

**Universidade Federal do Pampa
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEduc
Mestrado Profissional em Educação**

JOSSÉLE LIMA VIEIRA RONDAN

**A CONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS (AUTO) BIOGRÁFICAS NA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM TEMPOS DE CIBERCULTURA**

**Jaguarão
2021**

JOSSÉLE LIMA VIEIRA RONDAN

**A CONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS (AUTO) BIOGRÁFICAS NA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM TEMPOS DE CIBERCULTURA**

Relatório crítico-reflexivo
apresentado ao Curso de Mestrado
Profissional em Educação da
Universidade Federal do Pampa,
como requisito para obtenção do
Título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Juliana
Brandão Machado

**Jaguarão
2021**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

R771c Rondan, Josséle Lima Vieira
A Construção De Narrativas (Auto) Biográficas Na Formação
De Professores Em Tempos De Cibercultura / Josséle Lima Vieira
Rondan.
138 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Pampa,
MESTRADO EM EDUCAÇÃO, 2021.
"Orientação: Juliana Brandão Machado".

1. Narrativas (auto)biográficas. 2. Formação docente. 3.
Experiências de vida. 4. Ciberespaço. I. Título.

JOSSÉLE LIMA VIEIRA RONDAN

**A CONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS (AUTO) BIOGRÁFICAS NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES
EM TEMPOS DE CIBERCULTURA**

Relatório Crítico-reflexivo
apresentado ao Programa de Pós-
graduação em Educação da
Universidade Federal do Pampa, como
requisito parcial para obtenção do
Título de Mestre Educação.

Dissertação defendida e aprovada em: 04 de outubro de 2021.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Juliana Brandão Machado
Orientador
(UNIPAMPA)

Profa. Dra. Camila Gonçalves dos Santos do Canto
(UNIPAMPA)

Profa. Dra. Cristhianny Bento Barreiro

(IFSUL)

Prof. Dr. João Carlos Pereira de Moraes
(UNIPAMPA)



Assinado eletronicamente por JULIANA BRANDAO MACHADO, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR, em 04/10/2021, às 16:27, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por JOAO CARLOS PEREIRA DE MORAES, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR, em 04/10/2021, às 16:41, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por CAMILA GONCALVES DOS SANTOS DO CANTO, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR, em 04/10/2021, às 17:09, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por Cristhianny Bento Barreiro, Usuário Externo, em 05/10/2021, às 10:07, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 0630263 e o código CRC D27EA1EC.

À minha filha, Bárbara, que me
inspira a nunca desistir!

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Juliana, por me ajudar a descobrir o caminho da pesquisa, por topar minhas ideias sem nem eu mesma saber explicá-las e fazer disso um belo caminho de aprendizagem.

À professora, Cristiane, por ser inspiração ao longo desse trabalho e por contribuir com tanto.

À professora, Camila, pelas sugestões dadas que certamente auxiliaram para o crescimento dessa pesquisa.

À professora, Marta, pelo olhar atento no processo de qualificação.

Ao professor, João, por aceitar contribuir para o desenvolvimento desse trabalho.

Aos alunos do curso de Letras EaD da Universidade Federal do Pampa/Universidade Aberta do Brasil polo Hulha Negra por prontamente aceitarem o meu convite e fazer dessa pesquisa um momento tão especial.

As minhas colegas, Zelminha e Thamires, que juntas me ajudaram a chegar até o final.

À minha amiga, Veriza, por passear com minha filha enquanto eu precisava escrever.

A minha mana e colega, Lidiane, que muito além da sala de aula esteve junto a mim e nunca deixou que momento algum em me sentisse incapaz de concluir esse trabalho.

Aos meus pais, Eva e José, por todo apoio de sempre.

Ao meu marido, José Paulo, por acreditar mais em mim do que eu mesma, sem ele muita coisa não seria possível.

À minha filha, Bárbara, por muitas vezes sentir minha ausência e mesmo assim compreender que era necessário eu estar longe.

RESUMO

Este relatório crítico-reflexivo apresenta a pesquisa-formação realizada no curso de Mestrado Profissional em Educação da Unipampa, Campus Jaguarão. O estudo teve como tema a construção de narrativas (auto)biográficas na formação de professores. O objetivo geral da pesquisa foi compreender como os alunos de licenciatura em Letras a distância ofertada pela Universidade Federal do Pampa/Universidade Aberta do Brasil do polo Hulha Negra reconhecem suas experiências formadoras da docência por meio de construções de narrativas (auto)biográficas constituindo, assim uma ação formativa. As discussões teóricas dessa pesquisa-formação abordaram a pesquisa (auto)biográfica na formação de professores; a profissionalização docente a partir da formação inicial; a formação de professores no ciberespaço; e a construção do estado do conhecimento com alguns estudos que se aproximam da nossa temática. A formação constituiu-se em um projeto de extensão a distância com carga horária de 20h, denominado “Construindo a profissão docente através das experiências de vida”. Essa prática desenvolveu-se em 6 encontros, síncronos e assíncronos. A metodologia utilizada apoia-se nos conceitos de Marie Cristhine Josso, perpassando por quatro fases: a construção narrativa da formação; a elaboração da narrativa; a compreensão e interpretação das narrativas escritas e a fase do balanço feita pelos participantes e pela pesquisadora-formadora. Para a análise dos dados e discussão dos resultados foram construídas duas categorias de análise baseadas na análise temática e na categorização proposta por Josso: a) experiências afetivas como referência no processo de formação; e b) momentos cruciais de transformação de vida e formação, sendo que a categoria “b” é composta por 2 subcategorias. Levando em conta a construção (auto)biográfica dos participantes desta pesquisa-formação, foi perceptível que ao contarem suas histórias e compartilharem com o outro é possível reconhecer seu processo de formação docente. Os sujeitos destacaram nas narrativas suas experiências afetivas como referência em seus processos de formação, momentos cruciais na transformação de vida e formação, bem como momentos cruciais na formação a partir da vivência no projeto. A pesquisadora formadora também teve a oportunidade de compreender seu processo formativo e resgatar alguns momentos cruciais para sua vida e formação. Desse modo, a pesquisa realizada

contribuiu para demonstrar que a prática de construção de narrativas (auto)biográficas contribui para a construção docente e oportuniza a reflexão sobre a formação de professores.

Palavras-chave: Narrativas (auto)biográficas, formação docente, experiências de vida, ciberespaço.

RESUMEN

Este informe crítico-reflexivo presenta la investigación de formación realizada en el curso de Maestría Profesional en Educación de Unipampa, Campus Jaguarão. El estudio tuvo como tema la construcción de narrativas (auto) biográficas en la formación del profesorado. El objetivo general de la investigación fue comprender cómo los estudiantes de Literatura a distancia que ofrece la Universidad Federal de Pampa / Universidad Abierta de Brasil en el polo Hulha Negra reconocen sus experiencias docentes a través de la construcción de narrativas (auto) biográficas, constituyendo así una acción formativa. Las discusiones teóricas de esta investigación-formación abordaron la investigación (auto) biográfica en la formación del profesorado; profesionalización docente desde la formación inicial; formación de profesores en el ciberespacio; y la construcción del estado del conocimiento con algunos estudios que abordan nuestra temática. La formación consistió en un proyecto de extensión a distancia con una carga de trabajo de 20 horas, denominado “Construyendo la profesión docente a través de experiencias de vida”. Esta práctica se desarrolló en 6 encuentros, sincrónicos y asincrónicos. La metodología utilizada se basa en los conceptos de Marie Cristhine Josso, abarcando cuatro fases: la construcción narrativa de la formación; la elaboración de la narrativa; la comprensión e interpretación de las narrativas escritas y la fase de equilibrio realizada por los participantes y por el investigador-formador. Para el análisis de datos y discusión de resultados se construyeron dos categorías de análisis a partir del análisis temático y de la categorización propuesta por Josso: a) experiencias afectivas como referencia en el proceso de formación; y b) momentos cruciales de transformación y formación de vida, con la categoría “b” compuesta por 2 subcategorías. Teniendo en cuenta la construcción (auto) biográfica de los participantes en esta investigación-formación, se nota que cuando cuentan sus historias y las comparten con otros, es posible reconocer su proceso de formación docente. Los sujetos destacaron en las narrativas sus vivencias afectivas como referente en sus procesos de formación, momentos cruciales en la transformación de la vida y la formación, así como momentos cruciales en la formación a partir de su experiencia en el proyecto. La investigadora en formación también tuvo la oportunidad de comprender su proceso de formación

y rescatar algunos momentos cruciales para su vida y formación. Así, la investigación realizada contribuyó a demostrar que la práctica de construir narrativas (auto) biográficas contribuye a la construcción docente y brinda espacios de reflexión sobre la formación docente.

Palabras clave: narrativas (auto) biográficas, formación del profesorado, experiencias de vida, ciberespacio.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Organograma de pesquisa do estado do conhecimento.....	40
Figura 2- Mapa de distribuição de Polos da UNIPAMPA/UAB	55
Figura 3- Fachada do Polo UAB - Hulha Negra	56
Figura 4- Captura de tela: Plataforma Google Classroom.....	68
Figura 5- Captura de tela: Registros de conversas no grupo do WhatsApp ...	76
Figura 6- Caminho percorrido para a construção das categorias de análise com base na análise temática.....	84
Figura 7- Formatura Pré-escola/1993.....	111
Figura 8- Festa de encerramento 1ª série/1994	111
Figura 9- Festa de encerramento 2ª série/1995	111
Figura 10- Festa de encerramento 3ª série/1996	112
Figura 11- Festa de encerramento 4ª série/1997	112

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Relatório de quantidades de teses e dissertações encontradas, selecionadas e analisadas	39
Quadro 2- Perfil biográfico dos sujeitos da pesquisa	57
Quadro 3- Descrição do plano de ação	60
Quadro 4- Percepção dos participantes sobre o projeto	65
Quadro 5- Objetos de recordações	68
Quadro 6- Falando sobre si.....	69
Quadro 7- Convívio com o bullying na escola	70
Quadro 8- Primeiras experiências de se (auto) narrar	71
Quadro 9- Memórias.....	72
Quadro 10- A reflexão da leitura	73
Quadro 11- O querer falar de si.....	73
Quadro 12- A experiência de escrever sobre si	76
Quadro 13- O desdobramento do projeto para o sujeito da pesquisa	76
Quadro 14- O desdobramento do projeto para o sujeito da pesquisa e para a pesquisadora.....	77
Quadro 15- A percepção sobre o projeto	78
Quadro 16- Categorias propostas por Josso.....	84
Quadro 17-Categorias elaboradas pela pesquisadora	84
Quadro 18- O professor no tempo escolar	87
Quadro 19- O ato de brincar como referência	90
Quadro 20- A família	91
Quadro 21- O preconceito no tempo escolar.....	94
Quadro 22- Construção pessoal e profissional.....	95
Quadro 23- Desafios durante o processo de formação	96
Quadro 24- Experiências do processo de formação	99
Quadro 25- A participação no projeto.....	101
Quadro 26- O processo de formação	103
Quadro 27- O papel do outro na formação.....	105
Quadro 28- As aprendizagens desenvolvidas durante a pesquisa-formação, a partir das categorias de Josso.....	112

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD- Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

CEFD- Centro de Educação Física e Desporto

EAD- Educação a distância

FURG- Universidade Federal do Rio Grande do Sul

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFFAR- Instituto Federal de Educação e Ciência e Tecnologia Farroupilha

IFSUL- Instituto Federal Sul-rio-grandense

MEC- Ministério da Educação

MOODLE- Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment

PPT- Preparação para o Trabalho

SCIELO- Scientific Electronic Library Online

SENAC- Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SUSEPE- Superintendência de Serviços penitenciários

TCLE- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UAB- Universidade Aberta do Brasil

UFES- Universidade Federal do Espírito Santo

UFJS- Universidade Federal de São João del-Rei

UFPEL- Universidade Federal de Pelotas

UFRGS- Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSM- Universidade Federal de Santa Maria

