

Artigo

Narrativas críticas de uma professora: entre as memórias e os saberes

Critical narratives of a teacher: between memories and knowledge

Narrativas críticas de una docente: entre memorias y saberes

Denise Marques Morais¹
Camila Lima Coimbra²
Alessandra Riposati Arantes³

Universidade Federal de Uberlândia, (UFU), Uberlândia-MG, Brasil.

Resumo

O presente trabalho foi desenvolvido por meio de narrativas das experiências que formaram uma professora-pesquisadora-participante, em um processo de transformação profissional. São narrativas construídas a partir de memórias e dos teóricos com os quais dialogamos, buscando a produção de sentidos como estratégia de transformação. A fundamentação teórico-metodológica baseia-se na pesquisa narrativa dos autores canadenses Clandinin e Connelly (1995, 2015). Uma vez que transformações históricas não ocorrem espontaneamente, mas são produzidas por homens e mulheres, recorreremos a uma compreensão que permite à pesquisadora posicionar-se a respeito de sua visão de mundo e de suas utopias. Ao aproximar a pesquisa narrativa com a perspectiva freireana de uma educação libertadora, utilizamos dois livros para o diálogo: *Pedagogia do Oprimido* (1987) e *Pedagogia da Autonomia* (1996). Criamos caixas de memórias com narrativas críticas, construídas com personagens fictícios que fizeram parte da trajetória e da constituição da professora-pesquisadora-participante. Por fim, construímos uma reflexão por meio das memórias e dos saberes necessários à prática educativa (Freire, 1996) que constituem a profissão docente.

Abstract

The present work was developed through narratives of the experiences that formed a teacher-researcher-participant, in a process of professional transformation. They are narratives built from memories and theorists with whom we dialogue, seeking the production of meanings as a transformation strategy. The theoretical-methodological foundation is based on the narrative research of the Canadian authors Clandinin and Connelly (1995, 2015). Since historical transformations do not occur spontaneously, but are produced by men and women, we resort to an understanding that allows the researcher to position himself regarding his worldview and his utopias. By approaching

¹ Docente da Educação Básica, mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM) da Universidade Federal de Uberlândia. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-2066-3069>. E-mail: denisemarquesmorais@gmail.com.

² Docente da Faculdade de Educação (Faced) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faced da Universidade Federal de Uberlândia. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-7755-9473>. E-mail: camila.coimbra@ufu.br.

³ Docente do Instituto de Física (Infis) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM) da Universidade Federal de Uberlândia. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-8182-1702>. E-mail: ale.riposati@ufu.br

the narrative research with the Freirean perspective of a liberating education, we used two books for a dialogue: *Pedagogy of the Oppressed* (1987) and *Pedagogy of Autonomy* (1996). We created memory boxes, with critical narratives, built with fictional characters that were part of the trajectory and the constitution of the teacher-researcher-participant. Finally, we build a reflection through the memories and knowledge necessary for educational practice (Freire, 1996) that constitute the teaching profession.

Resumen

El presente trabajo se desarrolló a través de narraciones de las experiencias que formaron un docente-investigador-participante, en un proceso de transformación profesional. Son narrativas construidas a partir de memorias y teóricos con los que dialogamos, buscando la producción de sentidos como estrategia de transformación. La fundamentación teórico-metodológica se sustenta en la investigación narrativa de los autores canadienses Clandinin y Clonnelly (1995, 2015). Dado que las transformaciones históricas no ocurren espontáneamente, sino que son concretas y producidas por hombres y mujeres, recurrimos a una comprensión que permita al investigador posicionarse frente a su cosmovisión y sus utopías. Al abordar la investigación narrativa con la perspectiva de Freire de una educación liberadora, utilizamos dos libros para el diálogo: *Pedagogía del Oprimido* (1987) y *Pedagogía de la Autonomía* (1996). Creamos cajas de memoria, con narrativas críticas, construidas con personajes de fábula que formaban parte de la trayectoria y de la constitución del docente-investigador-participante. Finalmente, construimos una reflexión a través de las memorias y saberes necesarios para la práctica educativa (Freire, 1996) que constituyen la profesión docente.

Palavras-chave: Formação de Professores; Pesquisa Narrativa; Paulo Freire.

Keywords: Teacher Education; Narrative Research; Paulo Freire.

Palabras clave: Formación de profesores; Investigación narrativa; Paulo Freire.

Introdução

O presente artigo foi elaborado a partir de uma dissertação de mestrado⁴, desenvolvida por meio de narrativas, com o objetivo de apresentar as experiências que fizeram parte de um processo de formação como professora. Assim, partindo do pressuposto de que o processo formativo é um movimento de “ser sendo”, ou seja, uma transformação complexa e multiforme, concordamos com Tizzo, Zaqueu-Xavier e Silva (2022, p. 5) ao defenderem que pensar e propor a formação como um processo rizomático é “buscar e dar abertura a permanentes transformações, a multiplicidades, ao movimento, a inovações que não se restrinjam ao ineditismo, mas que tragam vitalidade ao processo”.

Nessa direção, propomos uma problematização: o que mobiliza a transformação de uma professora? O conceito de transformação ampara-se em Freire (1996, p. 48), quando este diz que “nenhuma teoria da transformação político-social do mundo me comove se não parte de uma compreensão do homem e da mulher enquanto seres fazedores da História e por ela feitos, seres

⁴ O trabalho foi desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Uberlândia.

da decisão, da ruptura, da opção.” Como seres históricos, culturais e dialógicos estamos em permanente processo de transformação e, assim, fazemos escolhas. No presente caso de trabalho reflexivo dessa problematização, uma professora que conscientiza-se de sua concepção de educação bancária, em busca de uma concepção de educação libertadora.

As narrativas críticas, o caminho e a concepção da pesquisa foram construídos a partir da voz e da escrita, da caixa de memórias⁵ e dos/as teóricos/as com os quais dialogamos ao estudar o uso de narrativas como estratégia desse processo de transformação. Galvão (2005, p. 328) esclarece que

A escrita de situações vividas apresenta-se como o recriar dessas mesmas experiências de uma forma tão intensa que o sentido posterior que lhes é dado aprofunda e esclarece a própria experiência. A linguagem assume assim uma potencialidade de organização de sentido que, posta em prática pelo próprio ou por um investigador, traz à superfície imagens, histórias que foram sendo cruciais ao longo de um percurso pessoal.

