de uma linguagem que se perpetua, por meio de práticas eurocentristas, tidas como as únicas efetivas. De acordo com os autores, a linguagem é uma grande referência, principalmente se pensarmos a mesma nos processos de formação, entretanto, essa discursividade necessita observar outros contextos.

3.2 O PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO: MUDANÇAS E EXPECTATIVAS

Aprendi, aprendemos que educar é revelar saberes, significados, mas antes de tudo revelar-nos como docentes educadores em nossa condição humana.
(Miguel Arroyo)

Ser professor do Ensino Médio, na atualidade, não está sendo uma tarefa fácil, como aponta Dourado (2013). Os desafios nessa área de atuação recaem sobre práticas formativas, assim como ao alinhamento frente às mudanças previstas nos documentos legais que se vinculam a essa modalidade de ensino.

Diante das reformulações do que se caracteriza o novo Ensino Médio, expectativas são geradas por parte de educandos e, mais ainda dos que necessitam refletir sobre suas práticas e atender às demandas que se inserem em sua ação, na busca por sua identidade docente. Considerando-se de que essa dissertação teve como sujeitos de pesquisa professores do Ensino Médio, já que poucos são os estudos que circundam nesse nível, o objetivo dessa categoria é analisar os relatos dos sujeitos da pesquisa na perspectiva de formação e reflexão.

A análise permeou pela imagem que esse profissional tem de si mesmo, atuando nessa modalidade de ensino. Também se analisou quais as expectativas nesse cenário que requer reflexões e olhares que possibilitem a construção de uma identidade para aqueles que atuam na área.

A professora “A” reflete a partir da necessidade de adaptação. Conta que há muitas mudanças, cobranças, prazos a serem cumpridos, correções rápidas, aulas atraentes, mas o que vem em troca não é atrativo, já que os salários são baixos, os planejamentos não são remunerados e há falta de respeito com o trabalho e com o ser humano.

Para a professora “B” os professores passam por diversos desafios. Percebe os alunos em uma zona de conforto quanto à busca do conhecimento. Se remete a disputa do professor frente à tecnologia, a que relata ser indispensável o ensino, pois muitos não as utilizam em seu benefício. Diz que a formação de professores, no Brasil, não acompanhou a evolução, contudo, a família também está falhando em suas demandas, delegando as escolas sua parcela de educação.

Há muita dificuldade, na concepção da professora “C”. Contextualiza a falta da família e, quando está presente, não mostra os valores primordiais a um ser que está em construção, moldando o seu futuro. Pontua que isso é mais preocupante de que as mudanças legais.

Quanto a BNCC, “C” diz que há uma contrariedade entre o real e o necessário. Destaca que a mesma ainda está confusa. Mais uma vez demarca a postura dos alunos, a valorização da nota e não da aprendizagem. Demonstra preocupação no que se refere a postura deles em relação às ações.

Quando se questiona como é ser professor do Ensino Médio, a professora “A” destaca exigências e adaptações constantes. Segundo ela: “Precisamos nos adaptar a tudo e a todos. As exigências estão cada vez maiores: são adaptações com alunos inclusivos, prazos, demandas, aulas diferenciadas, correções rápidas e precisas, aulas mais atraentes. O que vem em troca: reclamações, exigências, salários baixos, pouco tempo, planejamentos que não são remunerados e falta de respeito com o seu trabalho e com o ser humano”. (Professora A).

Como se observa no excerto acima, “A” faz um paralelo entre as cobranças advindas da família e das instituições, aliadas às exigências de aulas atrativas e adaptações para que se atenda a todos. Em troca, recebe-se pouco incentivo financeiro, exigências sem que se tenha um tempo adequado para atendê-las e falta de respeito com o profissional.

Corroborar-se com Nuñez (2004) diante da necessidade de que ao professor do Ensino Médio seja proporcionada uma formação continuada que os faça refletir sobre a atuação nessa área, principalmente pelo fato de que a mesma passou por diversas modificações, no decorrer dos anos. Atentar para o jovem que frequenta e que frequentará esse nível, assim como seus desejos e anseios se faz importante, principalmente em uma sociedade em que a cada dia perpassa por transformações de cunho social e tecnológico (SILVA, 2015a).