UNIPAMPA- Universidade Federal do Pampa

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA TEMÁTICA: TRAJETÓRIA FORMATIVA DA PESQUISADORA	16
3 REFERENCIAL TEÓRICO.....	21
3.1 Pesquisa (auto) biográfica: contando as experiências de vida para a formação docente.....	21
3.2 A construção da profissionalização docente a partir da formação inicial.....	27
3.3 Formação de Professores no Ciberespaço	32
3.4 Estado do conhecimento: alguns estudos que se aproximam da nossa temática	36
3.4.1 Subeixo 1: Formação docente dos graduandos e suas experiências formadoras	40
3.4.2 Subeixo 2: Constituição da identidade profissional do docente.....	43
3.4.3 Algumas considerações acerca do Estado do Conhecimento	49
4 PERCURSO METODOLÓGICO	50
4.1 Abordagem metodológica.....	50
4.2 Contexto da Pesquisa-Formação	53
4.3 Sujeitos da pesquisa.....	56
4.4 A intervenção.....	58
4.5 Descrição dos encontros da pesquisa-formação.....	64
4.5.1 1º Encontro: A apresentação da proposta.....	64
4.5.2 2º Encontro: Início da produção da narrativa oral (auto) biográfica	67
4.5.3 3º Encontro: Continuidade da produção da narrativa oral (auto)biográfica	71
4.5.4 4º Encontro: Produção da narrativa (auto) biográfica escrita	74
4.5.5 5º Encontro: Socialização das narrativas (auto)biográficas escritas.....	75
4.5.6 6º Encontro: Balanço e <i>feedback</i> das produções narrativas	77
4.6 Obtenção dos dados.....	78
5 CONSTRUINDO AS CATEGORIAS DE ANÁLISE	80
5.1 Experiências afetivas como referência no processo de formação.....	86

5.2 Momentos cruciais de transformação de vida e formação	93
5.2.1 Momentos cruciais na formação: a experiência de escrever sua própria história	101
5.2.2 Momentos cruciais na formação: a compreensão do eu no compartilhamento com o outro	106
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
REFERÊNCIAS.....	117
APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA A COORDENAÇÃO DO CURSO	122
APÊNDICE B – CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA A COORDENAÇÃO DO POLO	123
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	124
APÊNDICE D – RELATÓRIO DE REGISTRO DO PROJETO DE EXTENSÃO	125
APÊNDICE E – POESIA DO LADO ESQUERDO DO PEITO-BRAÚLIO BESSA	131
APÊNDICE F – FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO	133

1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento dessa pesquisa se constituiu a partir das experiências de vida consideradas formadoras para a construção docente da pesquisadora¹. Da mesma maneira, esse estudo se valeu das histórias de vida de cada sujeito envolvido no mesmo, a fim de discutirmos sobre a constituição da formação do professor.

Ao refletir sobre suas experiências, o professor tem a oportunidade de reconhecer quais momentos vividos constituem o hoje, assim torna-se mais nítida a construção da sua identidade profissional. Isso mostra que a prática educativa é um desafio, pois diante do ato de refletir sobre todo seu processo de formação, o professor tem a possibilidade de repensá-las e perceber que sua identidade enquanto profissional da educação não terá início nem fim nos bancos da Universidade, mas sim que esse processo se sucederá por toda sua carreira profissional. Para Josso (2004, p. 62), “caminhar para si é um processo-projeto que só termina no fim da vida”.

Nesse sentido, o foco dessa pesquisa-intervenção foi trabalhar com os professores em formação suas histórias de vidas, bem como contribuir para a constituição do seu ser docente. Para Josso (2004, p. 43), o exercício de “recordar os seus sonhos, contar suas cicatrizes dos incidentes de percurso, descrever suas atitudes interiores e os seus comportamentos”, torna-se um meio pelo qual os aprendentes externalizam suas percepções formativas e, ao mesmo, tempo reconhecem algumas experiências como essenciais para o que vivem atualmente. A autora nos diz que esse exercício pode contribuir significativamente para o processo de formação do aprendente, “colocar seu desejo em projeto, para desenvolvimento e autonomização pessoal” (JOSSO,1999, p. 20).

Nesse contexto, problematizamos: Quais experiências vivenciadas dentro e fora da universidade são consideradas formadoras para os alunos de licenciatura em Letras EaD?

¹A mestranda utilizará a expressão “pesquisadora” para referir a si mesma, pois por escolha utiliza-se da escrita em 1ª pessoa do plural. Ao longo do trabalho a palavra pesquisadora é substituída por pesquisadora-formadora após apresentar sua base teórica para o desenvolvimento da pesquisa.

A partir de tal questão desdobramos nossa reflexão sobre as ações dos alunos enquanto professores em formação: Ao longo de sua formação acadêmica o aluno reflete sobre o que o levou ao curso em que está inserido? Entende como é construída sua formação docente? E, ainda, percebe alguma relação dessas ocorrências com suas experiências de vida, entendendo-a como experiência formadora?

O objetivo geral desta pesquisa-intervenção foi compreender como os alunos de licenciatura em Letras a distância, ofertada pela Universidade Federal do Pampa/Universidade Aberta do Brasil do Polo Hulha Negra, reconhecem suas experiências formadoras da docência por meio de construções de narrativas (auto)biográficas constituindo, assim, uma ação formativa. Os objetivos específicos foram: fomentar nos aprendentes a reflexão da sua construção profissional, através de uma retomada de experiências vividas; analisar as possibilidades de uso de um ambiente virtual para a construção de um processo formativo através de narrativas (auto) biográficas; identificar como os professores em formação realizam a leitura de si e do outro no processo de autorreflexão.

Para tais discussões, esse estudo propôs a realização de uma pesquisa-formação (JOSSO, 2004). Nessa metodologia o pesquisador não está, apenas, preocupado em conhecer sobre outras pessoas e fenômenos, mas também a respeito de si mesmo. Segundo Josso (2004, p. 113) a pesquisa-formação é “uma experiência a ser elaborada para que quem nela estiver empenhado possa participar de uma reflexão teórica sobre a formação e os processos por meio dos quais ela se dá a conhecer”.

O pesquisador-formador vivencia um processo de “autoformação” (NÓVOA, 2004) em meio às reflexões sobre suas experiências profissionais e pessoais, em diálogo consigo e com os outros. Uma relação tênue entre o individual e o coletivo. Essa autoformação foi experienciada através de um Projeto de Extensão, que aqui denominamos: “Construindo a profissão docente através das experiências de vida”. Esse projeto constituiu-se uma “intervenção-formação”, pois nela tanto os aprendentes envolvidos, quanto a pesquisadora-formadora, construíram saberes por meio de reflexões e ações sobre suas vivências.

A “intervenção-formação” foi destinada aos graduandos do curso de licenciatura em Letras a distância ofertada pela Universidade Federal do Pampa/Universidade Aberta do Brasil, Polo Hulha Negra. Para Santos (2014, p. 83) “a formação pessoal e a história são fontes fundamentais na edificação dos saberes da docência. Memórias de professores que tivemos, sejam bons ou maus profissionais, acabam contribuindo para a instituição das nossas experiências formadoras”.

A modalidade de oferta desse projeto foi à distância. Os aprendentes foram convidados a participar de atividades de criação (auto)biográficas (escritas e orais), leituras de suas produções e as dos outros, em ambiente de sala de aula virtual, no *Google Classroom*, em encontros síncronos e assíncronos. Essa modalidade foi pensada para que os alunos pudessem utilizar o ciberespaço como ambiente de formação.

Sobre a realização da prática de formação no ciberespaço, atribuímos a ele toda flexibilidade e mobilidade oferecida, de modo a contribuir efetivamente para nossa prática. Esse método já havia sido pensado desde o início, mas com a chegada da pandemia essa proposta ficou mais evidente. As interfaces digitais, sejam os fóruns de discussões, *chats*, *blogs*, ajudarão na formação que será ofertada nessa pesquisa. De acordo com Santos (2014, p.102) “entendemos por interfaces digitais como incubadoras de textos, narrativas, enfim, de sentidos, configurando-se como espaço formativo”.

Nesse processo ao contarem suas histórias de vida para si e para os outros, o aprendente tem a oportunidade de se conhecer e tomar consciência das experiências significativas para sua formação docente. Segundo Josso (2004, p. 48), “falar das próprias experiências formadoras é, pois, de certa maneira, contar a si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribuiu ao que é vivido na continuidade temporal”.

Entendemos essa pesquisa com uma abordagem metodológica de pesquisa-formação. Segundo Maestri (2013, p. 5), baseada nos ensinamentos de Josso,

esta metodologia coloca o sujeito no centro do processo de formação e aprendizagem. Os métodos que tomam a narração dos sujeitos são considerados inovadores nas Ciências Humanas, pois consideram como um de seus instrumentos de pesquisa a subjetividade individual, oferecendo a oportunidade de dar voz aos sujeitos que pouco eram ouvidos ou tinham um pequeno espaço para expor-se.

Nesse sentido, a pesquisa-formação dialoga com a perspectiva intervencionista, que para Damiani (2013, p. 58) é uma investigação “destinada a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências”. A autora defende a importância de práticas que realizem interferências em pesquisas relacionadas à educação, visto que esse método proporciona produção de conhecimento pedagógico, na mesma medida que encurta a distância entre prática e produção acadêmica.

Diante dessa perspectiva, essa prática foi proposta por acreditarmos que a formação docente, independentemente do nível em que se encontra, só resulta em um processo formativo válido se os atores forem autônomos, criativos, atuantes, críticos, tiverem capacidade de buscar e partilhar conhecimento, assim como criá-lo. De acordo com os estudos apresentados por Santos (2014), entendemos a importância de, na atualidade, explorarmos o potencial das tecnologias digitais e, nesse sentido, trabalhar essa intervenção formativa através de interfaces digitais pode colaborar significativamente para o desenvolvimento da atividade.

Acreditamos que ao entender como se constitui sua formação docente, o professor terá a possibilidade de identificar os aspectos considerados positivos por ele, bem como os motivos das dificuldades e os problemas enfrentados na sua trajetória formativa. Podendo, então, de certo modo superá-los e projetar novos caminhos para sua profissão, construindo sua biografia educativa.

Atrelamos uma significância nesse processo, pois o professor precisa desenvolver sua prática de forma segura e autônoma, para que possa contribuir com a construção de um novo contexto educacional. Acreditamos que as mudanças necessárias devem partir do ser humano, do ser docente. De acordo com Josso (2004), uma das alternativas é correr o risco de ser “si próprio” e refletir sobre suas constituições. Desse modo, podemos perceber movimentos significativos em sua trajetória de vida, a ponto de construir um presente e futuro, entrelaçado com o passado, criando sentido para o todo vivido, bem como construir o projetado.

A fim de alcançar os objetivos propostos para essa pesquisa, bem como encontrar possíveis respostas para nossa questão orientadora, estabelecemos o percurso desse estudo para que nos auxilie nesse processo. Desse modo, ao

longo desse relatório será apresentada a trajetória formativa da pesquisadora, serão realizadas discussões teóricas sobre o tema dessa pesquisa, apresentados os procedimentos metodológicos, bem como algumas reflexões a partir das narrativas (auto)s construídas pelos participantes dessa pesquisa.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA TEMÁTICA: TRAJETÓRIA FORMATIVA DA PESQUISADORA

Algumas objeções sobre “ser professor” fizeram com que eu² caminhasse até uma proposta de pesquisa para o Mestrado Profissional em Educação, mas para chegar a esse propósito há um longo caminho percorrido, que considero necessário explicitá-lo aqui, pois se refere às experiências vividas para desejar a realização desse curso. De acordo com Josso (2004, p. 43) “as experiências contam não o que a vida lhes ensinou, mas o que se aprendeu experiencialmente nas circunstâncias da vida”. Acredito que minhas recordações e memórias dão sentido para a construção da minha formação docente e para meus questionamentos enquanto profissional da educação.

Para tal, faço um recorte das experiências vividas e pensadas, que se relacionam com a construção da minha formação docente. A aspiração à docência iniciou-se na minha vida após o término do Ensino Fundamental, quando a escolha pelo Ensino Médio foi voltada para o Curso Normal³, no ano de 2003. Ao mesmo tempo trabalhava em uma escola de Educação Infantil, como monitora de uma turma de crianças entre 1 a 3 anos. Frequentei o curso normal durante apenas um ano, pois ao vivenciar a monitoria na Educação Infantil não me senti pertencente ao curso, e tive a certeza que o trabalho com crianças tão pequenas não era o que eu projetava profissionalmente. Diante disso, pedi transferência para o Ensino Médio, na época denominado PPT (“Preparação para o Trabalho”). Em 2006 concluí minha formação escolar básica e insisti na docência, prestei vestibular para o curso de licenciatura em Letras Português/Espanhol e respectivas literaturas. Devido à aprovação no ano de

² Excepcionalmente, nessa seção do trabalho a pesquisadora escreverá em 1ª pessoa do singular, pois refere-se a sua experiência de vida e formação.