A presente pesquisa, de abordagem qualitativa, focaliza um processo de constituição profissional - que relaciona aspectos pessoais e profissionais Nóvoa (1992) - a partir do momento em que uma das autoras ingressa no mestrado profissional e começa a perceber as várias possibilidades de ensino e de práticas docentes, em uma perspectiva de ruptura com a educação bancária (Freire, 1987). As narrativas críticas foram escritas através das experiências de uma professora iniciante como forma de reflexão e organização do trabalho (Abrahão, 2003; Motta, Bragança, 2019; De Souza, 2011).

Essa prática inicial docente foi subsidiada pelos conselhos de outros/as profissionais da educação em vários espaços e tempos, até mesmo na sala de professores. São muitos os conselhos que ouvimos sobre cumprir regras para o bom andamento profissional. São histórias que aqui são reconstruídas por meio de narrativas críticas que traduzem esse percurso, essa trajetória.

Um Caminho Narrativo

A fundamentação teórico-metodológica vem da pesquisa narrativa dos autores canadenses Clandinin e Connelly (2015), que se caracteriza por considerar um espaço tridimensional que contempla os aspectos pessoal, social e temporal. Esses autores esclarecem que os estudos narrativos “têm dimensões e abordam assuntos temporais; focam no pessoal e no social em um balanço adequado para a investigação; e ocorrem em lugares específicos ou sequências de lugares” (Clandinin; Connelly 2015, p. 85).

A pesquisa narrativa, por ser de característica introspectiva, traz a possibilidade de refletir, desenvolver mudanças e recontar histórias que podem trazer contribuições para a educação pois “a contribuição de uma pesquisa

⁵ Caixa de memórias foi o nome que criamos, inspiradas em Freire e Guimarães (1993), quando diz “fazer memória é recriar o que foi feito” ou “a experiência da memorização funcionou como possibilidade de um conhecimento novo”. A caixa de memória é uma história-memória contada por meio de uma fábula, como forma de aprender com aquilo que emerge como conhecimento novo.

narrativa está mais no âmbito de apresentar uma nova percepção de sentido e relevância acerca do tópico de pesquisa, do que no de divulgar um conjunto de declarações teóricas que venham somar ao conhecimento na área”. (Clandinin; Connelly, 2015, p.75).

Ancoradas na pesquisa narrativa e buscando aproximações da mesma com Freire, identificamos esse processo de transformação com o uso das caixas de memórias como uma narrativa crítica. “Não há para mim, na diferença e na ‘distância’ entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação” (Freire, 1996, p. 15). Assim, a experiência constitui-se termo chave para a pesquisa narrativa crítica, pois o estudo da experiência como história torna-se uma maneira de pensar sobre a experiência.

Para nós, Dewey transforma o termo comum, experiência de nossa linguagem educadores, em um termo de pesquisa, e assim nos dá um termo que permite melhor um melhor entendimento da vida no campo da educação. Para Dewey, a experiência é pessoal e social. Tanto o pessoal quanto o social estão sempre presentes. As pessoas são indivíduos e precisam ser entendidos como tal, não podendo ser entendidos somente como indivíduos. Eles estão sempre em interação sempre em um contexto social (Clandinin, Connelly, 2015, p. 30).

Nessa direção, cabe ressaltarmos que Dewey⁶, ao problematizar o conceito de “experiência”, a concebe em dois tipos: ordinárias e secundárias. As ordinárias são aquelas realizadas pela primeira vez, enquanto as secundárias são resultantes de uma nova ação, após processo de análise. Assim, defendemos que a pesquisa narrativa pode ser um caminho potente para desenvolver as experiências secundárias, uma vez que tece estudos e análises a partir das ordinárias. Para isso, constrói-se um movimento de “cristalização” dessas experiências por meio das narrativas para, então, criar possibilidades analíticas que irão permitir a produção da experiência secundária que é aquela objetivada por Clandinin e Connelly (2015).

Os autores argumentam que a pesquisa narrativa tem sido utilizada nos estudos educacionais e que os professores são sujeitos carregadores de história, que individual ou socialmente conduzem as vidas historiadas⁷. Em concordância, Mello (2012) ressalta que os seres humanos são organismos contadores de história.

O estudo da narrativa é um estudo das maneiras que os humanos têm experiências no mundo. Os estudiosos afirmam que esse conceito geral é apurado em uma visão de que a educação e a pesquisa educacional são construções e reconstruções das histórias pessoais e sociais; estudantes, professores e pesquisadores são os contadores de história e os

⁶ Cunha (2015) esclarece que o projeto de educação progressista desenvolvido por Dewey, valoriza a experiência e situa-se na contramão de um modelo de educação tradicional. Para o autor, trata-se de um modelo de educação articulado com o contexto social, visando uma sociedade democrática. Nesta perspectiva, aproxima-se de Freire (1987, 1996)

⁷ Tradução apresentada pelo GPNEP na versão em português de Clandinin e Connelly (2015)

personagens de suas próprias histórias e das dos outros (Clandinin, Connelly, 1995, p. 2).

A pesquisa narrativa pode ser desenvolvida a partir do contar e vivenciar histórias: o/a pesquisador/a ouve de seus colaboradores histórias que não vivenciou, não observou e nem presenciou, e esse ouvir também pode se valer de textos escritos (autobiografias, diários, documentos, cartas, mensagens, e-mails). A contribuição do/a pesquisador/a se dá ao contar e construir sentidos a essas histórias, por isso narrativa crítica. Por outro lado, temos na pesquisa narrativa o/a pesquisador/a participante, inserido/a nas experiências, ou seja, está em um determinado tempo e lugar para viver determinada experiência como alguém que vai efetivamente interagir com seus participantes e estabelecer relações de diálogos, reflexões e questionamentos (Paiva, 2008; Zaqueu-Xavier, 2019).