Sobre a formação de professores, a professora “B” faz um destaque bem pertinente ao que fora exposto acima. Segundo ela: “Outro ponto importante é que a **formação de professores no Brasil** não acompanhou as evoluções dos últimos tempos, tornando-se mais um desafio. Importante ressaltar, que tem sido cada vez mais comum que as famílias deleguem à escola, e conseqüentemente, aos professores a tarefa de educar, quando, na verdade, o que nos cabe é ensinar”. (Professora B).

Ao se olhar para o percurso de consolidação do Ensino Médio, observa-se que sua função teve distinção no decorrer do tempo. O mesmo, segundo Costa, Oliveira e Medeiros (2016), era caracterizado com um ensino tecnicista e, poucos tinham acesso. Somente no ano de 1988 fora ofertado a todos, de forma gratuita. Segundo os autores, após ele ter um caráter obrigatório, novos desafios iniciaram, dentre eles, a desvinculação do aspecto conteudista e o estabelecimento de uma nova relação entre professor-aluno.

Diante desses desafios, a formação do professor para atuar nessa modalidade fora fundamental. Contudo, o processo de formação, por vezes, não acompanhou todas as evoluções, como bem aponta a professora “B”. Aliado ao seu pensamento, Kuenzer destaca:

[...] ao professor não basta conhecer o conteúdo específico de sua área; ele deverá ser capaz de transpô-lo para situações educativas, conhecer os modos como se dá a aprendizagem em cada etapa do desenvolvimento humano, as formas de organizar o processo de aprendizagem e os procedimentos metodológicos próprios a cada conteúdo. (KUENZER, 2011, p. 685).

A partir de uma atitude de escuta, em que aluno e professor tenham voz no processo de ensino-aprendizagem, possibilitaria uma reflexão sobre caminhos outros a serem traçados nesse cenário desafiador que é a sala de aula do Ensino Médio. Pensar desde/com, como propõe Walsh (2016), refutando a colonialidade do saber, e vislumbrando formas outras de produção do conhecimento, por meio do diálogo e de um olhar para onde se está.

Na concepção da autora, esses movimentos provocam uma nova postura diante da teorização. Na busca por outro projeto, em que se faz uma crítica a questões que não estão sendo efetivadas no ensino e na formação, são construídos caminhos outros com uma perspectiva menos colonizadora, onde o olhar, o escutar, o viver e o sentir se perpetuam nas ações.

Ao exposto entende-se que buscar uma constante formação, aceitando os processos de aprendizagem-desaprendizagem-reaprendizagem é primordial dentro das instituições. Contudo, prever práticas formativas, por meio de redes profissionais, dentro do ambiente escolar, é outra forma de fazer formação, que necessita ser repensada nos contextos educacionais do Ensino Médio.

3.3 PROJEÇÃO DO FUTURO: HORIZONTES DE EXPECTATIVAS

“Somos autores de boa parte de nossas escolhas e omissões, audácia ou acomodação, nossa esperança e fraternidade ou nossa desconfiança, sobretudo, devemos resolver como empregamos nosso tempo, que é, afinal, sempre o tempo presente.” (Lya Luft)

Somos produtos de experiências que, segundo Larrosa (2018) dão sentido à educação. Na concepção do autor, as experiências podem ser consideradas como tudo o que acontece e que toca. Pensando, a partir desse conceito de experiência, concebe-se o professor como um sujeito de experiências (LARROSA, 2018) dotado de acontecimentos passados que, refletidos, permitem transformar seu futuro.

Nessa caminhada repleta de experiências e de transformações há uma possibilidade de refletir, por meio de ações, oriundas de sua prática presente, e transformar o futuro. Nesse acontecimento que permeia entre passado e futuro, ancora-se o conceito de horizonte de expectativas, tratados na concepção do historiador Koselleck (2006). Segundo o autor, o conceito dado ao termo se remete a abertura no futuro de um novo espaço de experiência a que se pretende descobrir.

Partindo para esse futuro, regado ou não de expectativas, essa categoria analisou as projeções futuras dos sujeitos da pesquisa, a partir dos relatos abordados na entrevista narrativa, a que se atenta os planos e as ações adotadas para a atuação docente. Tendo em vista o conceito de horizonte de expectativa, atribuído por Koselleck, a análise compreendeu as narrativas, a partir dos conceitos do historiador.