³ Curso que hoje não existe mais no município. O curso Normal era oferecido pelo Instituto Estadual de Educação Espírito Santo, na cidade de Jaguarão - Rio Grande do Sul.

2007, ingressei na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)- Campus Jaguarão.

A partir desse momento tive a certeza de que a profissão de professora era a escolha certa e comecei a frequentar a universidade como uma “estudante profissional”⁴. No primeiro semestre já iniciei minha participação em um projeto de pesquisa⁵. Várias foram minhas participações em grupos de estudos, envolvimento que considero necessários para minha formação, pois neles que descobri o quão importante esses grupos poderiam ser para minha formação, bem como para minha trajetória docente. Tive a oportunidade de participar dos projetos de Ensino⁶, Pesquisa⁷ e Extensão⁸, bem como em programas de trabalho⁹ oferecidos pela universidade.

Ao participar dos projetos fui construindo considerações em torno da formação profissional docente e refletindo sobre como eu estava contribuindo para minha profissionalização, como me identificava dentro das ações praticadas. As considerações não eram muito sólidas, ora pensava de uma maneira e ora já pensava de outra. Cada ação praticada por mim dentro do curso se tornava uma desconstrução para a construção de novos saberes sobre minha docência. Segundo Josso (2004), o aprendente começa a questionar suas identidades a partir de atividades de registros. Para a autora, “registros, são o psicológico, psicossociológico, o sociológico, o político, o cultural e o econômico”

⁴ Expressão que utilizo para referir que estudei e participei de quase todas as atividades propostas pelo curso, fossem elas no campus, ou fora dele.

⁵ Projeto de pesquisa “Concepções de linguagens subjacentes às práticas de texto nas escolas de Jaguarão”, sob orientação da professora Elenice Andersen, na Universidade Federal do Pampa- Campus Jaguarão, em 2007.

⁶ Bolsista de ensino como monitora na disciplina práticas de Linguagem I, orientada pela Professora Elenice Andersen, na Universidade Federal do Pampa- Campus Jaguarão, em 2008/2009.

⁷ Além do projeto já citado em nota anterior, participei dos projetos: “A avaliação da proficiência em língua e escrita em Jaguarão-RS”, orientada pela Professora Elenice Andersen, na Universidade Federal do Pampa- Campus Jaguarão em 2009; “O ensino da língua portuguesa no nível fundamental das escolas públicas de Jaguarão: reflexões, ensaios e a possibilidade de mudança”, orientada pela Professora Ida Maria Marins, na Universidade Federal do Pampa- Campus Jaguarão em 2009.

⁸ “Literatura na tela: linguagens em diálogo”, orientada pela Professora Cátia Goulart, na Universidade Federal do Pampa- Campus Jaguarão, em 2007. “De Olho nas letras”, orientada pela Professora Elenice Andersen, na Universidade Federal do Pampa- Campus Jaguarão, em 2008. “Português na sala de aula: mudanças possíveis”, orientada pela Professora Ida Maria Marins, na Universidade Federal do Pampa- Campus Jaguarão, em 2010.

⁹ Atuei como bolsista pela modalidade de Iniciação ao Trabalho Técnico-Profissional e de Gestão Acadêmica, na biblioteca e laboratório de informática da Universidade Federal do Pampa- Campus Jaguarão, em 2009/2010.

(JOSSO, 2004, p. 39). Fui, então, percebendo que o processo era esse mesmo, até que eu chegasse ao ponto da tomada de consciência da minha formação e criasse sentido para ela.

Compreendi que minha formação era constituída pelas minhas vivências do passado e presente, mas ainda havia o futuro. Minha formação não estava estabelecida com a certificação da licenciatura, no ano de 2011, e sim estava, apenas, na base, como um prédio em construção. Segundo Tardif (2010), os saberes devem ser edificados, construídos pouco a pouco. Certamente essa construção predominará por toda minha trajetória profissional, pois reconheço que o professor deve estar em constante construção de saberes, principalmente promovendo a troca com seus pares.

No ano de 2012 cursei a Especialização em “Cidades, Culturas e Fronteiras”, pela Universidade Federal do Pampa - Campus Jaguarão. Minha pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) foi em torno da investigação sobre como a cultura brasileira é trabalhada nas aulas de Língua Portuguesa em escolas de região de fronteira. Embora o curso se destinasse à graduados na área de Turismo, acreditei que devido ao espaço de fronteira que convivemos era absolutamente viável trabalhar sobre essa perspectiva. E considero que foi de grande relevância estudar o ensino de língua por outro viés.

Junto a esse momento de formação continuada, iniciei meu primeiro emprego na área de educação, na escola do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC-RS), no município de Jaguarão. Não se tratava de uma atuação na Educação Básica, mas sim de educação profissionalizante para o comércio. Nessa escola eu ministrava aulas de redação empresarial para jovens aprendizes do comércio, soldados do exército em ano de desligamento do serviço militar obrigatório, apenados em regime fechado com longa condenação, cursos profissionalizantes de camareira, recepcionista, frentista, cuidador de idosos, cuidador infantil, garçom, cozinheiro, auxiliar administrativo, entre outros.

Devido às turmas possuírem perfis bem distintos, cada período eu tinha que pensar como o mesmo conteúdo poderia ser abordado em grupos tão diferentes. Foi nesse momento que comecei a entender que saber todo o conteúdo programático do curso não era o suficiente. Enquanto docente, eu tinha

um papel fundamental na vida daqueles alunos, eu deveria buscar mais do que, apenas, transmitir conhecimentos em um determinado tempo de aula.

Então, o interesse por ingressar em uma pós-graduação *stricto sensu* e realizar discussões em torno da formação docente começou a ser fomentado. No ano de 2017, após alguns anos de atuação na formação profissionalizante descrita acima, tive a oportunidade de participar do processo seletivo para tutoria a distância do curso de Letras da Universidade Aberta do Brasil (UAB)/Universidade Federal do Pampa. Mediante essa seleção, em abril do mesmo ano iniciei meu ofício de tutora a distância.

Nesse momento da minha vida profissional compreendi que além do “eu” é necessário refletir sobre o “nós” para a constituição da minha trajetória formativa, pois ao me envolver com a formação desses alunos de graduação, pude perceber que, assim como eu, muitos estão procurando identificação com o curso e sentido para sua prática. Grande parte dos discentes passa por esse processo. As palavras de Josso (2004, p. 76) confirmam meu entendimento, que “nas práticas individuais ou coletivas que exploram as atitudes interiores e os comportamentos que manifestam esta procura de valores e de orientação de vida, pessoal e social”.

No ofício de tutora, tive a oportunidade de trabalhar com várias turmas de formação de professores, tendo em vista que atendemos diversos polos, mas por motivos organizacionais, desde o início do acompanhamento dos componentes curriculares, me mantive próxima à turma de Hulha Negra, e mesmo em bimestres que não estávamos trabalhando juntos mantínhamos uma boa comunicação. Essa relação virtual aconteceu espontaneamente. Estabelecemos uma interação entre alunos, tutora à distância e presencial e fui percebendo que esse contato, embora fosse extraclasse, ainda estava relacionado às suas formações, essa “rede de apoio” que criamos trazia um diferencial para esses alunos e para mim enquanto tutora. Foi então que surgiu o interesse de pesquisar sobre as relações subjetivas na formação de professores.

Em 2019 me inscrevi para seleção de Mestrado Profissional em Educação do PPGEDu da Unipampa-Jaguarão/RS. Fui selecionada e, em agosto do

mesmo ano, já frequentava o curso como aluna regular na linha de pesquisa “Gestão das práticas docentes na diversidade cultural e territorial”¹⁰.

Passados dois meses, já pertencente ao programa de pós-graduação *stricto sensu*, fui convidada pela coordenação do curso de Letras presencial da UNIPAMPA para fazer uma fala aos alunos do curso, junto a outros egressos. Realizamos uma roda de conversa, na qual cada ex-aluno pode contar um pouco das suas experiências dentro do curso e suas percepções de como vivenciaram aqueles momentos e como eles refletem em suas vidas profissionais. Naquele momento experimentei sensações distintas de tudo que já tinha vivenciado até aquele dia. Falar sobre minha experiência de vida e contribuir para vida de outros foi renovador, fui levada a fazer uma leitura de mim, ao mesmo tempo que fazia a leitura de outros que também compartilhavam suas histórias. Ao final, receber agradecimentos pela nossa participação dos que ali estavam nos ouvindo, foi motivador.

Percebi que momentos como esses são necessários para nossa formação pessoal e profissional. Ao olhar para minha trajetória percebo pequenos rastros desses momentos que foram tão significantes para que eu chegasse até aqui no caminho da formação continuada, e percebo que essa caminhada é longa, quiçá infinita. Porém, tenho convicção que o caminho que se perfaz nessa pesquisa de intervenção-formação é cheio de incertezas e descobertas que me levarão para tantos outros lugares.

Em fevereiro de 2021 fui nomeada em um concurso público, o qual realizei a seleção em 2017. Então por motivos práticos da vida adulta assumi o cargo de Agente Penitenciário da Superintendência dos Serviços Penitenciários do Rio Grande do Sul- SUSEPE e deixei de ser tutora. Por vezes me questionei o que eu faria em um lugar totalmente distinto do qual eu estou acostumada a trabalhar, e no decorrer dos dias de trabalho fui percebendo que a profissão docente cabe em todos os lugares. A minha formação permite que eu resolva conflitos, enfrente situações mais complexas de forma mais sensível e por outro lado essa experiência está sendo formadora, pois é possível perceber que toda as indiferenças e desigualdades sociais também fazem parte do meu trabalho como

¹⁰ Em setembro de 2020 minha orientadora migrou para a LP2 desse modo concluírei o metrado na Linha de pesquisa: Política e gestão da educação:

docente. Com essa experiência que estou vivenciando sigo no caminho da pesquisa e formação na certeza que todas nossas experiências são formadoras.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo aborda o referencial teórico que serviu de fundamentação para a pesquisa-formação, dividido em quatro seções.

A primeira refere-se à pesquisa (auto)biográfica na formação de professores, pois a proposta de pesquisa será apoiada nessa abordagem, que tem como principal característica contribuir na formação docente a partir das próprias experiências de vida dos professores, nesse caso pela produção de (auto)biografias narrativas. Para essa discussão estudamos conceitos apresentados por Josso (1999, 2004, 2007,2010).

A segunda seção tem como tema a formação inicial de professores e seu papel na constituição do profissional da educação, bem como a abordagem auto (biográfica) que pode ser trabalhada nesse período inicial da formação docente. Nesse sentido, autores como Alarcão (2001), Imbernón (2000), Nóvoa (2004), Tardif (2010) serão estudados.

Na terceira seção trataremos da formação de professores no ciberespaço, com intuito de mostrar que atividades formativas podem ser realizadas em ambientes virtuais, e que nessa perspectiva as propostas de formação devem ser planejadas de forma que contemple as necessidades de seus participantes. Para isso dialogamos com alguns autores como Pretto (2006), Santos (2014), Lévy (1999, 2011), que discutem sobre essa temática.

E, por último, apresentamos o estado do conhecimento com base em Morosini e Fernandes (2014), construído como aporte bibliográfico para a fundamentação teórica dessa pesquisa, em que buscamos o diálogo com produções recentes no campo da formação docente em Letras e da constituição da identidade desses professores, bem como com suas experiências formadoras.

3.1 Pesquisa (auto) biográfica: contando as experiências de vida para a formação docente

Iniciamos essa seção apresentando a ideia de que “formar-se é transformar-se como pessoa, formar-se é transformar-se como profissional e/ou como ator sociocultural” (JOSSO, 2004 p. 240). Sendo assim, entendemos que a formação a partir da subjetividade do professor pode colaborar para seu desenvolvimento profissional, e o grande diferencial de investir em uma formação nessa perspectiva está no fato de o professor possuir uma posição fundamental no meio educacional (TARDIF, 2010).

