



Reflexões sobre memória e narrativa na construção identitária de professoresⁱ

Reflections on memory and narrative in the identity construction of teachers

Ilane Ferreira Cavalcante

Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN)

Natal, Brasil

Conceição Leal da Costa

João Paulo de Oliveira

Universidade de Évora (UE)

Évora, Portugal

Resumo

Quando escolhemos a docência como profissão temos uma ideia formada do docente que queremos ser, ideia que se constrói antes de nos tornarmos professores. Nesse processo de autoconstrução, somos atravessados pela formação profissional, que também compõe o nosso perfil identitário. Este texto reflete, a partir de uma revisão bibliográfica e alguns resultados de um projeto de formação desenvolvido em Mossoró-RN com professores da educação pública, os aspectos que envolvem memória, narrativa e identidade na construção da identidade profissional do docente. A pesquisa nos permitiu perceber que abrir-nos à escuta da voz dos professores é conferir-lhes protagonismo à investigação por meio das suas histórias de vida, impulsionando-os à reflexividade sobre a profissão e ao mesmo tempo permitindo-lhes deixar o registro histórico de suas experiências coletivas. Portanto, as narrativas autobiográficas, além de serem objeto de investigação e formação podem servir como referência do processo histórico da memória coletiva da identidade docente.

Palavras-chave: memória; narrativa autobiográfica; identidade docente

Abstract

When we choose teaching as a profession, we already have a formed idea of the kind of teacher we want to become an idea that takes shape even before we officially become teachers. In this process of self-construction, we are shaped by professional training, which also contributes to the formation of our identity. This text offers reflections, based on a literature review, on the elements of memory, narrative, and identity involved in the construction of teachers' professional identity. It also presents some results from a teacher education project carried out in Mossoró, in the state of Rio Grande do Norte, with public school teachers. The research allowed us to observe that open ourselves to listen to the teacher's voice means granting them protagonism in the research process, through their life stories. This not only encourages reflective thinking about their profession but also enables them to leave a historical record of their collective experiences. Thus, autobiographical narratives, in addition to being tools for research and professional development, can serve as references in the historical process of building the collective memory of teacher identity.

Keywords: memory; autobiographical narrative; teacher identity

Introdução

Eu sou é eu mesmo. Divêrjo de todo o mundo... Eu quase que nada não sei. Mas desconfio de muita coisa. (Guimarães Rosa)

Retomando a epígrafe que introduz este texto, ela nos indica que somos seres incompletos, em construção, ensimesmados na compreensão de nós mesmos e do mundo. Todos temos, dentro de nós, uma ideia do que somos e do que queremos ser, mas essa ideia não necessariamente é inata, ou seja, uma essência que nos constitui e também não necessariamente é permanente, na verdade, se transforma ao longo da vida por força das circunstâncias e das mudanças que a própria experiência da vida nos traz. Quando escolhemos a docência como profissão geralmente temos uma ideia formada do docente que queremos ser, ideia que se constrói antes mesmo de nos tornarmos professores, mas enquanto estudantes, por aprovação ou desaprovação dos modelos de professores com os quais convivemos.

Nesse processo de autoconstrução, somos atravessados pela formação profissional, ela que também compõe o nosso perfil identitário. Este texto reflete, a partir de uma revisão bibliográfica e alguns resultados de um projeto de formação desenvolvido em Mossoró-RN com professores da educação pública, os aspectos que envolvem memória, narrativa e identidade na construção da identidade profissional do docente.

Ao discutir a identidade na pós-modernidade, Hall (2006) indica que o sujeito pós-moderno é cindido, fragmentado, perdeu a noção de uma identidade essencial (típica do que ele chama de sujeito do iluminismo) e se questiona sobre quem é. O autor percebe a identidade como um processo que se desenvolve continuamente e tem relação direta com a forma ou as formas como somos representados ou interpelados nos sistemas culturais em que nos inserimos. Sob essa perspectiva, não há um eu interior coerente, mas identidades que convivem contraditoriamente, empurrando em diferentes direções e deslocamentos.

“Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora ‘narrativa do eu’ (Hall, 2006, p. 13). Essa narrativa que construímos, a partir da concepção do sujeito pós-moderno, é transformada pelas demandas da vida e da sociedade, que nos cobra cada vez mais flexibilidade e adaptabilidade nos lembrando que “tudo que é sólido

desmancha no ar”. A frase de Marx e Engels (1973, p. 70) representa bem as sociedades modernas em constante transformação e em sua velocidade. Embora situada no contexto da ascensão da burguesia, ela discorre sobre a volatilização do que era permanente e estável na ordem social anterior. Volatilização que atinge a todos e todas nas sociedades contemporâneas. Essas transformações causam fissuras, brechas não apenas na forma como as sociedades se organizam, mas na forma como os diferentes grupos interferem uns nos outros, em suas relações de poder, que se reconfiguram conforme os valores que permeiam suas ações e também se transformam.

Na construção de um caminho para a compreensão de nós mesmos e na construção da identidade pessoal e profissional há, no entanto, uma grande contribuição da memória. A memória é constituída pelas imagens que temos de nós mesmos e estas são mediadas pela percepção de nossa corporeidade, ou seja, são mediadas pelo meio físico e social em que nos inserimos. Lembrar não é reviver algo, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. Assim, a memória deixa de ser uma imagem guardada, estática, sobre um passado perfeito, acabado, e passa a ser trabalho, construção de uma experiência vivenciada. Halbwachs (1990) amarra, inclusive, as memórias do indivíduo à memória do grupo, da coletividade.