No cerne da projeção para o futuro, a professora “A” destaca aspectos oriundos da sua formação como um plano para o futuro. Segundo ela: “Para o futuro tenho planos de terminar uma pós-graduação em educação matemática. Pretendo me atualizar em atividades que envolvam a tecnologia, como robótica ou algo onde eu possa montar algum aplicativo com os alunos”. (Professora A).

Diante da necessidade de atualização e formação, abordadas na categoria anterior, constata-se uma expectativa da professora, quanto a sua atuação, principalmente na busca pela qualificação, com vistas à melhoria de suas práticas de ensino. Na concepção de Koselleck (2006), a aprendizagem adquirida no decorrer do tempo possibilita novas experiências.

No intuito de modificar as experiências adquiridas com o passar do tempo, já que este se encontra em um processo de mutação, de acordo com Koselleck (2006), “A” vislumbra a formação como uma possibilidade de abertura para portas futuras, principalmente em um mundo em evolução. Para ela: “A tecnologia está cada dia mais presente no dia a dia de todos, é atrativa e colabora com o aprendizado em diferentes níveis. O grande desafio dos dias de hoje é competir com os atrativos que se apresentam aos alunos e despertar o interesse dos mesmos na área da matemática”. (Professora A).

Em busca de uma educação de qualidade, que seja atrativa para os alunos e, que proporcione um ensino significativo, a aprendizagem ao longo da carreira é importante, como aponta Vaillant (2016a). A partir do momento em que o professor se propõe pensar em sua prática, com vistas a melhorá-la, ele vai reconhecendo a necessidade de que a formação é o caminho para a sua capacitação e reconstrução (NUÑEZ, ARÉVALO Y ÁVALOS, 2012).

Nesta direção formativa, o desenvolvimento da autonomia e do protagonismo docente se constituem a partir de um processo de desconstrução, já que as práticas de formação não podem mais seguir o curso formal, mas se concretizar por meio de trocas entre os pares, bem como de conexões e redes docentes (VAILLANT, 2016a). Somente com um olhar descolonial para a formação, por meio de reflexões e ações é que se perpetuará formas outras e fazeres outros.

Pensando em formas e fazeres outros se compreende que a formação requer dinâmicas de trocas e não de controle. Uma nova redefinição desta atividade, com ênfase no ensino que ocorre dentro das instituições e se fideliza nas trocas entre os pares, diante das práticas diárias, é outra possibilidade, em que a voz do professor é valorizada.

A professora “B” também demarca a formação como o seu horizonte de expectativas, já que almeja uma mudança no seu nível de atuação. Segundo ela: “Mantenho-me em constante formação e almejo, em um futuro trabalhar com a graduação e/ou prestar concurso em que o trabalho com a pesquisa seja valorizada. Ou seja, ser remunerada para trabalhar a maior parte do tempo com esse foco”. (Professora B).

Nesse sentido, entende-se, assim como Nuñez, Arévalo e Ávalos (2012) que a prática é geradora de conhecimento e de saber, principalmente porque ela proporciona reflexão da atuação, em busca de outros caminhos possíveis no que concerne o processo de ensinar-aprender. “C” também remete o futuro ligado à formação continuada. Segundo ela: “Meu plano é voltar a estudar. Não com um mestrado, mas com outra pós-graduação ou uma segunda graduação. Mas a ideia de conciliar tudo ainda me assusta e acabo congelando”. (Professora C).

A busca pela qualificação e pela formação é um elemento indispensável para o desenvolvimento profissional e para a melhoria da prática educativa, de acordo com Moreno (2015). Corrobora-se com o autor quando este percebe que ao docente requer a demonstração integral de sua qualidade, aliando os conhecimentos técnicos aos afetivos, na busca por uma educação integral que vise o pleno desenvolvimento do aluno.

Entender que pouco se sabe e que a busca pelo conhecimento é indispensável é aceitar que a experiência também tem a ver como o não saber (LARROSA, 2018). Na busca por formação, as educadoras compreendem que por meio dessas as experiências vão transformando suas práticas e qualificando as suas formas de ensinar.