Para Josso, (2010, p. 63) uma pesquisa com essa abordagem “constitui em si um ato de formação na medida em que pesquisar os temas geradores é estudar o pensamento dos homens em relação ao real, é estudar sua ação sobre o real, sua práxis”. Assim, buscamos compreender a formação de professores a partir do olhar do sujeito aprendente, aquele que está envolvido no ato formativo da docência. Ao oportunizar a expressão desses sujeitos, criamos uma sensibilidade para suas histórias de vida, e as experiências que se entrelaçam com sua formação de professor.

Nessa perspectiva, compartilhamos a ideia de Josso (1999, p. 13), a qual indica que “os procedimentos biográficos servem para acompanhar, orientar, suscitar ou facilitar a elaboração dos projetos pessoais de indivíduos em busca de uma orientação ou de uma reorientação profissional”. Desse modo, percebemos a importância das histórias de vidas (auto)biográficas no campo da educação. Tendo como pressuposto que contar histórias é inerente à existência humana, é inevitável que em rodas de conversas informais, ou até mesmo formais, nos deparemos com alguns recortes de histórias de vidas para dar apoio a fatos atuais. Da mesma forma, entendemos que professores podem ser contadores de histórias; nada mais viável que contar sua própria história de vida, a fim de compreender/reconhecer suas experiências decisivas para chegar à posição profissional na qual se encontra.

De acordo com Josso (1999, p. 21), esse exercício pode posicionar o sujeito “sob a ótica de colocar seu desejo em projeto, para desenvolver a capacidade de projeção de si mesmas e de autonomização social”. A partir dessa experiência, o sujeito aprendente é capaz de ver brotar preocupações já existentes, mas não tão nítidas, e refletir sobre elas, a ponto de questionar suas origens a partir de sua própria vida, dessa maneira se colocando como responsável pelas suas ações.

Podemos trazer muitas significações para a vida profissional do sujeito aprendente, bem como para o pesquisador-formador. Segundo Josso (2007, p. 414),

o trabalho de pesquisa a partir da narração das histórias de vida, ou melhor dizendo, de histórias centradas na formação, efetuado na perspectiva de evidenciar as heranças, a continuidade e a ruptura, os projetos de vida, os múltiplos recursos ligados às aquisições de experiência, etc. esse trabalho a partir da narrativa da formação de si (pensando, sensibilizando-se, imaginando-se, apreciando, amando) permite estabelecer a medida das mutações sociais e culturais e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social.

Entendemos que não há uma ruptura do ser social em transição ao profissional, o que de fato se estabelece é que, em muitos casos, o meio ao qual acolhe o sujeito profissional não está interessado em conhecer seus princípios e projetos futuros. Nesse sentido, o trabalho de formação docente interferido por ações que valorizam essa questão pode e tem nos mostrado resultados positivos na construção dos docentes envolvidos. É importante que no processo formativo do futuro docente ele tenha voz para dizer o que pensa e ao mesmo tempo possa fazer uma autorreflexão.

Essas projeções de sua vida e de si permitem que o indivíduo conheça sua formação, do mesmo modo que possa reconhecer transformações no decorrer de sua trajetória de vida. Entendemos que tudo o que vivenciamos pode contribuir de alguma maneira para nossa constituição profissional, na mesma medida que pode fazer com que transformemos algumas ideias e pensamentos estabelecidas no período de formação.

Compreendemos, de acordo com Josso (2007, p. 430), que “o ser imaginado articula-se com o ser em ação”; o primeiro refere-se aos nossos desejos, intenções, projetos (tanto pessoal, quanto profissional), não chegamos na universidade sem acreditar em nada, trazemos histórias que nos constituem. Esse ser imaginado relaciona-se com o segundo, o ser em ação. Precisamos conhecer e reconhecer nossas ações, ou pelo menos quais temos intenção de realizá-las para podermos chegar ao nosso ponto da criação ou de invenção de nós mesmos. Saber ou reconhecer quais são esses pontos nos fazem, enquanto professores, não aceitar tudo que é imposto e sim refletir sobre o que nos é ofertado.

Podemos identificar pequenos rastros diários da necessidade que o indivíduo tem de expressar suas experiências de vida, como um ato de se afirmar

como sujeito pertencente à uma comunidade. Vimos isso constantemente em *blogs*, redes sociais, diários e álbuns *online*, entre outros. Numa perspectiva histórica, esses registros sempre foram feitos pela humanidade, o que de fato acontece que na atualidade temos vivenciado isso de forma mais intensa, visto que o ciberespaço tem permitido maior liberdade de tempo e espaço para a realização desses registros e, também, maior alcance na distribuição dos registros para a comunidade. Estamos rodeados de compartilhamentos de histórias de vidas e temos acesso direto às memórias dos sujeitos, deixando marcas de como esse movimento de registrar e compartilhar se torna cada vez mais presente na vida das pessoas.

Para Josso (2007, p. 435), é assim que

nossos fragmentos de memória individual e coletiva se transmutam em recursos, em fertilizantes, em inspiração para que nosso imaginário de nós mesmos possa inventar essa indispensável continuidade entre o presente e o futuro, graças a um olhar retrospectivo sobre nós mesmos.

Essa prática de expor-nos a nós mesmos faz com que o conhecimento de si enriqueça, permitindo conhecer o outro de forma mais empática. Isso é possível a partir do reconhecimento das experiências de vida formadoras, pois por meio de suas histórias de vida os sujeitos são capazes de produzir conhecimentos que façam sentido a eles mesmos.

Entendemos, de acordo com os ensinamentos de Josso (2004, p.39), que “aprender pela experiência é ser capaz de resolver problemas dos quais se pode ignorar que tenham formulações e soluções teóricas”. Esse conhecimento se dá através das narrações de si mesmo, por meio de recordações e sentimentos que evocam sentido para o que vivenciamos em um dado tempo e espaço.

A autora ainda esclarece que podemos identificar uma experiência significativa para nossas formações a partir de nossas narrativas (auto)biográficas, se tomamos como referencial algumas questões, por exemplo: “Como é ou está sendo minha formação?”; “Como irei me formar?”. Devemos refletir sobre nossa formação e nosso papel diante dela, mas ao realizar essas reflexões sobre formação não basta achar as respostas, mas sim reconhecer que essa compreensão das experiências nos possibilita a nos orientar e reinventar diante das situações em que vivemos, e as que estamos por viver. Assim, poderemos rever o caminho que já percorremos, e nos posicionar como sujeitos em ação.

Para Josso (2004, p. 101),

formar-se nessa busca implica pois um comprometimento tanto no plano reflexivo como nas práticas individuais ou coletivas que exploram as atitudes interiores e os comportamentos que manifestam esta procura de valores e de orientações de vida, pessoal e profissional.

Compreendemos, nesse sentido, que formar-se é comprometer-se com sua profissão respeitando seus princípios individuais, mas integrando-se ao coletivo, pois seus valores só serão respeitados no campo profissional se houver uma coerência em relação às escolhas pessoais.

Nesse sentido, Josso (2004, p. 159) propõe alguns princípios básicos para um estudo de pesquisa-formação a partir de narrativas (auto)biográficas. São eles:

1. Como elaborar conhecimentos que não se limitam a informar, mas criam sentido social e/ou existencialmente? 2. Como trabalhar com as pessoas em formação para que elas tenham a oportunidade de se apropriar da condução da sua vida, da direção e que elas entendem dar-lhe? 3. Como trabalhar com as pessoas em formação numa posição metadisciplinar, indo além da segmentação imposta pelas ciências do humano? 4. Como elaborar um saber sobre a formação que inspire uma concepção renovada dos processos educativos e que esteja de acordo com as realidades socioeconômicas e socioculturais sem lhe estar submetido? 5. Como conceber atividades educativas e dispositivos de formação que conjuguem o desenvolvimento de competências visando uma eficácia com uma cultura do sentido crítico, uma sensibilidade para a existencialidade, para a historicidade e para interculturalidade? 6. Como contribuir para a formação de formadores respeitando a singularidade efetiva ou potencial de sua contribuição e as exigências de um projeto de convivência? 7. Como favorecer a emergência de um novo paradigma preservando a pluralidade epistemológica e a criatividade cultural associadas aos domínios nacionais, culturais e linguísticos?

Esses princípios são fundamentais para as discussões dessa pesquisa, pois devemos nos questionar o tempo todo sobre a formação docente, inclusive a universitária, uma vez que os professores em formação também precisam exercer o ato de pensar e “tomar as rédeas” de sua própria formação. Não podemos passar pela graduação, apenas, com a prioridade de vencer uma grade curricular formal e adquirir conhecimentos específicos para nossa profissão. Possuímos muitas fragilidades enquanto docentes, podemos justificar que por vezes só replicamos o que é estabelecido por uma instituição ou sistema de ensino.

Devemos entender que o período de formação serve também para a reflexão sobre métodos que despertem os docentes em formação para uma vida de sentidos, que segundo Josso (2010) é aquela que conseguimos entender como chegamos até a constituição de nossas ações, e como vamos planejar o

futuro, a partir daquilo que já vivemos e de algum modo se formou em nós. Essa vida seria aquela na qual não tenhamos que forjar nenhuma estratégia para nos adaptar ao meio, e sim nos apropriar do que pensamos e de nossas intenções, até que se tornem ações.

A formação limitada ao ato do informar não oportunizará ao docente refletir sobre sua prática, não será possível ser condutor de sua vida profissional, e correrá o risco de se moldar ao já posto como modelo de educação. É importante que na sua trajetória formativa possa ampliar suas concepções educativas alimentando seu senso crítico com base na sua existencialidade.

Trabalhar a formação sob essas perspectivas e questionamentos, do ponto de vista do sujeito, abre possibilidades de repensar a vida, as dificuldades e os obstáculos que nos causam o desconhecido. Além de questionar o aprendente sobre o que é formação para ele, temos a oportunidade de questionar e nos questionar sobre o que buscamos com a formação. Faz-se necessário esclarecer internamente esses preceitos, pois eles orientam toda trajetória de vida do sujeito.

Para isso, as narrativas podem auxiliar em vários campos, profissional e pessoal, mas tratando especificamente da narrativa de formação ou (auto)biografia educativa, podemos compreender uma experiência formadora que constitui o ser docente de cada profissional da educação.

Para um docente ou professor em formação se torna muito importante pensar a formação em si e como ela acontece na vida de cada indivíduo. Pois a docência, além de abordar conhecimentos específicos, é também um ato de humanidade e de construção da cidadania, não há como atrelar essa profissão somente a uma formação coletiva do saber. Sendo assim, devemos compreender como essa constituição docente acontece individualmente para poder compreender cada aluno na sua individualidade e, com isso, compreender que a formação é constituída dessas individualidades.

O ato de refletir sobre a própria formação oportuniza ao sujeito a problematizar sua relação consigo e com o outro nesse processo. Assim, o sujeito aprendente tem a oportunidade de rever suas perspectivas na profissão, repensar suas práticas e de que maneiras podem ser exercidas para que se chegue ao planejado.

No exercício de elaboração de sua (auto)biografia educativa, o aprendiz pode enxergar a objetivação de si mesmo individual e coletivamente, de acordo com suas experiências e projetos futuros. Há que se reconhecer o sentimento de pertença em um dado ambiente. Esse sentimento pode ser construído a partir das histórias de vida de cada um.

Para Josso (2010, p. 45), “a formação é uma trajetória do ser que busca a superação de suas limitações”, a partir das aprendizagens com suas experiências de vida, tem a capacidade de descobrir uma ordem e sentido para suas ações. Entendemos a formação como mudança, planos, criação de uma vida e sentido para ela. Nesse caminho atribuímos ao sujeito aprendiz responsabilidades pela sua formação.

3.2 A construção da profissionalização docente a partir da formação inicial

A formação de professores é uma prática muito questionada em diversas pesquisas, pois seja ela inicial ou continuada não há uma descrição absoluta de qual prática seria ideal para construir um profissional de qualidade, se é que esse adjetivo pode ser definido dentro da ação docente. Mas discutir essa prática se torna necessário dentro das instituições de ensino, tendo como principal justificativa o quadro no qual a educação brasileira se encontra.