Na perspectiva de Clandinin e Connelly (2015), os lugares da pesquisa narrativa devem ser tomados, com muito cuidado, pelos/as pesquisadores/as: temporalidade, sociabilidade (pessoal e social) e lugar, os quais compõem as dimensões de um espaço de pesquisa. Portanto, o processo da pesquisa narrativa é demarcado por uma tridimensionalidade. Nas palavras de Clandinin (2010, p. 3), são “[...] lugares a dirigir a atenção na condução de uma pesquisa narrativa. Eles fornecem um tipo de arcabouço conceitual para a pesquisa narrativa”.

A questão da tridimensionalidade é importante, em razão do conjunto de termos que cria para a investigação narrativa. A temporalidade é uma dimensão da experiência presente como professora-pesquisadora-participante e devemos levar em consideração que as experiências e histórias relatadas sofrem influências do passado, do presente e se projetam para o futuro.

A dimensão da sociabilidade foca nas condições social e pessoal dos participantes. A primeira se refere a condições existenciais, “o ambiente, forças e fatores subjacentes e pessoas que participam e formam o contexto dos indivíduos” (Mello, 2004, p. 109). A segunda se refere à subjetividade, à individualidade e a sentimentos como moral, reações estéticas e esperança, que, por sua vez, é condicionadora da maneira como pensam, agem e percebem o mundo e a si mesmos.

A terceira dimensão, o lugar, “direciona nossa atenção para as fronteiras específicas topológicas, físicas e concretas de um lugar ou de uma sequência de lugares onde a pesquisa e os eventos acontecem” (Clandinin, 2010, p. 4). Sendo assim, o/a pesquisador/a deve dar atenção para o lugar, pois ele é um fator impactante nas vidas, experiências e histórias contadas das pessoas envolvidas na pesquisa.

O movimento tridimensional da pesquisa narrativa - temporalidade, sociabilidade e lugar - abarca os movimentos a serem realizados pelo/a pesquisador/a e pelo/a participante em processo de pesquisa: um movimento que implica o “olhar para si”, introspectivo, e outro que é um olhar para fora, para os contextos à sua volta, um olhar “extrospectivo” (Mello, 2010, p. 182).

Desse modo, compreendemos que a pesquisa narrativa crítica é um recurso teórico-metodológico que traz à tona trajetórias, experiências, valores, concepções, permitindo que as lembranças sejam reorganizadas à medida que fatos passados são trazidos para o presente. Nesse contexto, as narrativas revelam as ideias que presidem à ação, favorecendo o processo formativo

realizado a partir da reflexão sobre a prática pedagógica. Assim, o processo da pesquisa narrativa é potencializador da formação/investigação, tanto para o/a professor/a pesquisador/a quanto para os participantes (Moreira, 2018; Oliveira, Silva-Forsberg, 2020; Zaqueu-Xavier, Rosa, 2019).

A escolha pela pesquisa narrativa crítica foi se construindo à medida que abordávamos a centralidade e subjetividade do sujeito, aproximando a compreensão sobre a prática docente e o espaço escolar. Mello (2004) resume, em seus apontamentos, os motivos que a conduziram à opção pela pesquisa narrativa enquanto sustentação metodológica dos estudos e investigações, o que permitiu vislumbrar que se trata de uma perspectiva inovadora e até subversiva e contra hegemônica, se levarmos em conta os cânones das pesquisas mais formalistas e tradicionais que dominam a produção de conhecimento nos espaços acadêmicos. A autora, a partir das próprias justificativas para seu envolvimento com a pesquisa narrativa, afirma:

Algumas dessas questões se relacionavam com o papel do pesquisador mais próximo e envolvido com os participantes de pesquisa, a linguagem menos canônica no texto acadêmico, a não apresentação de uma única verdade como resultado, mas diante das múltiplas possibilidades de interpretação, o respeito pela linha adotada pelo pesquisador, sem uma visão mais direcionada para validações e busca de verdades comprováveis (Mello, 2004, p. 84).

Tomando essa contextualização, a pesquisa realizada nessa perspectiva, inclui, além de pesquisadora, a participante direta, a professora que transforma e se transforma no processo, o que se denominamos de professora-pesquisadora-participante (Oliveira, 2017). Quais narrativas e memórias são trazidas para esse diálogo? Como as caixas de memória se transformam? Quais experiências analisadas por meio da pesquisa narrativa conseguem transformar uma perspectiva profissional e pessoal? São problematizações que emergem do processo reflexivo e que pretendem articular as concepções teórico-metodológicas da pesquisa.

Narrativas e caixas de memórias

Tendo como cenário a pesquisa narrativa, por meio de narrativa crítica de caixas de memórias, compreender os modos pelos quais os sujeitos experimentam o mundo e, a partir de um olhar introspectivo, dão significado para essa experiência que, depois, se desdobra em novos (outros) saberes, é um dos objetivos de narrar nossas histórias. Diante disso, na Educação, diversos são os dispositivos – cartas, (auto)biografia, biografia, memorial de formação, diário, notas de campos, diário de pesquisa, portfólios, histórias de vida etc. – que se dispõem a contribuir com esse processo (Freitas, Ghedin, 2015; Zaqueu-Xavier, 2019; Bolívar, Domingo, Fernández, 2001).

Sendo assim, as caixas de memórias foram de suma importância, pois possibilitaram esse recontar de algumas histórias, principalmente as que versam sobre as experiências como estudante e como professora iniciante na Educação Básica (Da Silva Sousa, De Oliveira Cabral, 2015; De Souza, 2011). Esse foi o movimento da pesquisa: construir narrativas a partir de caixas de memórias. A

pergunta norteadora foi: o que me constitui como docente? Dessa reflexão, surgem as várias histórias que constituem uma professora iniciante. Marcelo Garcia (1999, p. 105) descreve esse período inicial da carreira docente como:

O período de tempo que compreende os primeiros anos, nos quais os professores precisam realizar a transição de estudantes para docentes. É uma etapa de tensões e de aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos, durante a qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional, além de conseguir manter certo equilíbrio pessoal.