3.4 A EDUCAÇÃO ENQUANTO VIAGEM: CAMINHOS POSSÍVEIS

Nossa própria existência não pode ser separada do modo pelo qual podemos nos dar conta de nós mesmos. É contando nossas próprias histórias que damos, a nós mesmos, uma identidade. Reconhecemo-nos, nas histórias que contamos sobre nós mesmos.” (Paul Ricoeur, 1994)

A educação pode ser entendida como uma longa viagem. O trajeto inicia quando se ingressa na escola, seja na Educação Infantil ou no primeiro ano do Ensino Fundamental. Lá é o início de um percurso em que os passageiros experienciam e vivenciam momentos que podem ser marcantes ou não, mas que, de certa forma, farão a diferença para chegadas e partidas nas próximas estações.

Na concepção de Sancho Gil (2014) a partir da palavra, seja ela oral ou escrita, os indivíduos, ao serem interrogados, buscam outros sentidos para sua vida profissional, bem como para a sua formação. Na busca por esse sentido, examina-se as experiências a fim de analisar os acontecimentos e, a partir de uma tomada de decisões optar pela sequência ou não do percurso.

Outra forma de se encontrar profissionalmente, na concepção de Gomez Cuevas, Núñez Salazar e Murillo Muñoz (2017) é buscar nos outros a referência para que se construa a nossa identidade. Por meio de experiências e da prática que existe em si, em um percurso colaborativo entre o *eu* e o *outro* os vestígios de uma educação colonizada vão se distanciando e a formação vai se constituindo com um olhar desde/com, observando o espaço a que se habita e não mais para culturas educativas distantes e opostas.

Nessa categoria, em que se concebe a educação como viagem, questionou-se aos participantes a partir de uma possibilidade de retomada do passado, diante dos rumos que eles se direcionaram se eles percorreriam os mesmos caminhos ou haveria modificações no percurso. O objetivo, aqui, foi o de examinar os discursos dos sujeitos de pesquisa, como uma probabilidade de que eles reflitam sobre os caminhos que percorreram até o momento da entrevista narrativa.

Sobre essas chegadas e partidas a professora “A” descreve que não alteraria seu percurso, mesmo que a paixão pela educação tenha chegado um pouco mais tarde, segundo ela:

Na minha trajetória não mudaria nada, pois a minha paixão por educar foi despertada um pouco mais tarde, mas já havia maturidade e muito mais comprometimento para me dedicar de corpo e alma a aprender e ensinar com qualidade. Acredito que todas as pessoas tenham coisas a mudar, pois o mundo é uma constante mudança. Não podemos viver somente de passado, temos que nos atualizar sempre e tentar prever o futuro, rever alternativas quando as coisas não estão dando certo e melhorar o que vem sendo sucesso. Desta forma, estaremos acompanhando as tendências de inovações e trazendo os alunos a uma educação mais atrativa e cheia de conhecimento. (Professora A).

Percebe-se, nesse contexto, que as experiências vivenciadas pela educadora, seja nos momentos de formação ou na própria atuação possibilitaram a ela formação e transformação (LARROSA, 2018). Corroborando com o autor que a experiência é algo que nos toca, constata-se no seu relato a abertura para um processo de transformação já que ela destaca a necessidade de atualização, pois não se vive somente do passado.

Observa-se certa inquietação por parte de “A” quando ela se remete aos pais dos alunos, pois entende que se tivesse que fazer alguma mudança no percurso essa se direcionaria aos mesmos, como descrito: “Na minha viagem pela educação eu tentaria tornar pais e alunos mais comprometidos, mais interessados. Vejo nos dias de hoje que tudo é feito de qualquer jeito e sem qualidade. O que interessa é o aluno passar e não aprender. Precisamos mudar este pensamento medíocre. Educação é algo que é fundamental para hoje e para o futuro. Uma vez aprendido é para sempre! (Professora A).

Entendendo que a educação é algo fundamental para o futuro e que a mesma transcende a instituição escolar, já que precisa da participação da família para que realmente se efetive e que esteja alinhada aos mesmos fins, “A” demarca que as notas são mais importantes de que mesmo o processo de aprendizagem, seja para os alunos como para as suas famílias. A construção de uma identidade para o educador, assim como para essa modalidade de ensino, em que se busque sentido e significado para o que se ensina/aprende, nos remete a uma situação emergencial, pois parece haver uma inversão de valores no ensino.