As universidades ganham um papel importante na formação de futuros professores, pois devem criar oportunidades de reflexão para esses estudantes, visto que a situação que eles encontrarão em sua atuação profissional exigirá deles uma posição autônoma, flexível e crítica.

Essa formação deve contribuir para o surgimento de professores reflexivos, que Alarcão (2001, p. 32) define como “aqueles que pensam no que fazem, que são comprometidos com a profissão e se sentem autônomos, capazes de tomarem decisões e dar opiniões”. Proporcionar momentos no qual estudantes possam discutir sobre sua futura prática é fundamental, pois diante disso eles podem construir suas ideologias, da mesma maneira autonomia para resolver conflitos futuros.

Esses futuros professores certamente enfrentarão mudanças na escola, bem como na sociedade, pois estamos enfrentando constantes transformações, sejam os avanços tecnológicos, a rapidez com que desfrutamos de diversas

informações, todos esses elementos vêm provocando alterações em nossas vidas.

Por outro lado, alguns fatores não acompanham toda essa evolução. Professores encontram algumas dificuldades em meio a tudo isso, enfrentam a desvalorização da sua profissão, muitos nem recebem seus salários em dia. Essas situações acabam obrigando esses docentes a trabalharem em uma carga horária excessiva, ou atuarem em mais de um trabalho.

Nesse sentido, não há muito o que se discutir com relação ao processo de formação do professor, visto que essas situações pelas quais a educação vem passando estão relacionadas ao processo de discussão e implementação de políticas públicas com interesse de valorizar e respeitar a profissão docente.

Compreendemos, de acordo com Imbernón, (2000, p. 39) que a “formação inicial é muito importante já que é o início da profissionalização, um período em que as virtudes, os vícios, as rotinas etc. são assumidos como processos usuais da profissão”. Nesse período de iniciação da docência podemos incentivar práticas que poderão ser desenvolvidas ao longo de toda sua vida profissional.

Isso se torna fundamental, pois o professor ocupa um lugar na escola e na vida dos alunos, o qual deve ser valorizado. O educador carrega grandes responsabilidades sobre o processo de escolarização dos estudantes, sem ele o papel da escola seria outro.

Entendemos que na formação inicial devemos fomentar o ensino de conhecimentos específicos necessários em cada área, afinal um professor é um especialista e tem como dever dominar determinados conteúdos, mas acreditamos que isso não é o suficiente para a profissionalização deste docente. É necessário tornar os futuros professores sujeitos de suas aprendizagens e considerar as suas subjetividades.

Segundo Tardif (2010), essa perspectiva vem sendo inserida nos estudos sobre a prática de professores. Pesquisas buscam compreender sobre a cognição e pensamentos dos professores, suas vidas e as competências e saberes sociais desses docentes, para além da formação teórica.

Acreditamos que estudar a subjetividade dos professores, a partir de suas histórias de vida, logo na formação inicial, pode auxiliar em suas práticas pedagógicas futuras. Para Tardif (2010, p. 271),

a subjetividade dos professores é vista de maneira muito mais ampla, pois não se limita à cognição ou às representações mentais, mas engloba toda história de vida dos professores, suas experiências familiares e escolares anteriores, sua afetividade e sua emoção, suas crenças e valores pessoais, etc. O professor é considerado um sujeito ativo da sua própria prática. Ele aborda sua prática e a organiza a partir da sua vivência, de sua história de vida, de sua afetividade e de seus valores.

Desse modo, o professor conseguirá desenvolver em sua prática não somente os saberes cognitivos, mas suas dimensões afetivas e existenciais já enraizadas. O educador poderá organizar suas práticas baseadas em suas crenças, será estimulado a resolver seus conflitos de autoridade com o aluno, por exemplo, assumindo seus valores, suas emoções. Situações como essa não se resolvem com saberes instrumentais, mas com controle de suas relações pessoais marcadas por suas experiências. O professor, além de ensinar, enfrentará conflitos, dilemas, uma rotina, e sua formação deverá abrir espaço para esse tipo de discussão.

Investir na formação inicial do professor é projetar uma escola de qualidade no futuro, pois não podemos negar que os sujeitos que compõem a escola são pessoas, e nesse sentido o que é primordial são as relações pessoais e profissionais que realizam nesses espaços. De acordo com Tardif (2010), essa formação não pode resumir-se a formar professores peritos em seus conteúdos, sem considerar suas histórias de vida que os movem até esse espaço/momento de aprendizagem.

Além do mais, não podemos negar a realidade das relações estabelecidas entre universidade e escola. O professor perpassa pelo meio acadêmico para chegar à escola, mas ao entrar em sala de aula o discurso acadêmico se torna distante da sua realidade, ao mesmo passo que a universidade parece não compreender a prática docente.

Diante dessa situação se torna cada vez mais viável proporcionar um diálogo fecundo, com os futuros professores, da reflexão sobre a própria prática, mas não restringindo essa discussão, apenas, ao realizado em aula. Trata-se de compreender: “porque eu faço aquilo que faço?”. Do mesmo modo, esse momento serve para que a instituição formadora de professores compreenda como se formam seus educadores.

Entendemos que, para alcançar esse alargamento de ideias dentro da formação inicial, trabalhar com (auto)biografias narrativas possa ser uma

estratégia positiva para o futuro da educação, dentre tantas outras possibilidades. Compreendemos que trabalhar com histórias de vida pode enriquecer a prática profissional e o desenvolvimento social do docente, pois toda história traz aspectos particulares que podem convergir em fatores coletivos. Segundo Lelis (2008, p. 54),

trabalhar com biografias narrativas significa que é possível questionar essa lógica que se manifesta na representação de uma categoria profissional, marcada por classificação apriorísticas, definindo um patamar de formação inicial que ela deve possuir, os saberes e as competências que ela deve dominar, e o grau de profissionalismo que ela deve atingir.

Essa prática pode ajudar a desconstruir a ideia de que o professor deve adquirir conhecimentos produzidos por terceiros e aplicá-los como técnico do saber. Ao trabalhar as percepções sobre seus saberes e seus conhecimentos adquiridos, o docente se torna autônomo de suas práticas e passa a dar sentido para elas. Obviamente, levará em conta toda sua aprendizagem teórica, discussão sobre práticas já realizadas, mas refletirá com base em sua visão existencial.

Há um engessamento nas significações sobre a profissionalização docente, pois ainda existe uma limitação sobre a compreensão das atribuições da profissão do educador. Ser professor carrega um grande peso social, “no plano simbólico, depositam-se sobre os docentes a expectativa e a responsabilidade social de um futuro melhor” (LELIS, 2008, p. 56). Embora os educadores sofram com a desvalorização de suas atribuições, ainda assim num ato complexo acumulam uma responsabilidade imensa sobre o futuro de seus alunos.

Além disso, suas responsabilidades muitas vezes tornam-se imperceptíveis diante de uma sociedade que ignora os fatos dentro da escola. Como, por exemplo, as demandas familiares e sociais que os alunos transportam de suas vidas particulares para a sala de aula, cabendo ao professor atendê-los primeiramente.

Diante dessas premissas “seria ingênuo acreditar que a formação inicial pode ser o único motor de profissionalização” (PERRENOUD, 2015, p. 153). Acreditamos que o modo de vida das pessoas interfere efetivamente nas relações pessoais e profissionais. Sendo assim, na formação inicial, além das

discussões teóricas e as práticas propostas, devem ser discutidas as dimensões pessoais envolvidas no trabalho docente, pois de acordo com Lelis (2008, p. 65),

assim não haveria apenas um único profissionalismo, mas antes formas particulares de viver o trabalho, que não são necessariamente visíveis, nem revestidas de características comuns, inclusive do ponto de vista de um limiar, em termos de formação inicial desejável.

Embora possam entrar em questionamento que na formação inicial o aluno não terá muito a contribuir com suas histórias e experiências, devemos levar em consideração que antes de ser professor, esse indivíduo foi aluno. Nessa vivência como estudante, há muitas socializações que acabam por enraizar pensamentos e intenções que afetarão a sua prática docente, além disso existem muitos trajetos percorridos em paralelo ao curso de formação. Nóvoa (1991, p. 91) contribui dizendo que,

esse fato acentua um dos traços sociológicos da profissão docente: um professor primário passa de um papel, o de estudante, para outro papel oposto, o de docente. No processo de sua entrada na profissão, os docentes efetuam um *role-transition*¹¹ ao invés de um *roleversion*¹² e, no começo de sua atividade profissional, utilizam frequentemente referências adquiridas quando eram alunos; em certo sentido, pode-se dizer que o período crucial da profissionalização docente não ocorre durante a aprendizagem formal, mas durante o exercício de seu ofício.

O modo como vivenciamos a formação refletirá diretamente na escola e na vida dos alunos, por isso devemos pensar na maneira como estão sendo formados os professores atualmente, e não deixar esse assunto, apenas, para as pesquisas acadêmicas, pois já podemos colocar em prática essas reflexões no período de formação universitária desses futuros docentes.

A formação, nesse sentido, deve favorecer a autonomia do pensamento, da reflexão sobre a própria prática. O processo de formação deve ser concebido como “um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (NÓVOA, 2004, p.13).

Sabemos que não há receita para uma formação que atenda todos os quesitos necessários para uma educação de qualidade e que traga resultados positivos para a sociedade em que estamos inseridos. Mas esse não pode ser o motivo pelo qual iremos deixar de fomentar novas práticas dentro das

¹¹ Papel transversal.

¹² Reversão de papéis.

universidades, bem como dentro das escolas. Partimos da premissa de que respeitar o professor é uma boa saída para reconstruir o cenário que estamos vivenciando no meio educacional.

Respeitar o professor é fundamental, para isso ele precisa ter voz dentro do espaço de trabalho. Acreditamos que a formação inicial associada a métodos de trabalhos que acreditam que a subjetividade do sujeito é o centro dessa prática, como por exemplo a abordagem biográfica, oportuniza aos futuros docentes “produzir conhecimento, sobre si, sobre os outros e seu cotidiano, revelando-se através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes” (SOUZA e FORNARI, 2014, p. 160).

3.3 Formação de Professores no Ciberespaço

Devido aos avanços tecnológicos, a Educação à Distância (EaD) vem se tornando uma discussão necessária para a evolução da educação, desde a Educação Básica até ao Ensino Superior. Nas universidades, essa modalidade vem crescendo fortemente tanto na formação inicial de professores como na continuada.

Podemos atrelar esse crescimento a vários fatores, mas a presença de uma rotina rígida e inflexível que a humanidade vive atualmente tem um peso significativo na escolha de um curso EaD. Nos casos de formação continuada, entendemos que a falta de tempo é um dos pontos cruciais, visto que a grande maioria dos professores já possuem uma carga horária bem significativa com seus afazeres obrigatórios. Por vezes, se torna inviável ou desestimulante participar de um curso de formação totalmente presencial. Para os alunos em formação inicial, muitos já estão inseridos no mercado de trabalho e não tem a oportunidade de estudar em um curso presencial.

Por outro lado, temos a transformação no modo como nos relacionamos com as pessoas e o mundo, e na área da educação não é diferente. Hoje entendemos como espaços de aprendizagens muito além daqueles que são físicos. Nova e Alves (2003, p. 6) nos dizem que a “revolução digital tem transformado e ressignificado boa parte dos sistemas de organização social, incluindo as formas de ser, estar e sentir e se comunicar do homem urbano no

mundo contemporâneo”. O sujeito apropria-se das tecnologias construindo uma nova relação cultural consigo e com seus pares.

A sociedade está imersa em uma nova cultura de comunicação social e isso faz com que as pessoas ocupem diferentes espaços. Para Santos (2014, p. 56) “a cibercultura vem promovendo novas possibilidades de socialização e aprendizagem mediadas pelo ciberespaço e, no caso específico da educação, pelos ambientes virtuais de aprendizagens”. Esses espaços permitem aos indivíduos uma troca emissora e receptora de informações, ao mesmo tempo em que compartilham seus conhecimentos, adquirem vários outros, e essa comunicação vasta e flexível é uma das características do ciberespaço.

Conforme Lévy (1999, p.17),

o ciberespaço é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Quanto ao neologismo “cibercultura”, especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço.