A partir da concepção de pesquisa narrativa, em uma perspectiva crítica, com a transformação e a experiência como dimensões fundantes de processo formativo, a professora-pesquisadora-participante criou as caixas de memórias, com as histórias contadas em fábulas⁸. São narrativas importantes para o processo de transformação dessa experiência profissional, em início de carreira, que trazem três personagens criados em forma de animais, para ressignificar a originária área de biologia, formação inicial dessas narrativas: Dona Cigarra, Dona Abelha e Crisálida. Sabemos que

Esses trabalhos, baseados nas histórias de vida como método de investigação qualitativa e como prática de formação, procuram identificar, nas trajetórias de professores, questões de interesse para a pesquisa educacional, entre as quais: as razões da escolha profissional, as especificidades das diferentes fases da carreira docente, as relações de gênero no exercício do magistério, a construção da identidade docente, as relações entre a ação educativa e as políticas educacionais (Passey, De Souza, Vicentini, 2011)

Dona Cigarra: copia, cola e prova

Dona Cigarra, minha memória da professora de Português.
Dona Cigarra entrava na sala sempre com o rosto sisudo, grosseira, não me recordo de vê-la sorrir, era baixinha daquelas “porretas”, usava cabelo solto e partido no meio. Quando chegava na sala, ela se sentava, fazia a chamada e logo depois enchia o quadro de verbos em todas as conjugações; nós tínhamos que copiar tudo! Quando dava tempo, todos tinham que ler em voz alta.

O caderno da Dona Cigarra era cheio, nunca um só dava para o ano todo, ela vistava (assinava) os cadernos no final de cada aula e os vistos valiam pontos de participação. Geralmente às sextas-feiras ela olhava os nossos cadernos novamente e fazia suas anotações, e aí daquele/a estudante que estivesse com o caderno incompleto, era muita bronca e “falação na cabeça”. O meu caderno eu trazia em dia, pois não queria me tornar exemplo para os meus colegas. Quem não tinha seu caderno

⁸ Fábula é uma composição literária em que os personagens são animais que apresentam características humanas, tais como a fala, os costumes, etc. Disponível em: <https://www.significados.com.br/fabula/>. Acesso em: 20 jun. 2023.

em dia era citado a toda hora em suas explicações. Lembro-me de sua fala como se fosse hoje:

– Porque fulano/a, beltrano/a e cicrano/a que fiquem espertos/as. Se continuarem desse jeito, já sabem o que irá acontecer, vão tomar bomba comigo. Na minha recuperação, ninguém consegue passar! Então tratem de colocar o caderno em dia!

A sala de aula da Dona Cigarra era impecável. Por termos medo era silenciosa e tranquila e ela raramente parava a aula para chamar a atenção de alguém. Tínhamos que estar alinhados/as, com uma pequena distância entre as carteiras, todas voltadas para o quadro negro, e a sala tinha que estar limpa. Quando ela ia entrar, nós arrumávamos a sala rapidamente, para evitar bronca ou que ela descontasse em nosso recreio o tempo perdido deixando a sala organizada.

Teve um dia em que não tínhamos arrumado a sala como de costume e, quando chegou na porta, ela levantou a mão, encostou no portal e arregalou os olhos como quem pergunta “o que é isso, o que está acontecendo?” Nesse dia estávamos conversando, havia alguns estudantes em pé, afinal era a troca de horário... Por causa desse incidente, ficamos sem recreio e sem aula de Educação Física por três dias na semana: a supervisora ia até a sala de aula e ordenava que copiássemos determinadas páginas do livro de Português.

Como já falado, eu tinha muito medo da Dona Cigarra. Fui sempre muito tagarela, mas conversava bem menos em suas aulas, pois ela já havia me trocado de lugar várias vezes para evitar conversa paralela e em seus horários eu sempre tinha que ir para o lugar que ela determinava. Suas provas eram iguais aos exercícios que estavam no caderno, tínhamos que responder do mesmo jeito que estava no caderno, senão ela não considerava nossa resposta como certa. Ela costumava nos mandar recortar palavras de revistas, o que para mim era particularmente difícil, pois não havia revistas em minha casa. Eu não gostava de assistir às suas aulas, apesar de sempre conseguir boas notas, e acho que até aprendi muita coisa nesses anos — lembro de aprender sobre sujeito, predicado e verbo.

Ao reviver essas memórias, fico me perguntando o que há de Dona Cigarra em minha atividade docente, como ela influenciou a minha prática docente? Percebo que há muito dela em minhas ações, acredito que se pedisse para um/a estudante descrever minhas aulas, o resultado não seria muito diferente! Dona Cigarra foi um grande exemplo em minha constituição como professora: ser brava significava ser boa, ter disciplina significava ser boa, ter organização da sala significava ser boa e o silêncio era o exemplo de como deveria ser uma sala de aula.

Refletindo com a caixa de memórias: acredito que existem várias respostas e a que mais mexeu comigo encontrei no livro de Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido* (1987), que fala do processo de libertação cultural dos que sofrem opressão. Freire observa que “raros são os camponeses que ao serem ‘promovidos’ a capatazes, não se tornam mais duros e opressores de seus antigos companheiros do que o patrão mesmo” (Freire, 1987, p. 18). Acredito que me tornei, de oprimida (estudante), opressora (professora), talvez

até mais cruel que a Dona Cigarra. Nas palavras de Freire, o homem oprimido é o resultado de uma situação de opressão. Eu, nesse contexto, reproduzi os valores e as práticas dominantes de uma sociedade desigual e autoritária. "Para eles, o novo homem são eles mesmos, tornando-se opressores de outros" (Freire, 1987, p. 18). Como romper com a Dona Cigarra?

Dona Abelha: vistos, tarefas e cadernos

Tive uma supervisora a quem chamarei de Dona Abelha. Ela era alta e com a expressão fechada, eu tinha a impressão de que ela não sorria jamais, parecia ter pulso firme, era supervisora designada⁹ do Estado de Minas Gerais e já estava quase se aposentando.

Durante três anos seguidos, nos meses de abril a junho, eu pegava a designação de férias prêmio de um professor de Matemática. Eram 20 aulas, eu ficava até o recesso do meio do ano. Depois de conseguir as aulas, você fica à disposição da escola, vai organizar os horários, se informar das orientações gerais, etc. Nesse dia, D. Abelha veio me dar as boas-vindas e bater um papo, já que dispunha de tempo.