No encontro consigo mesma (JOSSO, 2010) “A” percebe que a busca pela formação é incessante e nunca se esgota, mas evidencia no seu percurso atitudes de si e dos outros que se fazem primordiais para outro olhar sobre a educação. Nos relatos que “A” transcreveu até o momento, em todas as categorias posteriores, atenta-se ao fato de que ela traça uma auto-orientação (JOSSO, 2010) para sua vida pessoal e profissional, considerando não somente para suas ações, mas para o que ainda necessita ir ao encontro enquanto pessoa e profissional.

A professora “B” divaga sobre o sentido da palavra viagem, associando-a a uma transformação que nem sempre estará atrelada a um sentido positivo, mas, certamente, acarreta uma nova transformação que, transcorrida uma reflexão, serve de experiência e constituinte de decisões futuras. De acordo com “B”: “Dentre as experiências que atravessei, penso ser o AMOR a mais forte de todas...aqui este sentimento está atrelado ao bem querer, a alegria, a esperança que deve mover a prática. A tarefa contínua e necessária de aprender e reaprender diariamente a amar, apresentando assim, uma experiência transformativa”. (Professora B).

A profissão docente sempre está imbuída em algum sentimento, de forma que, na concepção de Arroyo (2013), no ofício do mestre cruzam-se traços afetivos, sociais e culturais. O processo de aprender e reaprender vai possibilitando a relação entre conhecimento e a vida humana (LARROSA, 2018), acarretando na mediação entre ambos, aqui, palavras, ações e experiências proporcionam o fazer pedagógico.

Ainda sobre o aprender, “B” discorre a docência como uma possibilidade de troca, não somente entre os pares (professor-professor), mas dentro das salas de aula, na relação ensinante-aprendente (professor-aluno). Segundo ela: “Partindo desta reflexão e com base na vivência, penso que aprendemos diariamente com nossos alunos, eles são o nosso norte. Através de seus relatos vemos os resultados do que estamos semeando. Muitas vezes as sementes não germinam, já em outras, colhemos belos frutos”. (Professora B).

Ao se colocar como um ser que aprende com seu aluno, compreende-se uma prática ancorada em trocas, onde a escuta do outro se transforma em sensibilidade e sintonia com a vida e com o humano (ARROYO, 2013). Para esse autor, o exercício da docência vai além do domínio de técnicas, métodos e teorias, é aprender a escutar e dialogar com aqueles que estão próximos a nós.

Nesse percurso de viagem “C” diz que não faria alterações no que viveu, pois poderia haver “perdas” de pessoas e momentos que foram significativos na sua construção. Segundo ela: “Não sei se alteraria porque as alterações poderiam mudar como está hoje e eu poderia perder pessoas, ficar com outras e nem conhecer algumas. Enfim, é o efeito Borboleta – o bater de asas de uma borboleta pode causar um tufão no outro lado do mundo. Há muitos fatos marcantes!”. (Professora C).

Diante dos fatos marcantes “C” considera que a mudança no percurso poderia acarretar outras formas de experiências, das quais se inseririam alguns seres e se excluiriam outros. Corroborando com Larrosa (2018) que concebe a experiência como sendo de alguém em um dado momento, ela é a própria vida. Assim, as experiências são vida (LARROSA, 2018, p. 47) e mudar o percurso vivido é o mesmo transformá-las em outras instâncias.

Em torno dessas experiências e de pessoas que perpassam pela vida “C” recorda daqueles que deixaram marcas em sua existência e, em seu fazer, como descrito abaixo:

Mas vamos para os mais relevantes, na graduação quando meu professor querido, Paulo Dionísio, sabia que eu havia tido um péssimo desempenho na prova e me apoiou e eu entendi o que é aprender e cada um tem suas dificuldades e a importância dele nesse processo foi fundamental. Do meu querido João Goedert, que nos xingava, gritava quando fazíamos um cálculo incorreto e era só um detalhe e no final do curso elogiou meu crescimento ao longo dos anos. (ENTREVISTA NARRATIVA PROFESSORA “C”).

Constata-se a identidade construída a partir de pessoas que perpassaram pela sua vida. O olhar do professor, através de um incentivo e apoio para que seguissem firmes na construção de sua aprendizagem. Aqui fica claro o que é expresso por Eckert-Hoff (2008) quando declara que a identidade é (re)construída na relação com o outro, graças à porosidade da linguagem.