No ciberespaço temos oportunidades de fecundar uma nova cultura para a nossa educação, promover aos sujeitos envolvidos situações desafiadoras que necessitem de discussões, trocas de informações, produção de conhecimentos e construções críticas sobre sua profissão. Para Lévy (2011), o ciberespaço é propício para discussões plurais de questões e problemas complexos, bem como para chegar a um consenso coletivo para a resolução do mesmo.

A partir dessa perspectiva, entendemos que a formação de professores em ambientes virtuais é pertinente, pois os docentes em formação ou os já atuantes terão oportunidades de adquirir, trocar conhecimento, acessar e disseminar informações utilizando um tempo e espaço condizente com a sua vida.

É de grande valia para a educação que seus docentes sejam inseridos nessa cultura digital, que conheçam novos espaços de ensino/aprendizagem, pois é necessário que eles estejam incluídos digitalmente tendo em vista que a maioria de seus alunos já está, assim é possível repensar seus métodos de ensino. Pois a escola atual é integrada por “uma meninada que se articula nas diversas tribos, que opera com lógicas temporais diferenciadas, uma juventude

que denominamos, de *alt+tab*¹³, uma geração de processamentos simultâneos” (PRETTO; PINTO, 2006, p. 25).

O contexto atual da educação exige de nós, professores, muito mais que saberes específicos da nossa profissão, precisamos saber inovar, criar meios de nos conectar com nossos alunos, de algum modo estar imerso na cultura deles. Segundo Santos (2014, p. 85) “cada vez que um novo sujeito se conecta ao ciberespaço, uma nova rede de relações se constitui. Novas interfaces e redes sociais nascem a cada dia, outras se movem, mas deixam suas marcas, suas histórias, suas narrativas”.

As relações construídas nesse contexto podem ser significativas para a formação docente nos dias atuais e fortalecerem o diálogo entre professor-aluno, professor-professor, professor-gestão, a construção e/ou manutenção desses laços são importantes para o desenvolvimento da educação.

Também é necessário pensar sobre um novo formato para o processo formativo dos docentes, repensando nossas estratégias educacionais. Além disso, ao vivenciar novas experiências, o professor tem a oportunidade de extrair resultados significativos para suas aulas, à medida em que o docente vive algo diferente enquanto aprendente, poderá fazer com que reflitam sobre todas essas aprendizagens em sua prática.

Diante dessa perspectiva é válido pensar na formação docente além da presencial, seja na modalidade à distância ou semipresencial. Devemos analisar os objetivos pretendidos com o ato formativo e estudar as possibilidades de interação que cada modalidade nos oferece e usá-las a favor da educação, pois esse é o objeto final de interesse. Para Pretto e Pinto (2006, p. 25) uma ação formativa nesse contexto pode ser

um rico momento para repensarmos as políticas educacionais na perspectiva de resgatar a dignidade do trabalho do professor, com a retomada de sua autonomia e, com isso, experimentar novas possibilidades com a presença de todos os novos elementos tecnológicos da informação e comunicação.

Naturalmente pode ocorrer uma resistência ao novo, mas devemos trabalhar para que os indivíduos tenham chance de experimentar uma prática de formação em um ambiente virtual e possam avaliá-la, só assim poderão definir

¹³ Atalho utilizado no windows para visualizar várias janelas ao mesmo tempo.

suas preferências sobre as modalidades de formação. Acreditamos que uma prática formativa só será válida a partir da ação dos sujeitos dentro desse processo e os sentidos que eles constroem para si e para os outros.

Estudos realizados por Silva (2003) demonstram que o uso de mídias e interfaces digitais contribuem para a construção do diálogo, o compartilhamento de sentidos e sentimentos, bem como na autonomia dos sujeitos. Sendo assim, acreditamos na potencialidade da comunicação realizada no ciberespaço e a eficácia dos processos de formação construídos a partir da autonomia individual e coletiva oportunizadas nesses ambientes. De acordo com Santos (2014, p. 102), “entendemos as interfaces digitais como incubadoras de textos, narrativas, enfim, de sentido, configurando-se como espaços formativos”. Ainda seguindo as ideias da autora, as interfaces digitais mais comuns nos ambientes virtuais são fórum de discussão, chats, blogs, diários online, portfólios.

Por meio dessas interfaces podem ser disponibilizadas várias atividades comunicativas que oportunizem o compartilhamento de informações, experiências, sentimentos, sugestões, ou seja, infinitas possibilidades, tendo em vista que se trata, apenas, de um recorte dos instrumentos que podemos utilizar para tecer uma formação ciberespaço.

Consideramos que o processo de formação deva ser repleto de discussões, formações de opiniões e reconhecimento de si e de suas práticas. Atualmente, temos presenciado nas redes sociais, por exemplo, que grande parte dos sujeitos tem ganhado visibilidade em seus, desabafos, discussões em temas polêmicos, por meio de canais dispostos no ciberespaço.

Segundo Couto (2014, p. 40),

não por acaso as narrativas de si se multiplicam e encontram nas redes sociais digitais espaços importantes para acelerar e multiplicar as diversas possibilidades para cada um construir e dar visibilidade a si mesmo, a uma determinada percepção, defender e divulgar um ponto de vista.

Nessa perspectiva, os indivíduos frequentemente conseguem desenvolver mais laços sociais em práticas de comunicação online que presencial. Ao se conectar na rede para se comunicar com o outro, o sujeito não pondera suas atitudes em virtude de constrangimentos, timidez entre os sentimentos que fazem o ser humano se inibir diante de uma situação comunicativa, ele “fala alegremente de si, produz e divulga textos, imagens

fotográficas e videográficas, comenta e pavoneia condutas pessoais, acadêmicas e profissionais” (COUTO, 2014, p. 40). Uma vez registrada suas percepções de mundo no ciberespaço, algumas fronteiras são abertas, pois o sujeito está em ação se permitindo consumir sua própria vida e não uma imposta por terceiros.

Esses pressupostos nos levam a defender que as relações comunicativas estabelecidas no ciberespaço podem favorecer as práticas formativas de futuros professores e docentes, pois os mesmos precisam criar essa relação de conhecimento de si e de sua profissão.

3.4 Estado do conhecimento: alguns estudos que se aproximam da nossa temática

Para a construção do objeto de estudo se fez necessário observar o campo de investigação ao qual se pretendeu permear. Sendo assim, primeiramente buscou-se conhecer um pouco sobre as produções de dissertações e teses já existentes sobre as temáticas envolvidas nesta pesquisa, as quais se aproximam do que vem sendo estudado.

Sendo assim, realizamos uma busca para estabelecer o estado do conhecimento para nosso estudo. De acordo com Morosini e Fernandes (2014, p. 155),

o estado do conhecimento é identificação, registro, categorização que levam à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica. Uma característica a destacar é a sua contribuição para a presença do novo na monografia.

Antes de darmos início à exposição dos nossos achados, vale ressaltar que o foco do nosso estudo é trabalhar as experiências vivenciadas, dentro e fora da universidade, consideradas formadoras pelos alunos de licenciatura em Letras EaD/UAB-UNIPAMPA do Polo de Hulha Negra. Sendo assim, delimitamos como eixo central para essa busca: experiências de vida e formação docentes dos graduandos em Letras.

Com a finalidade de que esta pesquisa bibliográfica tivesse a maior proximidade com a nossa temática, dividimos nosso eixo central em dois

subeixos: 1) Formação docente dos graduandos em Letras e suas experiências formadoras 2) Constituição da identidade profissional do docente de Letras. Ou seja, esses subeixos possibilitarão delimitar um pouco mais o que procuramos encontrar nas dissertações e teses.

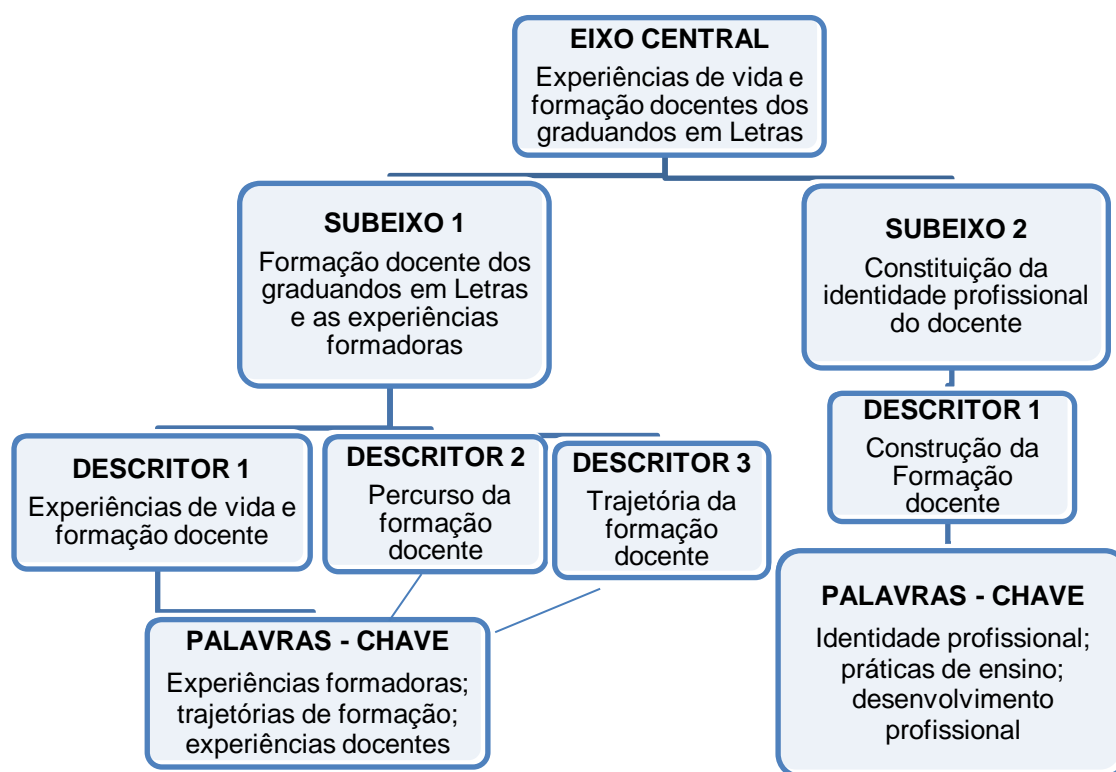
A coleta de informações para a pesquisa teve como fonte de dados a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a qual apresentou o maior resultado, total de 55 documentos para todos os descritores; o banco de dados Scientific Electronic Library Online (SCIELO), que apresentou 6 resultados totais, mas nenhum selecionado, pois os mesmos se tratavam de artigos, e o critério para análise se deteve em dissertações e teses; no repositório da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), a busca que tínhamos uma expectativa maior, pois trata-se do meio acadêmico que esse estudo representa, tivemos um total de 34 publicações, mas todos voltados para área da saúde, entre outras distintas da área da educação e por fim, o repositório da Universidade Federal de Pelotas(UFPEL), apresentou 124 resultados, mas os resultados se repetiam em cada descritor, sendo 31 para cada, e todos iguais.

Esses resultados foram encontrados, a partir de buscas delimitadas pelos descritores “experiência de vida e formação docente”, “percurso da formação docente”, “trajetória da formação docente” e “construção da formação docente”. Desse modo, todas as publicações as quais os títulos estivessem vinculados aos descritores acima, apareciam como resultados, bem como as relacionadas à área da educação, as quais tratassem de formação de professores. Devido ao tema “Formação de Professores” estar vinculado ao tema “experiências formadoras”, não delimitamos um espaço de tempo, visto que uma busca prévia, com tal delimitação, mostrou pouco ou nenhum resultado.

O eixo central da pesquisa determinou os dois subeixos e alguns descritores, assim configurando a primeira seleção. Ou seja, foi realizada uma pesquisa ampla, a fim de escolher teses e dissertações que seriam utilizadas para análise. Posteriormente foi realizada a leitura dos resumos de acordo com os 2 subeixos mencionados anteriormente, levando em consideração as palavras chaves: experiências formadoras, trajetórias de formação, experiências docente, identidade profissional, práticas de ensino e desenvolvimento profissional.