A imagem que construímos acerca de nós mesmos, pessoal e profissionalmente, está permeada pelas experiências vivenciadas não apenas individualmente, mas dentro do grupo social a que pertencemos naquilo que Halbwachs (1990) chama de intersubjetividade. Essa perspectiva é discutida por outros autores como Magalhães e Tiriba (2018, p. 10) que afirmam:

Portanto, a memória é um fenômeno eminentemente social, condicionada por experiências coletivas vividas, herdadas e compartilhadas por grupos sociais e que são apropriadas a partir das necessidades do presente.

Se a memória é construída socialmente, compondo o que compreendemos de nós mesmos a partir do grupo, do tempo e dos valores em que nos inserimos, ela é um elemento constituinte da identidade. Dessa identidade que é a construção de uma imagem de si para o Outro, quer seja esse outro um indivíduo ou uma coletividade. Pois não há como definir ou construir uma imagem de si sem levar em consideração a interação social. A construção da memória e, portanto, da identidade, se faz através de um processo contínuo e mutável de negociação com o Outro através de critérios como a aceitabilidade, a admissibilidade e a credibilidade.

A memória recria as experiências que conformam a nossa identidade, isso é válido, inclusive para nossa identidade profissional. A experiência, conforme Larrosa (2011), é algo que nos atravessa, mas é exterior ao indivíduo, é alteridade; o indivíduo, nesse caso, é o lugar da experiência, é atravessado por ela e, dessa forma, a experiência o afeta. Apesar de exterior, a experiência é subjetiva, ou seja, é sempre a experiência de alguém, ou melhor, a forma como alguém vivencia, percebe, projeta, compreende a experiência vivenciada.

Se a experiência transforma, ela também é fator de construção identitária e está intrinsecamente conectada às condições históricas em que é produzida. Para Larrosa (2011, p. 19), a experiência não pode ser captada desde a lógica da ação, valendo-se de uma reflexão do sujeito sobre si mesmo como sujeito agente, valendo-se de uma teoria das condições de possibilidade da ação, mas desde uma lógica da paixão, desde uma reflexão do sujeito sobre si mesmo como sujeito passional.

Em razão disso, a experiência é atenção, escuta, abertura, disponibilidade, sensibilidade, vulnerabilidade, ex/posição. Mas, para conhecer a nós mesmos, precisamos considerar nossas experiências a partir das esferas da vida social: o trabalho, a pesquisa, a espiritualidade, as relações de poder em que nos inserimos, o cuidado com o outro, o lugar que ocupamos. “Historicamente e socialmente determinada, a experiência individual é sempre experiência coletiva, gerada e geradora de memória coletiva.” (Magalhães; Tiriba, 2018, p. 21).

Essa perspectiva deixa evidente que para conhecermos a nós mesmos, precisamos considerar os fatores contextuais, as relações e as reflexões que fazemos acerca de nosso papel e lugar no mundo. Construir, processualmente, esses espaços e essa compreensão. Essa construção, afirma Bruner (1991), implica em uma construção narrativa, em uma construção da nossa história.

A compreensão da identidade profissional docente é concebida como um processo contínuo e em constante devir, uma "travessia", como poeticamente nos lembra Guimarães Rosa, onde o sentido se constrói durante o percurso. Nesse caminho, a identidade não é um processo estanque, mas uma construção multifacetada que se entrelaça com a memória, a experiência e, fundamentalmente, com a capacidade de narrar. Alinhando-nos às discussões contemporâneas sobre o tema, reconhecemos como incontornáveis os trabalhos de Assunção Flores e do grupo internacional que integra, os quais reforçam que "a identidade 'é formada e reformada pelas histórias que contamos e nas quais nos baseamos na nossa

comunicação com os outros'" (Flores, 2015, p. 4). Com isso, aprofundamos a compreensão de como a identidade profissional se tece e se revela nas e pelas histórias de vida e percursos profissionais dos docentes.

Neste artigo, debruçamo-nos sobre a formação da identidade profissional docente a partir do entrecruzamento dessas dimensões teóricas. Apoiados na abordagem da investigação biográfica, que valoriza as narrativas e histórias de vida como centrais no campo educacional (Costa; Oliveira; Cavas, 2021), consideramos a pesquisa como um princípio educativo e formativo. Tal perspectiva coaduna-se com a defesa de que os percursos investigativos biograficamente orientados são, em si mesmos, promotores de mudanças e da construção de conhecimento, tanto para o investigador quanto para o sujeito que narra suas experiências (Leal da Costa; Oliveira; Cavas, 2021). Assim, para além da revisão teórica, apresentamos e discutimos os resultados de uma experiência de formação de professores focada no compartilhamento de narrativas, evidenciando como este processo contribui para a construção de saberes singulares, aprendizagens sobre a temporalidade da vida e reconstrução da identidade profissional em função da partilha coletiva de saberes docentes. (Cavalcante; Oliveira; Leal da Costa, 2021).

Narrativas do que queremos e do que somos

Se existem coisas futuras e passadas, quero saber onde elas estão. Se ainda o não posso compreender, sei, todavia, que em qualquer parte onde estiverem, aí não são futuras nem pretéritas, mas presentes. Pois, se também aí são futuras, ainda lá não estão; e, se nesse lugar são pretéritas, já lá não estão. Por conseguinte, em qualquer parte onde estiverem, quaisquer que elas sejam, não podem existir senão no presente. Ainda que se narrem os acontecimentos verídicos já passados, a memória relata, não os próprios acontecimentos que já decorreram, mas sim as palavras concebidas pelas imagens daqueles fatos, os quais, ao passarem pelos sentidos, gravaram no espírito uma espécie de vestígios. (Santo Agostinho, 2004, p.237)

Para Santo Agostinho, o presente não existe, porque ele se esfuma a partir do momento em que o nomeamos. Já o passado, é retomado pela memória a partir da estrutura do que vivemos, no momento em que lembramos e o futuro é uma projeção do que almejamos agora. Assim, tudo o que temos de certo, é uma construção elaborada a partir das memórias (vestígios) e, delas, as nossas experiências.