Ela me perguntou se eu já havia dado aulas antes. Eu respondi que sim, mas não com contrato tão longo como aquele. Ela torceu o nariz e disse que teríamos um horário juntas toda semana no módulo, quando vistoria meu caderno e acompanharia meu trabalho com os/as estudantes. Ela pediu que tudo que eu desse em sala de aula eu deveria escrever no caderno, adequando com o modelo de plano de aula que me entregou.

No mesmo dia que peguei o contrato, eu iria dar aulas nos dois últimos horários. Dona Abelha virou para mim com expressão de poucos amigos e disse:

— Ao entrar na sala de aula, não mostre os dentes! Professora não ri! Entre com a cara fechada, pois essa turma é fogo! Não pode dar mole, não!

E assim, nos dias que se sucederam, Dona Abelha ia me dando dicas de como me tornar uma professora boa e firme. Eu sempre me recordo de seus conselhos:

— Denise, professora boa manda tarefa para casa todos os dias, cumpre o livro todo, vista os cadernos todos os dias ou pelo menos uma vez por semana. A chamada é a primeira coisa que se deve fazer ao entrar em sala, porque se der algum problema com algum estudante que se acidentar ou morrer, sua chamada está certa, a primeira coisa que a polícia faz é conferir a chamada, principalmente dos professores de Português ou de Matemática, que geralmente têm aula todos os dias. Outra coisa, a sala é sua e quem manda lá no seu horário é você. Então encha o quadro e dê exercícios, cobrando o capricho deles/as com relação a margem, letra bonita e organização.

⁹ A designação é para cargos temporários no Estado de Minas Gerais, uma vez que é a contratação de profissionais da educação sem concurso público. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/artigos/designados-da-educacao-mg-quais-os-seus-direitos/1169344177>. Acesso em: 20 jun. 2023.

Uma vez, deixei os/as estudantes sem recreio por terem me feito esperar cinco minutos para começar a aula. Nesse dia, quando cheguei a sala estava suja e a maioria estava em pé, conversando muito alto. Entrei na sala e cruzei os braços, fechei a cara, bati a mão no relógio e esperei. Como continuaram a me ignorar, dei um berro e disse que naquele dia iriam ficar sem recreio como forma de punição, para aprenderem a se comportar como gente. A sala silenciou, virei as costas e enchi o quadro de exercícios para que copiassem e resolvessem. O sinal bateu e eles/as ficaram “loucos/as” para ir... Barrei todo mundo. Fecharam a cara, alguns até choraram, mas me mantive firme. Quando o recreio acabou, saí da sala correndo para ir ao banheiro e beber água. No último horário, tive janela e me encontrei com a Dona Abelha.

Ela me disse:

- Não te vi no recreio hoje!

Eu respondi:

- Deixei o sexto tal sem recreio hoje! Eles estavam impossíveis!

Dona Abelha me respondeu:

- Parabéns, é assim mesmo! Quando prometer alguma coisa, você tem que cumprir, porque menino é assim: se você falar e não cumprir, eles não te respeitam mais. Só que quando você for deixar a sala de castigo, pede para alguém me avisar, porque preciso pedir à cantineira para guardar o lanche para eles. Quando faltarem uns cinco minutos para acabar o recreio, você sai com eles em fila e vai para o refeitório. Avise que o tempo é apenas para lanche, ir ao banheiro e beber água.

Os meus planos de aula eram vistados por D. Abelha somente no início do contrato. Levava nos módulos os cadernos de um/a estudante considerado/a bom/a, de outro/a mediano/a e o meu caderno para que ela pudesse fazer a comparação. Ela achava o máximo e sempre me elogiava pela minha organização e coerência do meu plano com a do caderno dos/as estudantes.

Ela às vezes dizia, na sala dos professores:

- Esta aqui é cria minha, tenho certeza que em qualquer escola ela será uma excelente profissional!

Aos poucos, fui ganhando a admiração e a amizade de Dona Abelha, a ponto de me avisarem que tinha designação na escola. Aos poucos, com os elogios e o prestígio eu fui incorporando aquela professora fria, firme e dura, que só pensava em si e em sua reputação. Com uma certa aprovação de alguns colegas de profissão, fui reproduzindo a prática das professoras que considerava mais rabugentas.

Ao trazer da caixa de memórias a Dona Abelha, me pergunto: quantas trajetórias abortei com minhas notas baixas e reprovações? Com meus berros, com minha falta de humildade? Quantas esperanças eu ignorei? Quantas vezes eu deixei de mostrar que é possível transformar a nossa realidade? Quantos/as estudantes eu deixei de conhecer por não haver diálogo na minha prática docente? Quais marcas deixei nesses/as estudantes? Minha caixa de memória responde: fui um pouco Dona Abelha em minha constituição inicial como professora.

O professor autoritário, o professor licenciado, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum desses passa pelos estudantes sem deixar sua marca (Freire, 1996, p.73).

Refletindo com minha caixa de memória: o que me conforta é que somos seres inconclusos e que a condição humana é inacabamento e incompletude. Logo, estamos em processo permanente de *ser mais* e, por isso, acredito na mudança. No momento atual, idealizo uma prática docente com respeito e humildade e me proponho a me educar junto com os/as meus/minhas estudantes. Freire (1996) afirma que essa é a nossa vocação, compreendida como desejo de liberdade e de justiça, e que isso requer mudança de paradigmas. A educação se faz refletindo e agindo de maneira consciente na prática pedagógica cotidiana, para transformá-la.

Esse é o processo de transformação ocorrido com a professora-pesquisadora-participante, pois, na medida em que conscientizo de meu papel como fazedora de história, assumo também, como parte do caminho profissional, a reflexão sobre a prática.

É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado. Fala-se quase exclusivamente do ensino dos conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber (Freire, 1996, p. 19).

A Dona Abelha, como referência de um processo formativo inicial, ganha, a partir da narrativa crítica na caixa de memórias, um outro lugar, sai do espaço da deformação, para um espaço de formação, de ruptura, de escolhas. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” (Freire, 1996, p.18).