Após a primeira seleção, a restrição aos subeixos se deu de acordo com a familiaridade ao estudo de interesse. Sendo assim, a pesquisa se dividiu em resultados encontrados e resultados analisados (teses e dissertações que foram lidas na íntegra e aparecerão como contribuição nessa pesquisa). Para uma melhor compreensão do processo de busca, elaboramos um organograma, apresentado na Figura 1, o qual esclarece o caminho percorrido nessa busca e um quadro com os dados encontrados, selecionados e analisados (Quadro 1).

Figura 1- Organograma de pesquisa do estado do conhecimento



Fonte: Elaborada pela autora

Este organograma representa o caminho que esta pesquisa bibliográfica, com a intenção de produzir um estado do conhecimento, percorreu. Embora tenhamos delimitado um eixo central para tal, não foi o suficiente visto que fomos nos deparamos com estudos que sugeriram um desdobramento do nosso eixo principal em dois subeixos: a) a formação docente dos graduandos de Letras e as experiências formadoras; e b) a constituição da identidade profissional

docente. A partir de então, descritores foram criados, 3 para o primeiro subeixo e 1 para o segundo. Ainda, para cada descritor, delimitamos palavras-chave para que pudéssemos ter uma coleta mais refinada. No Quadro 1 apresentamos a organização quantitativa das buscas realizadas a partir dos descritores mencionados.

Quadro 1- Relatório de quantidades de teses e dissertações encontradas, selecionadas e analisadas

DESCRITORES	RESULTADOS ENCONTRADOS	RESULTADOS SELECIONADOS	TOTAL ANALISADOS
Construção da Formação docente	82	10	5
Percurso da formação docente	42	5	4
Experiências de vida e formação docente	45	8	2
Trajetória da formação docente	58	4	0
Total	227	27	11

Fonte: Sistematização de pesquisa pela autora

No quadro acima, os números representam os dados detalhados dessa pesquisa bibliográfica. Os “dados encontrados” referem-se à pesquisa ampla; os “dados selecionados” compõem aqueles filtrados a partir dos descritores; e os “dados analisados” são os lidos na íntegra e apresentados nas seções a seguir. Esses foram os considerados mais coerentes com o estudo proposto neste trabalho, baseados nos descritores e palavras-chave.

Ao procurar no campo de pesquisa filtrando por “título”, sem delimitação de ano, pelo descritor: “construção da formação docente”, foram encontrados 28 resultados no banco de dados da BDTD, 6 no banco de dados da Scielo, 31 no repositório da UFPEL, e 7 no repositório da UNIPAMPA. Em relação a esse descritor, por aproximação com a temática desse estudo, foram selecionados 10 trabalhos e analisados 5.

Ao mudar o descritor para “percurso da formação docente” encontramos outros trabalhos que se relacionam com nossa temática. Na plataforma da BDTD encontramos 5 resultados, no banco de dados da Scielo nenhum

resultado, no repositório da UFPEL, 31 resultados, já no repositório da UNIPAMPA, 7 resultados. Destes, por aproximação com a temática desse estudo, foram selecionados 5 e analisados 4.

Com o descritor “experiências de vida e formação docente”, na plataforma da BDTD encontramos 2 resultados, no banco de dados da Scielo 2 resultados, no repositório da UFPEL 31 resultados, já no repositório da UNIPAMPA 10 resultados. Destes, por aproximação com a temática desse estudo, foram selecionados 8 e analisados 2.

Por fim, com o último descritor “trajetórias da formação docente”, na plataforma da BDTD encontramos 20 resultados, no banco de dados da Scielo nenhum resultado, no repositório da UFPEL 31 resultados, já no repositório da UNIPAMPA 7 resultados. Destes, por aproximação com a temática desse estudo, foram selecionadas 4 e nenhuma analisada.

A primeira leitura realizada foi a dos resumos das teses e dissertações encontradas, no total de 227. A ideia inicial era trabalharmos com as pesquisas encontradas relacionadas aos subeixos 1 e 2 que estivessem de acordo com as palavras-chaves apresentadas. Mas nenhuma pesquisa indicou graduandos ou licenciados em Letras relacionados com experiências formadoras e formação de professores. Optamos, então, por analisar as pesquisas que tratassem de formação de professores de modo geral, e não delimitamos seu estado, analisamos tanto trabalhos sobre formação continuada ou inicial.

Diante desse contexto, as seções a seguir detalharão as pesquisas analisadas em cada subeixo. Salientamos que as pesquisas não tratarão especificamente da área de Letras, como proposto no início, pois nenhuma produção foi encontrada nas plataformas de busca aqui utilizadas.

3.4.1 Subeixo 1: Formação docente dos graduandos e suas experiências formadoras

Nesta seção traremos das pesquisas coletadas que correspondem à formação de docentes e suas experiências formadoras. Elas serão descritas respeitando o ano de defesa.

A primeira dissertação analisada no subeixo 1 tem como título *Trajetórias de formação e a construção dos saberes docentes: investigando tempos e espaços formadores a partir da experiência de formação inicial*, de autoria de Nelda Alonso dos Santos, que fez sua defesa em 2010, pela Universidade Federal de Pelotas.

De acordo com Santos (2010, p. 2) o estudo teve como “objetivo refletir e problematizar a trajetória de formação de três professoras formadas no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande entrelaçando-se com a própria vivência da autora desta pesquisa”. Essa pesquisa buscou entender a construção dos saberes, tendo em vista as experiências formadoras do período da graduação e um olhar mais atento à prática na escola básica, e os tempos e espaços vividos antes do tempo da universidade.

A autora utilizou a investigação narrativa como percurso metodológico, para conhecer melhor as experiências formadoras desses sujeitos. Sua análise, bem como suas discussões teóricas, foram embasadas em autores como Maurice Tardif e Clermont Gauthier. Diante dos dados coletados, a análise revelou a importância e necessidade das experiências práticas, enquanto professores em formação inicial, caracterizando-se assim um espaço/tempo formativo para esses docentes.

A segunda obra analisada no subeixo 1 foi a dissertação de autoria de Ibbertson Nobre Tavares, defendida em 2017, pela Universidade Federal do Ceará, que teve como título: *Experiências formadoras e habitus musical no Cariri cearense: a história de vida desvelando minha formação docente*. Tavares (2017, p. 4) traçou como objetivo de seu trabalho “compreender, por meio da sua própria história de vida, como se dá a formação do educador musical inserido no campo musical do Cariri cearense”.

Essa pesquisa utilizou-se do método biográfico, apoiada nos preceitos de Marie-Christine Josso. Além de contar sua própria vida, o autor também ouviu figuras importantes para a música e a cultura cearenses, pois entendeu que esses diversos personagens e contextos são ricos em elementos para seu ser em formação.

Para tal, estudo valeu-se do princípio sociológico de Pierre Bourdieu, tendo como elo as concepções de campo e *habitus*. Segundo o autor, por meio dessas histórias de vida foi possível ter um entendimento mais profundo de

Bourdieu, e conhecer os processos formativos que constituem o professor de música no Cariri cearense. A pesquisa caracterizou-se como uma pesquisa (auto)biográfica, baseada nas reflexões de Josso.

A terceira pesquisa analisada no subeixo 1 é de autoria de Ândrea Tragino Plotegher, da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), e foi defendida em 2018. Sua dissertação teve como título: *Licenciatura em Educação Física: percursos construídos a partir de experiências formadoras dos docentes em formação*. Sua pesquisa teve como pressuposto que a formação se estabelece entre o próprio sujeito e o outro, levando em consideração o meio, assim temos o processo de autoformação, heteroformação e interformação.

Para chegar ao objetivo e entendimento das questões envolvidas, como as experiências formadoras, propostas por Josso e identidade profissional defendida por Claude Dubar fizeram-se presentes no estudo. Plotegher (2018, p. 2) traçou como objetivo para sua pesquisa

compreender a formação de professores em Educação Física, por meio da análise de como se constituem as experiências formadoras adquiridas no decorrer do processo de formação inicial, bem como analisar como estas interferem nas relações entre o sujeito e a profissão professor em Educação Física.

A abordagem metodológica dessa pesquisa é qualitativa ancorada nos preceitos biográficos, o qual é capaz de trazer a compreensão do sujeito em si. Para a coleta de dados, uma entrevista narrativa foi realizada com doze alunos matriculados no último semestre do curso. Essa pesquisa foi realizada no curso de licenciatura em Física do CEFD/UFES.

Após o tratamento e análise dos dados, dois pontos foram destacados pela autora: o primeiro é que as experiências vivenciadas antes da universidade são fatores relevantes nas suas escolhas dentro do curso; e o segundo é que os espaços que se caracterizam além dos formais prescritos pelo currículo, atuam como diferenciais na formação desses professores.

Considerando as pesquisas analisadas, esse primeiro subeixo traz questões importantes sobre a formação docente e as histórias de vida dos professores, e também uma relação mais delineada sobre as experiências de vida ligadas à formação dos saberes docentes, de modo que se difere do subeixo 2 nesse aspecto.

3.4.2 Subeixo 2: Constituição da identidade profissional do docente

Nessa seção serão apresentados os trabalhos analisados referentes ao subeixo 2, sendo dispostos de acordo com seu ano de defesa, em ordem cronológica.

A primeira obra analisada no subeixo 2 foi uma dissertação, de 2009, escrita por Euzeni Araújo Trajano, da Universidade Federal do Amazonas, que teve como título *Professor aprendente e ensinante: um estudo sobre leitura e escrita no percurso da formação docente*, e teve como objetivo proposto pela autora,

compreender a problemática que envolve a formação dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no que se refere à apreensão e uso da leitura e da escrita, bem como conhecer as concepções que permearam/permeiam suas práticas formativas, tendo em vista, suas trajetórias de formação leitora/escritora. (TRAJANO, 2009, p. 2)

Esta investigação se deteve na coleta de dados por meio de narrativas, com a intenção de conhecer suas histórias de vidas no âmbito escolar, identificando o processo de leitura e escrita que contribuíram para o processo formativo dos professores dos anos iniciais.

A partir dessas narrativas e suas discussões teóricas sobre formação de professores, que tiveram como base António Nóvoa e Francisco Imbernón, puderam ser evidenciadas a relevância do processo de formação oferecido pelo Programa de Formação Especial de Formação Docente, ofertado pela Universidade do Amazonas, no qual também ficou explícita a necessidade de uma formação inicial menos mecanicista.

A segunda obra analisada no subeixo 2 foi uma dissertação de Rosana Maria Cavalcanti Soares, que teve como título: *A constituição do ser professor: análise do percurso de formação e trabalho de docentes da Educação Básica*, defendida em 2012, na Universidade Federal do Ceará. Essa pesquisa surgiu do entendimento de que a formação docente é contínua e acontece em diferentes espaços e tempos. Sendo assim, o objetivo da pesquisa, de acordo com Soares (2012, p. 3), foi

investigar a constituição do ser professor com base no percurso de formação e trabalho, visando analisar como as experiências vivenciadas como estudante na escola, na formação inicial, na prática

pedagógica e nas atividades formativas, assim como as mudanças no âmbito pessoal e profissional que foram acontecendo durante essa trajetória, especialmente com relação às práticas docentes, contribuíram na constituição de si como professores.

A pesquisa possui uma abordagem qualitativa utilizando-se de narrativas sobre as histórias de vidas coletadas, por meio da participação de cinco professoras da Educação Básica do estado do Ceará, as quais participaram de um curso de Especialização em Métodos do Ensino das Ciências Humanas e Sociais.

A coleta dos dados foi realizada por meio de um memorial produzido por essas professoras no TCC da Pós-Graduação realizada, bem como a realização de entrevistas semiestruturadas com os participantes. As discussões sobre formação de professores desse estudo foram apoiadas em António Nóvoa, Francisco Imbernón, Selma Garrido Pimenta e Paulo Freire.

Diante dos dados analisados, a autora percebeu que as professoras consideram seu papel como alunas da Educação Básica algo decisivo para a escolha da profissão, também ficou evidente que o período da formação inicial foi o mais importante para elas, pois consideram as teorias fundamentais para suas práticas atuais. Admitem que a sala de aula é o principal cenário para a formação do professor e que, para essas professoras, a formação é um processo em andamento.