O ser humano constrói sua compreensão sobre si mesmo, portanto, a partir do que guarda das experiências que o atravessam. Esse guardar implica na memória, que se estrutura em forma de narrativas: histórias, desculpas, mitos, razões para fazer e para não fazer.

A narrativa é uma estrutura transmitida culturalmente e delimitada pelos conhecimentos, relacionamentos e experiências de cada indivíduo. Elas são construções que nunca alcançam “de fato” a realidade, mas a representam, são uma versão verossímil da realidade e, como afirma Bruner (1991, p. 20), “a narrativa organiza a estrutura da experiência humana”. A narrativa, portanto, estrutura a nossa compreensão de nós mesmos e do mundo e estabelece os pilares da nossa relação com os outros. Ela seria, na construção de nossa identidade, o instrumento que nos leva à reflexão e à reconstrução de nós mesmos. Assim como é a forma como nos damos a ver para nós mesmos e para o mundo. Para Flores (2015), a identidade se constitui como o âmago da profissão docente, pois permite a elaboração de um quadro de referência das ideias individuais como ser professor, como agir e qual o seu lugar na sociedade.

Ocorre que, na construção da identidade profissional, a narrativa estabelece um importante papel. Precisamos saber quem nós queremos ser profissionalmente e, para isso, fazemos uso dos recursos que experienciamos, construímos nossas narrativas sobre o que ser e o que não ser. Essa construção se dá de forma tanto individual quanto coletiva, evidentemente, e, como diria Pollack (1992), a partir de marcos que constituem momentos, pessoas, acontecimentos marcantes tanto para nós, individualmente, quanto para o grupo social a que pertencemos. Esses marcos são recuperados pela memória a cada momento em que somos levados a reconstruir nossa narrativa identitária.

O professor, especificamente, é atravessado por marcos que constituem a própria história da docência. Historicamente dual, a educação no Brasil se caracteriza, no que tange à formação de professores, por políticas descontínuas que variam conforme os ventos que sopram na organização dos governos.

Além desses marcos legislativos que apontamos, também é preciso considerar que os processos formativos em geral, e do docente, em particular, são constituídos ao longo da vida, ou seja, não há um momento em que o professor para de estudar e de elaborar e reelaborar a sua prática. Evidentemente, todos nós aprendemos ao longo da vida, muitas vezes de forma até inconsciente, mas o professor é, no processo de construção de sua formação, instado socialmente a desenvolver um aprendizado constante, contínuo.

O *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida* (2000) que veio a público no início do século XXI em Lisboa, por meio da Comissão Europeia, estabelece a aprendizagem como um processo que se desenvolve ao longo da vida (*lifelong learning*) com o objetivo de garantir, como princípio, o direito de todos ao acesso à educação e à formação em diferentes contextos de aprendizagem. Esse documento afirma que esse processo de formação ao longo da vida ocorre tanto em ambientes formais de aprendizagem quanto em ambientes não formais e em locais de trabalho, organismos e associações sociais, ou seja, é um processo que acompanha a vida cotidiana dos indivíduos (*Comissão das comunidades europeias*, 2000) e se amplia para todas as dimensões da vida (*lifewide learning*).

Embora essa perspectiva aparente ser mais ampla no que tange aos processos educativos, ela não deixa de ser influenciada pelas mudanças nos modos de produção e pelo impacto das novas perspectivas de relação entre trabalhador e trabalho, quais sejam: a responsabilidade pelos próprios processos formativos, a flexibilidade no ambiente de trabalho, a possibilidade de assumir múltiplos papéis e, com isso, múltiplas tarefas, entre outros aspectos.

Os processos de aprendizagem biográficos não devem ser compreendidos somente como operações de assimilação e de construção próprias para assegurar a organização reflexiva individual da experiência, do saber e do saber fazer. Eles também comportam o aspecto da constituição biográfica de redes e processos sociais, de saberes coletivos e de práticas coletivas (Alheit; Dausien, 2006, p.191)

Estabelecendo uma revisão crítica acerca dessa perspectiva de formação ao longo da vida, Alheit e Dausien (2006), lembram que formação e aprendizagem são conceitos que precisam ser considerados em suas singularidades e que as mudanças na vida social e nas condições de trabalho e de sociedade geraram novas formas de compreender os processos formativos, portanto, é preciso estarmos atentos ao que se configura como experiência formativa, como essa experiência se estabelece e com que finalidades.

Os autores afirmam que os processos formativos são necessários e ocorrem de forma institucionalizada ou não, mas não valem apenas por sua existência e assimilação, precisam estar coerentes com os aspectos contextuais, com os processos sociais e com os saberes e práticas coletivas de cada grupo. Descontextualizados, extremamente subjetivados ou apenas reflexivos, sem um amparo na realidade material da sociedade ou sem uma criticidade, eles não necessariamente contribuem para o processo de transformação que advém do atravessamento da experiência, como propõe Larrosa (2011). Dessa forma, é preciso

considerar, no processo de construção da identidade profissional do professor, os aspectos internos que são representativos e que emergem de seus discursos (narrativas) de reconhecimento de si e de sua visão como profissional.

A identidade da docência e sua profissionalização

Se há uma crise da identidade, há também uma crise da identidade profissional, principalmente no que tange à docência. O que é ser professor? Evidentemente, o professor é um trabalhador, pois, como qualquer outro trabalhador, vende sua força de trabalho e produz algo. A questão é que o que ele produz não se pode tangenciar, ou seja, seu produto de trabalho é a formação de cidadãos, de outros trabalhadores, dessa forma, o produto do trabalho do professor é imaterial. Isso implica em alguns obstáculos à percepção da profissionalização docente. Em primeiro lugar, implica no fato de que ele não produz objetos. Em segundo lugar, implica em uma diversidade de formações e de atuações muito grande (o professor ensina um saber situado numa determinada área do conhecimento, mas há vários saberes que constituem a sua profissionalidade). O professor atua em muitas funções dependendo do ambiente de trabalho em que se insere (ensino, extensão, pesquisa, gestão, etc).