Crisálida: lembrança de uma professora

*Em 2020, devido à pandemia do Covid19, (SAVIANI, 2020), vi minha vida dar um giro ao passar de professora designada a microempresária no ramo de alimentos. Nesse contexto, surgiu essa narrativa em meio a idas e vindas ao supermercado. Em um desses estabelecimentos trabalhava um ex-estudante, que chamarei de Crisálida. Sempre brincamos um com o outro e temos conversas rápidas e corriqueiras. Crisálidas estão em processo de transição e assim entendo que estão os estudantes do Ensino Fundamental II que chegam até nós. Certo dia, perguntei se Crisálida tinha terminado seus estudos (o que compreende a Educação Básica) e ele me respondeu:
- Uai, fessora, você me bombou! E então eu parei de estudar!
Eu prossegui:
- Eu nunca bombei ninguém, vocês é que se dão bomba! (Risos)*

Fui embora intrigada com aquela fala. Passaram os dias, eu fui ao mercado e veio Crisálida com a mesma fala

- É, fessora, você me bombou e por isso tô aqui nesse mercado, trabalhando muito!

Os/as outros/as empacotadores/as sorriam e faziam graça com a situação. Alguns diziam:

- É Crisálida, a fessora te deu bomba!

Eu rebati:

- Gente do céu, de onde vocês tiraram isso?

- Você juntou com as outras professoras e me deu bomba! - disse Crisálida.

Eu disse:

- Você tá doido! Já te disse que não reprovoo ninguém, vocês é que se reprovam sozinhos, não querem fazer nada, não realizam as tarefas e aí deu nisso!

Confesso que essa situação me deixou desconfortável, pois aconteceu durante a escrita desta dissertação, bem no momento em que eu fazia uma reflexão sobre a minha prática docente. Assaltaram-me lembranças e perguntas sobre como Crisálida era como estudante. Foram quatro anos ministrando aulas para ele. Lembrei-me de que era calado, apresentava dificuldades na escrita e leitura, não realizava as atividades propostas em sala de aula, era um estudante que estava abaixo da média, seus pais ou responsáveis nunca foram vistos na escola.

Ao voltar e olhar para essa caixa de memória, enxergo-me em uma situação de prática antipedagógica¹⁰, alguém que se preocupava apenas com a transferência de conteúdo, que olhou com descaso para todas as outras experiências escolares que são igualmente indispensáveis para educação e aprendizagem. Aprendi com Crisálida como nossa prática fica na história de outrem.

Em momento nenhum eu me recordo qual foi o plano de aula diferenciado que elaborei para ele e para tantos/as outros/as que passaram por minhas aulas. Qual a investigação que realizei para identificar suas habilidades e assim preparar aulas diferenciadas? Minha caixa de memória responde: foram quatro anos e eu não me lembro de nenhuma intervenção pedagógica nesse sentido.

Para Freire (1996), o/a professor/a jamais deve se esquecer que lida com gente e por isso deve dar atenção, ter dedicação, compreensão e afetividade diante dos eventuais problemas pessoais de estudantes, sem prejudicar o desenvolvimento do trabalho dos demais. Professores/as não podem se fechar ao sofrimento, às inquietações e aos fatores que prejudicam de forma visível o desenvolvimento em sala de aula. Com os estudos, acredito que essa postura pode estar relacionada à minha insegurança, ao meu autoritarismo como professora ao discutir temas, ao analisar questões, ao ser tão fechada, enciclopédica e descritiva, talvez por pensar que devesse repetir e ministrar somente o que estava no livro e o calendário letivo.

¹⁰ Significado de antipedagógico: Que contraria a pedagogia ou os seus princípios "**antipedagógica**", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2021, <https://dicionario.priberam.org/antipedag%C3%B3gica> [consultado em 22-02-2021]. Considero antipedagógica a educação bancária criticada por Paulo Freire.

Durante esse exercício de resgatar minha caixa de memórias, buscando entender algumas das minhas experiências educacionais a partir do aspecto tridimensional, comecei a questionar: as histórias que me constituem foram importantes para o reconhecimento destes modelos e da minha autonomia ao decidir que professora quero ser? A favor de quem quero trabalhar? Quero usar as Cigarras e Abelhas como exemplos, ou quero cuidar das Crisálidas, com amor e rigor, saberes necessários à prática educativa? São escolhas exigentes e necessárias. No presente, a caixa de memórias me ajuda a compreender as dimensões de temporalidade, sociabilidade e lugar da pesquisa na constituição de minha profissão de professora.

É importante compreender que o saber é questionável e que a segurança do/a professor/a se fundamenta tanto em sua experiência quanto na abertura de aprender o que não sabe. Portanto, nas palavras de Freire, podemos realizar uma abertura respeitosa aos outros.

Preciso, agora, saber ou abrir-me à realidade desses alunos com quem partilho a minha atividade pedagógica. Preciso tornar-me, se não absolutamente íntimo de sua forma de estar sendo, no mínimo, menos estranho e distante dela. E a diminuição de minha estranheza ou de minha distância da realidade hostil em que vivem meus alunos não é uma questão de pura geografia. Minha abertura à realidade negadora de seu projeto de gente é uma questão de real adesão de parte a eles e a elas, a seu direito de ser (Freire, 1996, p. 70).

Produzir a autocrítica sobre essa própria abertura é parte indispensável do trabalho docente, pois é a ética da abertura que viabiliza o diálogo, a consciência de que somos inacabados/as, contudo, não tem sentido admitir que somos inacabados/as e nos mantermos fechados/as para o mundo. O/a professor/a que se abre ao mundo cria condições favoráveis ao aprendizado por meio do diálogo, pois sabe que o conhecimento e a história são movimentos.

Saberes necessários à professora-pesquisadora-participante

Em um panorama progressista, no ato de educar os professores também se educam, pois estabelecem uma relação dialógica construída. Nesse sentido, acreditamos que a instituição escolar pública possa se **transformar num espaço de construção** e de novas **esperanças**, rumo às lutas mais amplas pela educação para todos, pelo ensino básico, público e universal, de forma que ninguém seja excluído, e possa contribuir para a autonomia dos/as sujeitos/as e para que grupos sociais assumam seu verdadeiro papel na sociedade, uma instituição escolar que promova o exercício da cidadania por todos que dela participam (Streck, Redin, Zitkoski, 2008).