Por meio de falas e colocações nem sempre dóceis dos educadores descritos acima, “C” se forma e se transforma como professora, refletindo nessas vozes silenciadas, que entoam em sua memória, para construir sua existência profissional. Nesse sentido, “o falar de si, de sua história, permite diversas maneiras de experimentar a identidade de professor, de mantê-la à distância, de simulá-la, de idolatrá-la de reconstruí-la e reinventá-la” (ECKERT-HOFF, 2008, p. 77).

É nessas vozes que se tece a subjetividade do sujeito que recorda de cada momento e identifica-se com ele, seja de forma positiva, como nos relatos acima, ou em formas não tão positivas assim, como descreve: “Infelizmente há fatos que não marcaram bem, como a professora no Mestrado que amassou minha folha de cálculos porque havia um erro, a mesma que avaliava de forma diferente meninos e meninas e se você a pressionasse ela mudava a nota. Além de outro que tinha o prazer de humilhar os alunos porque não dominavam um assunto. Na verdade, não mudaria nada, acho que tudo contribui para me tornar quem sou e gosto de quem vejo no espelho”. (Professora C).

Constata-se que não se haveria uma mudança de trajetórias mesmo com situações em que a memória leva à sentimentos de tristeza, já que como ela mesma pontua, esses momentos servem de crescimento pessoal e profissional. Diante dessas circunstâncias, ela revisita o conhecimento de si (JOSSO, 2010) em um processo de partilha com os outros. A partir da reflexão sobre as ações é possibilitado a ela interrogar-se sobre esse profissional e, assim comparar as atitudes que acredita serem “corretas” nessas situações.

Em uma linha em que a recordação se entrecruza com a esperança se constitui a história e o conhecimento que permeia entre passado e futuro (KOSELLECK, 2006). Nesse entrecruzamento expectativas de cunho pessoal e profissional voltam-se ao que ainda não fora experimentado, mas já se inserem em um contexto de possibilidades futuras. A vida é relação (LARROSA, 2018) e é nessa ligação que a docência se constitui como um ato de sensibilidade do eu com o outro e com os outros. Abaixo figura síntese do que se discorreu acima.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o propósito de analisar como os professores do Ensino Médio, de uma escola da rede privada, da região metropolitana, constroem sua identidade e se constituem como profissionais da educação, esta investigação foi se delineando, em uma perspectiva de um pensamento outro no que tange ao processo de formação de professores. Atentando para os relatos da história de vida das professoras, a partir das entrevistas narrativas, objetivou-se dar a voz ao professor, analisando suas memórias, assim como as formas que esses se constituíram/constituem enquanto professores do Ensino Médio.

A entrevista narrativa tocou os sentimentos, seja pelas questões abordadas, ou pelas memórias ativadas, a partir das imagens apresentadas. A infância se fez presente nos relatos das professoras, de forma que se destacou o “brincar de ser professora”, se atenuando a fatos, lugares, cheiros e sentimentos. Objetos foram rememorados com carinho e orgulho.

Diante das memórias, o esquecimento também se perpetuou em uma narrativa, de forma que os fatos que marcaram a trajetória, negativamente, propiciaram à professora a busca por caminhos outros. Essa busca é considerada como um processo formativo, já que a possibilitou refletir sobre a situação e transformar-se em uma educadora diferente.

Quanto ao ser educador do Ensino Médio, constata-se que os relatos das professoras tendem a necessidade de um processo de formação continuada, já que a adaptação, os desafios e a inversão de valores estão presentes no percurso desta modalidade de ensino. Aqui valoriza-se que ao educador não basta conhecer o conteúdo, mas há uma necessidade de transposição para outras formas de ser e fazer.

Na projeção para o futuro atenta-se para as novas experiências, seja em um contexto formativo, ou em uma possibilidade de trocas de experiências. Perpetua-se que o aprender a reaprender é uma forma de relacionar o conhecimento com a vida humana, já que a educação é a vida em um percurso que se concretiza em trocas.

Tendo em vista que se constatou na pesquisa a rememoração de professores que deixaram marcas de sua docência no percurso da vida dos sujeitos de pesquisa, entende-se a docência como um espaço de vida que se concretiza no outro e nos outros. Assim, coaduna-se com Larrosa (2018) concebendo que nos transformamos a partir de outros seres. Por isso, aspira-se que para a construção de uma identidade de professor do Ensino Médio requer uma nova formação, que constitua essa identidade e que se prime pelo diálogo, pelas trocas e pela formação dentro dos espaços educacionais, atentando para as histórias e memórias dos educadores.