Como compreender, portanto, a identidade profissional do docente? Para isso, é preciso compreender que a docência, tal como a entendemos hoje, foi se construindo ao longo do tempo e foi, como o afirmam Lessard e Tardif (2009, p. 255), atravessada por conceitos como dom, vocação, apostolado, sacerdócio. Essas visões, ao mesmo tempo em que impunham uma aura de elevação ao trabalho docente, tiravam desses sujeitos os aspectos materiais de seu trabalho, sua profissionalidade.

Mais recentemente, no século XX, é que a massificação da educação, a construção dos sistemas educacionais e as organizações de classe começaram a desenvolver reflexões e discussões acerca das diferentes perspectivas que configuram a docência, exigindo o reconhecimento da docência como profissão e o reconhecimento e retorno do esforço de qualificação dos professores a partir de planos de carreira e de reconhecimento dos saberes que constituem a docência.

Para Lessard e Tardif (2009), a docência, portanto, atravessa, em seu percurso evolutivo ao longo da história, diferentes percepções (diferentes identidades) atreladas ao olhar social, como vocação, como ofício e como profissão. Essas três concepções compõem

o ensino até a atualidade e são permanentemente redefinidas conforme as funções e pressões sociais, que determinam as condições para o exercício da docência.

Para os autores, a docência vivencia uma crise de identidade, pois o modelo de professor que existia até o século XIX já não mais se coaduna com as necessidades da sociedade contemporânea. Vive-se um momento da dissolução de um modelo de atuação e da busca por novas perspectivas de profissionalização. Uma crise é ruptura do equilíbrio, resistência à modernidade; exacerbação das contradições.

A descrição das atribuições da profissão docente atravessa várias teorias e várias perspectivas. Isso denota a complexidade da ação docente, que também está imbuída, para além desses elementos, de aspectos contextuais, emocionais e sociais. Não pode, portanto, ser avaliado apenas por sua capacidade de transmitir conteúdos e de desenvolver procedimentos metodológicos.

As causas da crise no modelo de docência estão relacionadas à massificação da educação e à generalização do ensino secundário voltado para a preparação de mão de obra qualificada. Essa crise alterou substancialmente o ambiente escolar e começa a desmoronar a educação centralizada no

[...] modelo do docente disciplinador e erudito, transmitindo o mais claramente possível, graças ao seu perfeito domínio da exposição magistral e a sua paixão intelectual, o patrimônio nacional e a grande cultura universal, a alunos escolhidos a dedo, por sua origem de classe, próximos da cultura escolar e dos códigos implícitos e destinados ao status de membros da elite meritocrática (Nóvoa, 2009, p. 259).

Lessard e Tardif (2009), no entanto, chamam a atenção para o fato de que a mudança na profissão docente não se estabeleceu a partir de uma linha evolutiva linear ou unidimensional, é complexa e multidimensional, se apresenta mais como reveladora de algumas dimensões fundamentais do trabalho do professor: as dimensões política, ética, estética, técnica e epistemológica.

Schaffel (2000, p. 109) nos lembra que a constituição da identidade, tanto nos indivíduos quanto nas profissões, sempre se dá a partir de um processo de desestruturação, ou seja, construção e reconstrução permeadas de incertezas.

O conceito de identidade profissional relacionado ao mundo operacional do professor integra os estudos que dizem respeito à socialização profissional, que se centram nos processos de adaptação do professor ao seu meio profissional.

Assim, a construção da identidade profissional docente se dá não apenas na formação inicial, mas também na formação continuada e na experiência, ou seja, na prática profissional, a partir do ambiente e dos pares.

Para Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), o processo de construção dos saberes docentes (e, portanto, da sua compreensão de si mesmo e de sua profissão) se desenvolve junto à pesquisa na educação, resultando numa reflexão da e sobre a prática, assim como numa perspectiva crítica e coletiva da atuação. A crítica, para os autores, é elemento fundamental não só na constituição dos saberes docentes, mas na própria trajetória da profissionalização, pois é ela que permite o movimento para a reconstrução da própria docência, da docência como profissão e da própria realidade em que se insere o professor.

Os mesmos autores lembram que, no contexto da América Latina, a questão da profissionalização docente passa por uma compreensão do lugar do professor na sociedade, ou seja, pela percepção de que o professor é percebido como um consumidor de conhecimentos produzidos por outros profissionais e um mero reproduzidor ou emissor desses conhecimentos estabelecidos, o que leva à desprofissionalização.

Para os autores, o que conceitua socialmente a profissionalização é:

[...] o processo no qual uma ocupação organizada, normalmente, mas nem sempre, em virtude de uma demanda de competências especiais e esotéricas, obtém o exclusivo direito a executar um tipo particular de trabalho, controlar a formação e o acesso, e controlar o direito para determinar e avaliar as formas de como realizar o trabalho. . (Ramalho, Nuñez; Gauthier, 2004, p. 40).

Ocorre que, historicamente, os professores não possuem o direito exclusivo de exercer sua profissão, podendo qualquer profissional de qualquer área exercer a docência em qualquer nível de ensino. Os professores também não possuem um estatuto que determine suas “competências especiais e esotéricas”, nem mesmo o controle de formação e avaliação de seu trabalho. Esses são fatores importantes que determinam a desprofissionalização dos docentes no Brasil. Dessa forma, fica claro que a profissionalização de qualquer profissão é mais do que um conjunto de saberes e competências, é uma questão de poder em relação a outros grupos profissionais. No entanto, vale enfatizar:

[...] a transformação de uma ocupação em profissão expressa não só a aspiração a um maior status social, como também a busca de um reconhecimento da especificidade da ocupação, a responsabilidade de seu exercício e a legitimidade de espaços de autonomia necessários para o sucesso na atividade. (Ramalho, Nuñez; Gauthier, 2004, p. 40).