Na busca pelo sentido na profissão de professora, no ensinar e no aprender, queríamos compreender como se dá o processo de **transformação profissional de uma professora iniciante**. Buscar na prática docente processos mais justos e emancipatórios, buscar a autonomia de ensinar e aprender, com a finalidade de abandonar esse sistema de ensino estruturado fadado a seguir a ordenação do sistema capitalista em que predomina a

formação para o mercado de trabalho, na lógica de uma pedagogia liberal (Luckesi, 1994; Nóvoa, 2017).

Nessa perspectiva, compartilhamos e discutimos algumas das experiências vividas no início de uma carreira como docente, experiências vividas dentro da instituição escolar, com **as caixas de memórias em narrativas críticas**. Analisamos o conhecimento e a construção da prática profissional docente, compondo os sentidos-saberes para as experiências como professora-pesquisadora-participante.

No livro “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa”, Freire (1996) anuncia vinte e sete saberes, organizados em três grandes categorias: “**Não há docência sem discência**”, “**Ensinar não é transferir conhecimento**” e “**Ensinar é uma especificidade humana**”. Essa é a referência principal neste diálogo que pretende articular os saberes, a caixa de memórias e a história da formação de professores/as como componentes da trajetória de constituição de uma professora-pesquisadora-participante.

De uma concepção de professora tradicional para a busca de uma professora progressista, há um caminho importante por meio da construção de uma professora-pesquisadora-participante, que assume a sua **convicção de que a mudança é possível**. Dado seu caráter particular e contextual, destacamos os conceitos essenciais para uma reflexão acerca da formação do professor/professora da Educação Básica, realçando as tendências pedagógicas que consideramos essenciais para pensar a educação brasileira. Segundo Libâneo (1991, p. 54), existem dois grupos: as pedagogias liberais e as progressistas, que compreendem a finalidade de educação em três dimensões: educação como redenção; educação como reprodução; e educação como um meio de transformação da sociedade.

O **diálogo**, em uma pedagogia progressista, possibilita a **docência**, que decorre do ato dialógico de educar. A **docência** é o conceito que expressa a relação mútua e inseparável entre professor/a e estudantes no processo de ensinar-aprender. Nesse encontro da docência com a discência, ambos aprendem um com o outro, pois todos são sujeitos do processo de ensino e aprendizagem (Freire, 1996).

Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A “**docência**” – docência-discência – e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico (Freire, 1996, p. 14).

Nessa relação da docência, cabe aos docentes reaprender por meio de processos como reestudar, discutir, revisar, refletir sobre as suas aulas, para que durante as aulas sejam incorporados os questionamentos e as referências que os/as estudantes trazem. O ensino deixa de ser transferidor de informações de modo unilateral e se caracteriza por ser **dialógico, colaborativo e solidário**. Nas palavras do autor, “**Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças, não se reduzem à condição de objetos um do outro**” (Freire, 1996, p. 12).

O ato de ensinar não se esgota no oferecimento superficial de conteúdo, **o/a professor/a democrático/a**¹¹ necessita ensinar com a preocupação de criar possibilidades e condições de aprender criticamente. “E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes” (Freire, 1996, p. 14).

Percebemos a importante tarefa do/a professor/a que vai além do ensinamento dos conteúdos, mas reconhecendo a necessidade de **ensinar a pensar**, e “pensar certo” de Freire (1996), dentro da perspectiva da rigorosidade metódica, ou seja, de uma reflexão que não é mera cópia, reprodução da realidade, e sim uma tomada de consciência que possibilita o agir intencional, consciente, transformador e crítico sobre a realidade.

Compreender os problemas, os medos, as necessidades dos educandos, valorizando seu saber, sua cultura, sua oralidade, seus desejos, seus sonhos, é fundamental para possibilitar uma aprendizagem integradora, abrangente, não compartimentalizada e nem fragmentada. São essas experiências reais que exigem uma proposta plural e integrada para a formação inicial.

Quando entendemos que somos seres histórico-sociais, somos “capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos” (Freire, 1996, p. 18), essa liberdade de escolher se torna essencial, pois somos **seres humanos inacabados**, a condição humana é um processo de constante mudança, não temos respostas definitivas para todas as perguntas e os conhecimentos são construídos cotidianamente.

Um ambiente vivo, de constante transformação, exige uma educação libertadora, que compreenda “o processo de aprendizagem como um processo compartilhado entre os sujeitos aprendentes, o conhecimento e suas relações, a forma de ensinar e a avaliação do processo” (Coimbra, 2017, p. 3). Transformar a realidade e se apropriar da **críticidade participativa**¹², interferindo no processo histórico de seres aprendentes no processo de humanização do mundo.

Fruto de uma formação inicial em uma instituição privada e que não se deixou ser determinada por isso, a professora-pesquisadora-participante apresentou à transformação de sua realidade por meio das caixas de memórias e seus personagens de fábulas, em um processo formativo no qual se empenhou de forma radical, com todas as dificuldades produzidas por uma educação pública em uma sociedade desigual. A articulação entre os saberes vivenciados nas narrativas críticas trouxe outras leituras de mundo, fazendo da formação e da profissão esse espaço esperançoso de um movimento permanente,

¹¹ Nota das autoras: professor/professora democrático/democrática no sentido de realizar e planejar suas atividades de forma colaborativa com a equipe escolar e a comunidade de aprendizagem, privilegiando o diálogo com a comunidade escolar para que seja possível compreender as principais necessidades e expectativas de estudantes, pais, mães, professores/professoras e gestores. Com isso, espera-se que os/as estudantes adquiram autonomia, criticidade de sua própria aprendizagem e responsabilidade, refletindo em suas decisões pessoais e profissional.

¹² Nota da autora: criticidade participativa no sentido de permear valores como solidariedade, responsabilidade, afetividade, respeito, honestidade, tolerância, amizade, companheirismo, entre outros, valores essenciais à formação do cidadão crítico-participativo esses valores podem ser trabalhados no cotidiano escolar possibilitando aos professores/professoras e estudantes vivenciar a cidadania, transferindo estas ações para outras instâncias da sociedade, firmando-se como pessoas comprometidas socialmente.

fundamental para o processo de conscientização da opressão, e, a partir disso, para a luta pela libertação como pessoa e como professora em uma perspectiva de educação progressista.