REFERÊNCIAS

- [1] ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- [2] BRANDÃO, Vera Maria Antonieta Tordino. *Memória (auto)biográfica como prática de formação*. Revista @mbienteeducação – V. 1, n.1, Janeiro/julho 2008 – São Paulo.
- [3] CANDAU, Joel. *Memória e identidade*. São Paulo: Contexto, 2016.
- [4] COSTA, Gilvan Luiz Machado; OLIVEIRA, Claudinéia da Silva; MEDEIROS, Gilvan. *A formação do professor de ensino médio no Brasil e o Plano Nacional de Educação*. Poésis, Tubarão. v. 10, n. 17, Jan/Jun 2016.
- [5] DOURADO, L. F. *Sistema Nacional de Educação, Federalismo e os obstáculos ao direito à Educação Básica*. Educação e Sociedade. Campinas, v. 34, n, 124, p 761-785, julho-setembro/ 2013.
- [6] ECKERT-HOFF, Beatriz M. *Escritura de si e identidade: o sujeito-professor em formação*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.
- [7] FLICK, Uwe. *Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes*. Porto Alegre: Artmed, 2013.
- [8] GÓMEZ CUEVAS, Héctor; NÚÑEZ SALAZAR, Isabel Margarita; MURILLO MUÑOZ, Fernando. *Decolonizar y queerezar lo docente: repensando el discurso curricular de la formación docente*. Pensamiento Americano Vol. 10 - No. 18, Enero-Junio 2017, Corporación Universitaria Americana, Barranquilla, Colombia, p. 46-62.
- [9] JOSSO, Marie-Christine. *A experiência de vida e formação*. São Paulo: Paulus, 2010.
- [10] KOSELLECK, Reinhart. *Futuro Passado. Contribuição à semântica dos tempos históricos* (Tradução: Wilma Patrícia Maas; Carlos Almeida Pereira). Rio de Janeiro: Contraponto/PUCRJ, 2006.
- [11] KUENZER, Acacia Zeneida. *A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios*. Revista Educação & Sociedade, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul-set. 2011.
- [12] LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.
- [13] ORAES, Roque; GALIAZZI, Maria dos Carmo. *Análise Textual Discursiva*. 3. Ed. Unijú. Ijuí, 2016.
- [14] MORENO, Francisca Delia Sandoval. *La formación permanente del docente em Latinoamérica*. Revista Iberoamericana para la investigación y el Desarrollo Educativo. V. 6, n. 11, julio-Diciembre, 2015.
- [15] NUÑEZ, Isauro Beltrán. *Estudo das necessidades formativas de professores(As) do Ensino Médio no contexto das reformas curriculares*. 27ª Reunião Anual da ANPED, 2004.
- [16] NUÑEZ, Rojas; ARÉVALO, Vera; AVALOS, Ana; *Profesionalización docente: ¿Es posible un camino de convergencia para expertos y novatos?* Revista Electrónica de Investigación Educativa, v. 14, n2, 2012.
- [17] POLLAK, Michael. *Memória e identidade social* (Tradução Monique Augras). Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.
- [18] SANCHO GIL, Juana María. *Historias de vida: el relato biográfico entre el autoconocimiento y dar cuenta de la vida social*. In.: Revista Práxis Educativa, v. 18, nº 2, agosto/diciembre, 2014, pp. 24-33.
- [19] SILVA, M. R. *Direito a educação, universalização e qualidade: cenários da Educação Básica e da particularidade do Ensino Médio*. Jornal de Políticas Educacionais, v. 9, p. 61-74, 2015a.

[20] SOUZA, Elizeu Clementino de. Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUSA, Elizeu Clementino de.; ABRAHÃO, M. H. M. B. *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

[21] VAILLANT, Denise. Desarrollo profesional, evaluación Y políticas docentes em Latinoamérica. Revista La educación em Latinoamérica. n.4 – Julio-Agosto de 2016a.

[22] WALSH, Catherine. Lo pedagógico e lo decolonial: entretejiendo caminos. In.: WALSH, Catherine. *Pedagogías decoloniales: praticas insurgentes e de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Ecuador: Abya Ayala, 2016.