Os caminhos para a profissionalização docente são, portanto, difíceis. Evidentemente, isso não significa dizer que não há elementos caracterizadores da profissão docente. O trabalho do professor se constrói numa coletividade, a partir de valores e de conhecimentos e tem uma perspectiva que não pode ser mensurada por meio de produtos concretos.

A formação inicial é, evidentemente, um elemento relevante na construção da profissionalidade, no entanto, não é a preponderante, principalmente no Brasil, onde essa formação se dá majoritariamente em cursos noturnos e na rede privada. Esse dado é relevante porque são as instituições públicas de ensino superior as principais produtoras e difusoras (pesquisa e extensão) de conhecimento no Brasil, conforme dados elencados no Relatório intitulado *Research in Brazil*, elaborado pela *Clarivate Analytics* para a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em 2018.

Nas instituições particulares essa formação não necessariamente compreende as vivências de pesquisa e extensão, inclusive por conta da proeminência de estudantes trabalhadores, que precisam conciliar o trabalho com a formação. Essa formação inicial, muitas vezes, carece de programas de incentivo à formação que garantam bolsas e experiências acadêmicas aos estudantes. Esses programas são mais (pesquisa, extensão) estão mais presentes nas instituições públicas, gerando investigação, reflexão crítica e compreensão acerca dos fenômenos e dos fatos, assim como intervenção na realidade, é esse o foco que deve receber maior fomento do Estado, buscando formar para a excelência.

Os fatores que contribuem para a compreensão da identidade na profissão docente vão, pois, além da formação, pois se estabelecem também no ambiente de formação, nos espaços de atuação, nas relações interpessoais e nos objetivos de formação. Por isso, o espaço da educação exige dos docentes não só uma grande compreensão de sua área de formação e dos saberes da docência, mas a consciência política para uma participação nos debates sociais e culturais, um trabalho contínuo com a realidade em que está inserido.

O processo educativo é um ato político porque exige atitude crítica dos sujeitos cognoscentes frente à sua realidade – objetos cognoscíveis; exige compreensão, análise, reflexão e síntese sobre si e sobre as condições socioculturais. A narrativa permite aos sujeitos que não apenas reconheçam o que viveram, mas que construam futuros possíveis. Ao relatar suas trajetórias, professores em formação narram não apenas o que foi, mas o que pode vir a ser. Essa dimensão prospectiva é dispositivo de transformação subjetiva e social, pois permite reconfigurar não apenas os indivíduos, mas os grupos partícipes em cada processo.

Diante de tantas questões relativas à formação da identidade, não podemos esquecer, como afirma Passeggi (2020, p. 92) que “Es necesario narrar, para que podamos comprender!” A narrativa permite a emergência da voz de cada indivíduo, de suas singularidades diante do todo complexo que é a sociedade e a formação profissional. Ela permite não só compreender, mas reelaborar crítica e reflexivamente as conexões entre cada evento, cada experiência, cada desilusão e resistência. Para Passeggi (2020), os enfoques narrativos têm permitido a construção de um paradigma narrativo autobiográfico que permite abordar, nos processos formativos, as questões fundamentais da educação e da formação humana. Assim, os processos formativos de professores precisam ser eivados das experiências que permitam a escuta, a voz, a reflexão e a criticidade a partir das vivências.

Para Passeggi (2020, p. 104), o uso de narrativas como prática pedagógica, seja oral, escrita ou ficcional precisa “comprender la historicidad del aprendizaje y al mismo tiempo construir nuevos conocimientos sobre sí mismo, como sujeto histórico”. Esse sujeito que narra suas experiências (formativas, pessoais, transformadoras) é ao mesmo tempo narrador, autor e personagem de uma história que, por meio da memória, se constrói em narrativa e fundamenta os aspectos que constituem sua identidade profissional.

Leal da Costa et al (2024, p. 24-25) afirmam que “o sujeito que aprende e age a partir do conhecimento adquirido não está dissociado do sujeito que sente e se afeta” e, com base nessa afirmação, apresentam uma metodologia de trabalho com um ateliê autobiográfico com professores em formação continuada que aponta para a necessidade não só da narrativa a partir do sujeito que retoma a sua memória e a elabora em relato narrativo; mas da escuta dessa narrativa, que funciona como elemento de auto reflexão crítica de quem narra e também de reflexão de quem escuta e, a partir da elaboração de convergências e divergências nas experiências que atravessam esses sujeitos em seus processos de narração e de escuta do outro, permitem a formação e transformação de si e o reconhecimento e reconstrução de suas identidades.

Formação e desenvolvimento de educadores em escolas públicas: das narrativas da experiência à construção de aprendizagens colaborativas

Conforme já discutimos nesse texto, as narrativas podem ser um instrumento de formação dos professores, uma vez que eles são protagonistas dos processos reflexivos acerca do que ensinam, de como o fazem e do processo de aprendizagem que acompanha a

construção da experiência (Le Breton, 2007; Leal da Costa, Oliveira; Cavas, 2021). Assim, torna-se um meio de investigação, visto que ao partilhar as histórias entre si possibilitam a construção colaborativa de narrativas que podem permitir a compreensão de experiências pedagógicas.

No âmbito da educação pública, o ensino e aprendizagem docente parecem ser um fenômeno complexo, uma vez que o professor tem de desenvolver a capacidade de proporcionar aos educandos aprendizagens práticas sem perder de vista a contextualização desse processo formativo. Por outras palavras, o professor precisa possibilitar uma formação integral ao estudante de maneira a permitir a compreensão do todo e não apenas de partes dos processos reflexivos.