Referências

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **Revista História da educação**, p. 79-95, 2003. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30223>. Acesso em: 06 ago. 2024.

BOLÍVAR, Antonio.; DOMINGO, Jesús.; FERNANDEZ, Manuel. **La investigación biográfica narrativa en educación: Enfoque y metodología**. Madri, Espanha: Editorial La Muralla S.A., 2001.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Relatos de experiência e investigación narrativa**. In: LARROSA, J. Déjame que te cuentes. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

CLANDININ, D. Jean. Potentials and possibilities for narrative inquiry. In: CAMPBELL, M.; THOMPSON, L. (ed.). **Issues of identity in music education: Narratives and practice advances in music education**. Charlotte, NC: Information Age Publishing. 2010. p. 1-11.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa Narrativa: experiências e histórias na pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. 2. ed. rev. Uberlândia: EDUFU, 2015. 244p.

COIMBRA, Camila Lima. A aula expositiva dialogada em uma perspectiva freireana. In: LEAL, Edvalda Araújo; MIRANDA, Gilberto José; CASA NOVA, Silvia Pereira de Castro. **Revolucionando a sala de aula: como envolver o estudante aplicando técnicas de metodologias ativas de aprendizagem**. São Paulo: Atlas, 2017.

CUNHA, Marcus Vinicius. Experiência e afeto em Dewey: uma conexão orgânica. **Educação em Foco**, v. 20; n. 2, p. 251–266. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19643/10548>. Acesso em: 06 ago. 2024.

DA SILVA SOUSA, Maria Goreti; DE OLIVEIRA CABRAL, Carmen Lúcia. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Horizontes**, [S. l.], v. 33, n. 2, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v33i2.149>. Acesso em: 06 ago. 2024.

DE SOUZA, Elizeu Clementino. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão – narrar a vida. **Educação**, Santa Maria, v. 34, n. 2, p. 213, 2011. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/reveduc/v34n02/v34n02a12.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Arapucas da Memória**. 1993. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=m5_ZlqU19Z8&list=PLXzu7-reEpbLjdse-kU6AU-Neh4pvs2Aw&index=6&t=321s. Acesso em: 06 ago. 2024.

FREITAS, Lilliane Miranda; GHEDIN, Evandro Luiz. Narrativas de formação: Origens, significados e usos na pesquisa-formação de professores. **Revista contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 19, p. 111-131, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1929/1966> . Acesso em: 06 ago. 2024.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em educação. **Ciência & Educação**, Bauru, v.11, p. 327-345, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132005000200013>. Acesso em: 06 ago. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1991. p. 53-75.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1994

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MELLO, Dilma Maria. **Histórias de subversão do currículo, conflitos e resistências**: buscando espaço para a formação do professor na aula de língua inglesa do Curso de Letras. São Paulo, 2004. Tese (Doutorado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

MELLO, Dilma Maria. Pesquisa narrativa: fenômeno estudado e método de pesquisa. In: ROMERO, T. R. de S. (org.). **Autobiografias na (re)constituição de identidades de professores de línguas**: o olhar crítico-reflexivo. Campinas: Pontes, 2010. p. 171-187.

MELLO, Dilma. Teacher's story of facing the road of change. **Polifonia**, [S. l.], v. 19, n. 25, 2012. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/578>. Acesso em: 06 ago. 2024.

MOREIRA, Maria Alfredo. Quebrando os silêncios das histórias únicas: As narrativas profissionais como contranarrativas na investigação e formação em supervisão. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 3, n. 5, p. 11–29, 2018. Disponível em:

<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/43>. Acesso em: 06 ago. 2024.

MOTTA, Thais da Costa.; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisa formação: uma opção teórico metodológica de abordagem narrativa (auto)biográfica. Artes de dizer fazer dizer os saberes da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, [S. l.], v. 4, n. 12, p. 1034 – 1049, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2019.v4.n12.p1034-1049>. Acesso em: 06 ago. 2024.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso em: 06 ago. 2024.

NÓVOA, Antonio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 47, p. 1106-1133, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053144843>. Acesso em: 06 ago. 2024.

OLIVEIRA, Gabriel Silva de. **Conhecimento prático profissional e prático pessoal**: experiências que vivi/vivo são histórias que constituem professor. 2017. 104f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Uberlândia, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2017.102>. Acesso em: 06 ago. 2024.

OLIVEIRA, Caroline Barroncas.; SILVA-FORSBERG, Maria Clara. O uso de narrativas nas pesquisas em formação docente em educação em ciências e matemática. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 22, n. 14867, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/21172020210102>. Acesso em: 06 ago. 2024.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. A pesquisa narrativa: uma introdução. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p.1-5, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982008000200001>. Acesso em: 06 ago. 2024.

PASSEGGI, Maria da Conceição; DE SOUZA, Elizeu Clementino; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 01, p.369-386. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000100017>. Acesso em: 06 ago. 2024.

SAVIANI, Demerval. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavirus e educação – o desmonte da educação nacional. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. e020063, 2020. . Disponível em: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n1ID1463>. Acesso em: 06 ago. 2024.



STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides.; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Autêntica: Belo Horizonte, 2008.

TIZZO, Vinícius Sanches; ZAQUEU-XAVIER, Ana Claudia Molina; SILVA, Heloisa da. (De)formação de professores e o que podem portfólios na produção de diferenças em identidades moveidças. **Zetetiké**, Campinas, SP, v. 30, p. 1-22, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/zet.v30i00.8661756>. Acesso em: 06 ago. 2024.

ZAQUEU-XAVIER, Ana Claudia Molina. **Narrativas na Formação de Professores**: possibilidades junto ao Pibid da UFSCar. 2019. 304f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2019. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/181137/zaqueu-xavier_acm_dr_rcla.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 06 ago. 2024.

ZAQUEU-XAVIER, Ana Claudia Molina; ROSA, Fernanda Malinosky Coelho da. Lembranças, reflexões e formações: apontamentos sobre a escrita de memoriais. **Revista Brasileira De Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 4, n. 12, p. 1020-1033, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2019.v4.n12.p1020-1033>. Acesso em: 06 ago. 2024.

Enviado em: 20/07/2022 | Aprovado em: 12/10/2024