Diante desse contexto, partilhamos uma reflexão a partir de uma pesquisa-formação com seis docentes de uma escola pública de Mossoró-RN que teve o objetivo de conhecer e compreender as aprendizagens construídas ao longo da vida por meio de grupos reflexivos. A formação teve como eixos norteadores a pesquisa-formação, com narrativas (auto)biográficas, e a construção de uma comunidade de aprendizagem com partilha de experiências pedagógicas no grupo.

Quadro 1: Perfil dos docentes participantes da pesquisa.

Nome	Idade	Tempo de profissão docente	Tempo de profissão em outra área	Nº de escolas onde trabalhou
Docente 01	48	17	4	5
Docente 02	54	30	1	7
Docente 03	37	8	2	2
Docente 04	42	24	1	6
Docente 05	38	15	4	9
Docente 6	65	36	11	2

Fonte: Autoria própria.

Os docentes participantes tinham entre 8 e 30 anos de profissão docente, com idade entre 37 e 65 anos e atuação em escolas distintas, tanto no que tange ao tipo de oferta, quanto à esfera pública ou privada da instituição, o que nos permite inferir que as suas identidades docentes se constituíram em diversos contextos. Os profissionais que participaram da pesquisa tinham diferenças de áreas, idade, tempo de serviço e titulações.

Fundamentando-se nas reflexões de Leal da Costa, Oliveira e Cavas (2021), Leal da Costa, Alves e Breton (2024), Souza (2006), Leal da Costa e Calado (2024), Ferrarotti (2013), Passeggi (2016) e Oliveira (2020) realizamos seis encontros com questões indutoras no mês

de agosto de 2023 que possibilitaram aos docentes refletirem e narrar seus processos de formação e de (re)construção de saberes na profissão.

Quadro 2: Cronograma do ateliê formativo

Local	Data
Sala de Videoconferência do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (Campus Mossoró)	14 de agosto de 2023
	17 de agosto de 2023 (presencial-virtual)
	21 de agosto de 2023
	24 de agosto de 2023
	28 de agosto de 2023

Fonte: autoria própria

A partilha de experiências docentes por meio de grupos reflexivos, permitiram uma ressignificação das experiências pedagógicas pelo grupo participante, o que permitiu mudanças na prática profissional, conforme podemos perceber nos trechos dos relatos destacados a seguir:

Me ensinaram de forma incrível como refletir sobre você. Que a gente começa a meu ver, admirar e aprender com eles, né. E a refletir como profissional. Isso faz com que é você reflita sobre você, eu reparto para minha pessoa o que o outro faz e que eu não fiz e nunca fiz. E por que que eu nunca fiz? Talvez assim, a questão é, cada um tem uma forma de agir, de ser. E essa forma de agir, de ser ... eu sou muito flexível, eu tenho que ser flexível. Por quê? Porque os sujeitos não são acabados, não são seres finalizados então, também não sou. E como sei que não, não está acabado, não acabou ali, já não existe. Ele existe para ser melhor. Então, assim, essa partilha das experiências me fez refletir a respeito da minha pessoa, que eu preciso aprender a aprender... Os relatos aqui me fizeram refletir sobre a profissional, da professora que eu fui, e que eu sou, e o que eu poderei ser. Meu olhar não é para o passado mais. O passado me ensinou. Ele não é descartado porque ele serviu de base para minha experiência no transcorrer da minha vida e com certeza não acabou aqui. Até o dia que eu vou realmente amarrar as chuteiras, mas nunca vou deixar de ser o que eu sou, mas sempre vendo que eu posso ser melhor do que eu sou hoje. (Docente 06, 28/08/2023)

O docente 06 faz uma revisão não só da sua construção identitária a partir dos relatos socializados com os demais colegas, percebe que a construção de si é um processo constante que altera não só sua compreensão sobre si, mas sobre a própria prática e profissão. É relevante indicar que, conforme Flores (2015) os docentes que aqui contribuem com seus relatos biográficos percebem um conjunto de elementos que mediaram a sua formação e a transformação de suas identidades a partir da revisão de sua história pessoal, elementos que interferem na sua compreensão do que é ser professor.

Os Docentes 04 e 01, a seguir, corroboram com essa visão de que o compartilhamento de narrativas durante a formação permitiu uma nova compreensão sobre si e ressignificou suas experiências.

[...] Nas falas, eu vi que a perseverança e a credibilidade em você mesmo, lhe faz um sujeito diferente. Faz um sujeito impactante na sociedade. O sujeito impactante não é aquele que é sempre forte, não é aquele que está sempre fraco, mas é aquele que é resiliente [...]. Então assim, eu aprendi com esse grupo a ser essa pessoa mais forte, mais confiante, mais, perseverante, resiliente, né? Então eu levo daqui a experiência de que as coisas elas vão se tornar possíveis quando eu acreditar que elas são impossíveis. (Docente 04, 28/08/2023)

[...] Às vezes assim pelo trabalho, o trabalho não nos dá tempo de gente ter aquela conversa mais íntima, de saber como foi a vivência do outro. Esse momento possibilitou a isso, né? Essa coisa da gente ouvir cada um, ouvir o percurso, essa trajetória, essa caminhada de cada um e como isso contribui para a gente, para mais humanização nossa também, para esse olhar mais humanizado [...]. Eu pude ver outras dimensões de cada um de vocês. E de uma perspectiva onde eu exercitei a minha escuta, exercitei o meu olho, exercitei meu coração, a minha mente... tudo. Então assim eu saio hoje daqui uma pessoa melhor, né? Do que ontem do que antes de ontem, do que lá atrás... (Docente 01, 28/08/2023).

No que tange ao devir, ou seja, às suas experiências futuras após a formação, os docentes foram unânimes em responder que saem do momento formativo com uma perspectiva de se compreenderem mais e melhor, de serem pessoas melhores, como afirma o Docente 02. Esse aprendizado e perspectiva de futuro decorre não só da reflexão sobre a própria trajetória, mas da escuta ativa e compreensiva acerca das trajetórias das colegas com quem compartilhou o momento formativo.

Então é isso que eu vou levar desse grupo aqui, esse olhar mais humanizado que eu já trago para a minha vida, né? Como eu disse, eu sou totalmente uma pessoa diferente e com certeza saindo daqui serei melhor ainda, tentarei ser melhor. Vou extrair de cada um, o melhor de você. (Docente 02, 28/08/2023).

O Docente 03 corrobora a perspectiva da relevância da escuta ativa, ressaltando a necessidade de saber escutar como elemento fundamental. Estar atento à palavra do outro, estimula a reconstrução de memórias de formação e atuação. Ressalta que o falar é relevante, porque é parte da prática cotidiana do professor, mas o escutar atento ajuda a estabelecer relações entre as próprias experiências e a dos colegas. Identificar similaridades e diferenças ao longo de suas trajetórias.

O primeiro da minha compreensão de prática profissional, essa experiência traz muita riqueza é... Primeiro estar no grupo é aprender a ouvir. Porque assim,

quando a gente está na posição do professor, a gente fala muito, porque nós estamos sempre conduzindo, então quando a gente vai ouvir, já é ouvindo pensando como eu vou resolver esse problema. [...] Então ouvir, sem precisar dar uma solução, é diferente, é um ouvir mais leve, é ouvir sem a preocupação de quando a pessoa está falando, [...] é o ouvir para aprender, ouvir, para apreciar a história do outro, né? [...] Então quando cada um foi falando, eu fui percebendo que há uma relação muito estreita do fazer profissional com a vivência. Então a gente entende o profissional quando a gente olha também quem ele é, como ele foi se constituindo. E eu olhar para a minha prática, eu olhar e escutar vocês eu olhar para minha prática e dizer, tá, enquanto professor eu agi assim porque eu fui me fazendo assim, o ambiente está me exigindo isso [...] (Docente 03, 28/08/2023).

O docente tem um conjunto de vivências e o pesquisador, por meio dos instrumentos e técnicas de produção de dados, torna-se o mediador entre o eu vivido e o eu narrado. À medida que os estratos vividos vão sendo lembrados pelos indivíduos por meio da linguagem (escrita/falada), eles entram em um estado de reflexão que possibilita idas e vindas aos diferentes anos de experiências em uma busca de sentidos que permitam explicações sobre a sua identidade profissional. As narrativas autobiográficas têm, portanto, a capacidade de provocar uma catarse profissional que tem como resultado um processo de formação capaz de conduzir a novos caminhos e melhorias na carreira docente.

Essa reflexão é definida por Passeggi (2021, p. 5) como reflexividade narrativa, que é a “[...] possibilidade de desdobramento da pessoa que narra em três instâncias narrativas: a de narradora, a de protagonista e a de autora da história narrada”. A reflexividade narrativa vincula-se diretamente à autobiografização enquanto atividade humana desenvolvida subjetivamente em todas as etapas da vida. (Passeggi, 2021, p.8). Para a autora: “[...] toda aprendizagem é autobiográfica, posto que ela se opera no ser pensante, que aprende ao refletir sobre si com a história contada pelo outro (heterobiografização) com a história que ele, ou alguém, conta sobre outrem (biografização) e com a história que ele conta sobre si mesmo (autobiografização)”.

Corroborando com a relevância das narrativas autobiográficas para a formação e ressignificação das experiências pedagógicas, Suárez (2017) reforça que, ao tornarem-se narradores de suas próprias histórias e habilidades pedagógicas, os docentes têm a possibilidade de se posicionarem no campo educacional como sujeitos do discurso, do saber pedagógico e como sujeitos do currículo e da sua própria formação.

Portanto, dar voz aos professores é conferir-lhes protagonismo à investigação por meio das suas histórias de vida, impulsionando-os à reflexividade sobre a profissão e ao mesmo tempo permitindo-lhes deixar o registro histórico de suas experiências coletivas, ou

seja, as narrativas autobiográficas, além de que, o objeto de investigação e formação pode servir como referência do processo histórico da memória coletiva dos docentes.

A partir das reflexões feitas, em diálogo com os diferentes autores da área e olhando para os trechos acima, podemos perceber que os grupos reflexivos parecem ser uma real possibilidade de conhecer e compreender a prática e os elementos constituintes do desenvolvimento profissional docente. Além disso, o fato de dar protagonismo ao professor para narrar seus percursos, o pesquisador possibilita que ele possa ressignificar a sua prática por meio da reflexividade que faz ao narrar sua própria história.

Os fragmentos apresentados das falas dos docentes reforçam que as narrativas autobiográficas podem fazer emergir elementos relevantes do conhecimento profissional docente que podem servir de base e suporte para a melhoria das práticas pedagógicas de docentes em início, meio e fim de carreira, uma vez que ser professor é estar em constante processo de aprendizagem.

Considerações finais

Ao longo deste texto construímos uma revisão teórica que constata a relevância da construção de relatos/narrativas sobre a própria formação como elemento basilar na construção identitária de docentes. Esse processo de rememoração da própria formação e das vivências profissionais pode ser organizado a partir de ateliês biográficos que levem à reflexão sobre si e tenham como intencionalidade pedagógica uma melhor compreensão da própria identidade. Para a construção/reconstrução desse processo identitário, as partilhas mediadas de relatos/narrativas de rememoração são momentos relevantes e implicam em uma projeção de novas perspectivas sobre si e sobre a própria profissão.

Defendemos que a promoção de grupos reflexivos, nos processos de produção de narrativas pode ser um procedimento metodológico de produção de dados e, simultaneamente, de investigação-formação-ação dos professores reiterando a importância que a documentação narrativa da experiência pedagógica (Suárez, 2017) pode ter para os sujeitos no âmbito da Ciências da Educação.

O projeto "Formação e Desenvolvimento de Educadores em Escolas Públicas: da Experiência dos Sujeitos à Construção de Aprendizagens" aqui apresentado a partir de pequenos recortes dos relatos dos docentes partícipes, se estabeleceu no processo de desenvolvimento de uma atividade formativa e as narrativas foram partilhadas em grupo. A

experiência representou, para eles, um avanço significativo no campo da educação, ao promover a criação de uma perspectiva inovadora e impactante.

Referências

AGOSTINHO, Santo. **Confissões**. Tradução de J. Oliveira Santos e A. Ambrósio de Pina. 15. ed. São Paulo: Paulus, 2004.

ALHEIT, Peter. DAUSIEN, Bettina. Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 32, n. 1, p. 177–197, 2006. DOI: 10.1590/S1517-97022006000100011. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ep/article/view/28004>. Acesso em: 3 jul. 2025.

BRUNER, Jerome. The Narrative Construction of Reality. **Critical Inquiry** 18, Autumn, 1991.

CAVALCANTE, Ilane Ferreira, OLIVEIRA, João Paulo de, & LEAL DA COSTA, Conceição. Narrativas de professores sobre el uso de tecnologías digitales de información y comunicación durante la pandemia: voces de Brasil. **Paradigma**, V42, 3, nº 3, p. 86–407.2021. Disponível em <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2021.p386-407.id1136> acesso em 29 jun. 2025.

FLORES, Maria Assunção. Formação docente e identidade profissional. **Educação**. Porto Alegre (impresso), v. 38, n. 1, p. 138-146, jan.-abr. 2015.

GUIMARÃES ROSA, João. **Grande Sertão: Veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1956.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LAROSSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. In: **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011.

LEAL DA COSTA, M. C. ALVES, Camila Aloisio. CAVALCANTE, Ilane Ferreira. Oliveira, Luiza Alves de. **Palavras em prosa: escrevendo histórias de vida e formação**. Évora: CIEP/UE, 2024.

LEAL DA COSTA, Conceição; OLIVEIRA, João Paulo; CAVAS, Isabel. investigação biográfica e análise com software: cooperação, empoderamento, (des)envolvimento. **Práx. Educ.**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 44, p. 148-169, jan, 2021. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217826792021000100148&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 29 jun. 2025.

LESSARD, Claude. TARDIF, Maurice. As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão de professor? In: LESSARD, Claude. TARDIF, Maurice. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. 327p.

LÊ BRETON, David, 1953- **A sociologia do corpo**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. Tradução de. Álvaro Pina. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

MAGALHÃES, Livia Diana R. TIRIBA, Lia. (Org.). **Experiência: o termo ausente?** Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

MEMORANDO SOBRE APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA. Bruxelas: Comissão das comunidades europeias. Lisboa, 2000. Disponível em <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://dne.cnedu.pt/dmdocuments/Memorando%20sobre%20Aprendizagem%20Longo%20da%20Vida%20pt.pdf> Acesso em 10 de maio de 2025.

NÓVOA, Antonio. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: NÓVOA, Antonio. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, 327 p.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Reflexividad narrativa: “vida, experiencia vivida y ciencia”. Márgenes, **Revista de Educación de la Universidad de Málaga**, v.3, nº 1, 2020, p. 91-109.

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

RAMALHO, Betânia R; NUÑES, Isauo B; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectiva e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2004

SCHAFFEL, A identidade profissional em questão. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, 259 p.

Observação: Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDB/04312/2025

Nota

ⁱ Parte das reflexões presentes neste artigo encontram-se publicadas em: CAVALCANTE, Ilane Ferreira. Formação Docente para a Educação Profissional. [Material Didático]. Natal: Editora do IFRN, 2022. Disponível em <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/2221>

Sobre os autores

Ilane Ferreira Cavalcante

Pós-doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Évora/PT. Doutora em Educação (2002), mestra em Estudos da Linguagem (1996) e Graduada em Letras com habilitação em língua portuguesa e língua inglesa e respectivas literaturas (1991), todos na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Atualmente é professora de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, atuando no Programa de Pós-graduação em Educação Profissional (PPGEP). Tem experiência na área de Letras e Educação, com ênfase em literatura e história da educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação profissional, educação a distância, tecnologias e acessibilidade em educação; formação de professores, gênero e literatura. Publicou, entre outros, O romance da Besta Fubana: festa, utopia e revolução no interior do Nordeste (2008), Vestígios (2009) - livro de poemas - Mulheres e Letras (2011). Email: ilanecfc@gmail.com <http://lattes.cnpq.br/7082961004575723> Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1783-9879>

Conceição Leal da Costa

Doutorada em Ciências da Educação. Docente e Diretora do Departamento de Pedagogia e Educação. Investigadora Integrada do Centro de Investigação em Educação e Psicologia e Diretora do Mestrado em Ensino de Física no 3.º Ciclo e no Ensino Secundário, da Universidade de Évora. Membro da SPCE (Portugal) BIOgraph (Brasil) e da ASHVIF (França). Email: mclc@uevora.pt
<http://lattes.cnpq.br/8593080950412611> Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3299-6845>

João Paulo de Oliveira

Pós-Doutorando pelo Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora. Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Évora, Portugal. Membro colaborador do Centro de Investigação em Psicologia e Educação da Universidade de Évora, Portugal. Servidor do Instituto Federal do Rio Grande do Norte-IFRN. Atua na área de Educação Profissional e Tecnológica, Políticas Públicas e Avaliação Educacional. Email: jprussasce@gmail.com
<http://lattes.cnpq.br/3111836146169990> Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6582-8402>

Recebido em: 16/09/2025

Aceito para publicação em: 10/08/2025