A terceira dissertação analisada referente ao subeixo 2 é de autoria de Andréia Guilhen Pinto, da Universidade Estadual Paulista, defendida em 2013. Teve como título: *Formação docente: contribuições da formação inicial para a construção da identidade profissional*. Essa pesquisa nos chamou a atenção, pois trabalha alguns pontos de interesse de nossa pesquisa, a formação docente e as contribuições para tal.

O estudo teve como foco a preocupação com a formação inicial de professores. Essa inquietação aparece após a participação da pesquisadora em um grupo de Iniciação científica, no qual coleta dados preliminares sobre o desinteresse da maioria dos alunos ao ingressarem no curso. Segundo a autora, muitos desses acadêmicos escolhem o curso por falta de opção, outros tampouco sabem as suas razões pela escolha. Para suas discussões teóricas teve como base principal as reflexões produzidas por Isabel Alarcão.

De acordo com Pinto (2013, p. 2) o objetivo de sua pesquisa foi

investigar o processo de formação inicial de professores indagando acerca de sua influência na (re)construção das representações sociais sobre a profissão docente, os futuros alunos e a escola e analisar a construção da identidade profissional pelos estudantes do curso de Pedagogia.

Com a finalidade de alcançar seu objetivo, a pesquisadora aplicou um questionário aos participantes, graduandos ao final do curso, para fazer uma comparação das respostas, com os dados já coletados pelo grupo de pesquisa. O tratamento e análise desses dados foi através de um viés qualitativo com uma análise de conteúdo a luz de Bardin. Após esses alunos concluírem a graduação, realizaram grupos de discussões para aprofundar as respostas obtidas nos questionários. Essa pesquisa trouxe como resultados a constatação de que, por mais que se tenham debates e discussões em torno da temática “formação de professores”, essa ainda continua ineficaz, pois pouco agrega na formação da identidade profissional desses docentes, além do mais suas expectativas não são superadas ao chegar no campo de trabalho docente.

A quarta obra analisada no subeixo 2 foi a dissertação apresentada por Malco Rodrigo de Oliveira Santos, com o título: *Contextos de formação de docentes: um enfoque Bioecológico*, defendida em 2014, na Universidade de Taubaté. Seu estudo teve como objetivo “investigar sobre o que leva um indivíduo a optar pela profissão docente, identificando como as interações entre estes sistemas contribuem para a constituição identitária docente” (SANTOS, 2014, p. 3).

Essa pesquisa caracterizou-se por uma pesquisa qualitativa, seus sujeitos foram seis professores da Educação Básica, da rede estadual, municipal e privada da Região Metropolitana do Vale do Paraíba Paulista/São Paulo. O critério para escolha desses docentes foi que metade tivesse vinte anos de exercício ou mais na mesma escola, e que metade tivesse ingressado recentemente na escola.

Os instrumentos para coleta de dados basearam-se na aplicação de uma entrevista narrativa (auto)biográfica. Os dados coletados foram analisados de acordo com os ensinamentos de Amedeo Giorgi, e seus resultados discutidos de acordo com as vertentes da teoria Bioecológica de Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner, e das dinâmicas de construção identitária de Barbier.

Com esse estudo, o autor constatou que a família e a escola foram as influências com maior força sobre os pesquisados, para a escolha do curso. Sobre as identidades construídas por esses docentes, a idealização da profissão professor ser um “dom” é uma prevalência entre os sujeitos da pesquisa, contrariando a lógica da funcionalização, que entende seus colaboradores como membros de uma equipe empresarial.

A quinta pesquisa analisada no subeixo 2 é de autoria de Vitor Gomes Lima Ferraz, da Universidade Federal de Juíz de Fora, que em 2015 escreveu a dissertação intitulada *A contribuição inicial na construção dos saberes docentes dos licenciados em Química da UFJF*, com o objetivo de “investigar a construção dos saberes docentes a partir da reflexão sobre os saberes e experiências vividas anteriormente e durante a formação inicial e como os licenciados articulamos saberes docentes em suas sequências didáticas”(FERRAZ, 2015, p. 4).

Suas discussões entendem que a formação docente está relacionada com experiências e acontecimentos vividos muito antes do ingresso na universidade, e que perpassam por tantos outros acontecidos durante a graduação, bem como após a conclusão do curso.

Seu método de pesquisa foi qualitativo, baseando-se na aplicação de um questionário e realização de uma entrevista com 21 licenciados do curso de Química da Universidade Federal de Juiz de Fora, matriculados no ano de 2014. Os dados foram analisados e tratados com base na análise de conteúdo de Bardin e os modelos didáticos de Garcia Perez. A teorias apresentadas baseiam-se em Selma Garrido Pimenta e António Nóvoa.

Nesse estudo, algumas questões em relação à formação dos professores foram observadas pelo autor. Primeiramente que os licenciados remetem um mesmo grau de importância aos saberes específicos, pedagógicos e metodológicos. Outro aspecto observado foi que alguns entendem como importantes para formação docente as experiências anteriores à universidade. Também que a formação inicial colaborou no processo de tomada de consciência dos saberes anteriores à graduação. Por fim, ainda puderam ser observadas a evolução sobre os saberes da docência no decorrer do curso.

O sexto trabalho analisado no subeixo 2 foi uma tese defendida em 2016, na Universidade Presbiteriana Mackenzie, por Márcia Helena Lima, intitulada:

Trajetórias de docentes nos cursos de formação: um estudo de caso do percurso interdisciplinar e suas implicações na prática profissional. Esse estudo teve como objetivo “pesquisar o percurso interdisciplinar de docentes nos cursos de formação tendo em vista suas implicações na prática profissional” (LIMA, 2016, p. 4).

Tal pesquisa teve como entendimento que a profissionalização é uma questão das experiências disciplinares ou indisciplinadas que podem influenciar no âmbito escolar. Esse estudo trouxe como problemática entender como se constrói a interdisciplinaridade no fazer docente.

O estudo baseou-se no método biográfico, aplicando questionários e realizando rodas de conversas. Suas discussões teóricas foram baseadas no método (auto)biográfico de Belmira Bueno e nos princípios de pesquisa de Pedro Demo.

Como resultados da pesquisa, verificou-se que a interdisciplinaridade na escola auxilia o professor na sua prática escolar, dando uma visão mais ampla sobre o conteúdo; a função da interdisciplinaridade é incrementar o processo educativo, os conhecimentos e a cultura.

A sétima obra analisada no subeixo 2 foi uma dissertação da autora Ana Lúcia Moreira Mohr, da Universidade Regional do Noroeste do estado do Rio Grande do Sul, intitulada *Constituição de saberes docentes em processos de (re)construção do conhecimento pedagógico do conteúdo na formação inicial e continuada de Professores de Química*, defendida em 2016.

Mohr (2016, p. 5), definiu como objetivo de seu estudo “analisar saberes docentes mobilizados em processos interativos de constituição do conhecimento pedagógico do conteúdo, entre formação inicial e continuada de professores de química, na perspectiva de pesquisa-ação emancipatória”. Essa pesquisa trouxe resultados sobre o processo formativo que surgiu das questões sobre os conhecimentos desenvolvidos pelos docentes de Química e as relações estabelecidas pelos alunos entre saber científico e saber informal.

A metodologia da pesquisa se ancorou em espirais de autorreflexão coletiva inspirados nas teorias de Carr e Kemmis. Nesse contexto, os professores compartilham, constroem e desconstroem suas concepções de prática docente, em um momento de ação colaborativa de aprendizagem. Suas discussões teóricas estão fortemente ligadas às teorias de Vygotsky.

Os resultados apresentados nesse estudo permeiam os conceitos científicos nas aulas de Química, pensados e colocados em práticas à luz de Vygotsky, bem como a construção desses conhecimentos na formação inicial e continuada dos professores de Química.

O oitavo trabalho analisado no subeixo 2 foi uma tese defendida por Angelisa Benetti Clebsch, em 2018, pela Universidade Federal de Santa Catarina, sob o título: *A construção dos saberes docentes na formação dos licenciados em Física*, com o objetivo de “ investigar a construção dos saberes docentes, especificamente no âmbito da Licenciatura em Física” (CLEBSCH, 2018, p, 3). Essa pesquisa evidencia que a falta de compreensão sobre a contribuição significativa das práticas para a construção dos saberes docentes é um agravante no processo de formação dos professores.

Seu processo metodológico se deu em três momentos distintos. O primeiro foi o estudo legal do currículo oficial das licenciaturas brasileiras de 1939 até 2015. No segundo momento foi realizada a análise do Projeto Político-Pedagógico do curso, bem como dos planos de ensino da disciplina e, por último, a coleta de dados se deu a partir da aplicação de um questionário aos professores formadores e licenciados estagiários. Ao final, foi realizada uma análise de conteúdo dos dados coletados. Suas discussões teóricas estavam ancoradas em Vanda Luiza Montenegro e José Carlos Libâneo.

Essa investigação traz como resultados que as temáticas expostas nas aulas pedagógicas de Física auxiliam na construção pedagógica do conteúdo. A autora entendeu que a integração entre teoria e prática nessa disciplina é tão importante quanto necessária, bem como que a profissão do professor exige uma didática significativa.

Após a apresentação destes estudos, compreendemos que esse subeixo traz um panorama de pesquisas sobre a constituição da identidade docente, embora nenhum descritor tenha sido diretamente ligado aos métodos de pesquisa que utilizem narrativas educativas, histórias de vida, (auto)biografias, todos os estudos aqui analisados trazem rastros dessas metodologias, demonstrando que esse método tem sido um aliado para a perspectiva da formação de professores. Vale destacar que quase todos os trabalhos em questão referem-se referem à formação inicial, consideramos isso muito

importante, pois a formação inicial tem uma marca mecanicista muito forte e precisamos refletir sobre essas características da formação da docência.

3.4.3 Algumas considerações acerca do Estado do Conhecimento

Nesta seção trataremos dos 11 trabalhos selecionados que foram divididos nos subeixos 1 e 2 de acordo com suas características da pesquisa. Com os achados que se enquadram no subeixo 1, “As experiências formadoras dos graduandos em licenciatura em Letras”, não encontramos nenhuma pesquisa referente às experiências formadoras especificamente dos graduandos em Letras, mas ao ler pesquisas desenvolvidas em outras áreas de conhecimento percebemos a necessidade de estudos sobre essas experiências nos campos das Letras. Para a pesquisa referente ao descritor “Formação de Professores em Língua Portuguesa”, os resultados são imensos, mas há pouca abordagem no campo da formação relacionada às experiências em si, então também fica evidente a necessidade de haver uma constância na investigação desse processo de formação.

A respeito da formação docente a partir de experiências de vida, os resultados são muito amplos, pois abrangem todas as áreas possíveis, mas os trabalhos analisados são enriquecedores para a construção da pesquisa em questão, pois mostra o que já foi pesquisado e as lacunas que ainda existem, bem como os autores que se interessam na construção desse conhecimento.

Quanto ao subeixo 2 “Constituição da identidade profissional do docente de Letras”, nesse aspecto não encontramos nenhum escrito em relação ao processo de formação do aluno de licenciatura em Letras. Mas como mencionado anteriormente, essas constituições do professor, reconhecimento da identidade profissional docente, foram abordadas em outras áreas, tornando assim instigante levar essa temática ao curso de Letras.

Com essa pesquisa bibliográfica podemos evidenciar que a formação de professores está ganhando um novo panorama. As pesquisas mostram que há interesse em estudar a subjetividade das vidas dos professores, que esse fator importa para a sua profissionalização.

Entendemos, ainda, que estudar a formação de professores vai muito além de refletir sobre suas experiências formadoras e/ou docente, e sim envolve

outras questões, muitas delas pessoais. A profissão professor se destaca pelo seu contexto desse modo ao pesquisar sobre os professores de certo modo pensamos em um conjunto maior, escola, alunos, a comunidade escolar com um todo.

Dentro dessa busca identificamo-nos com o campo apresentado no subeixo 2, o qual trata da constituição docente, mas refere-se à formação da identidade desses docentes em formação, ou seja, se atenta para a formação subjetiva desses professores em formação. Embora não tenhamos encontrado especificamente no campo das Letras, compreendemos que independente da área de formação do licenciado, a formação de professor deve acontecer no mesmo processo, de autoconhecimento, autonomia e compartilhamento.

Um dos pontos mais relevantes encontrados nas teses e dissertações analisadas foi que grande parte desses trabalhos, ao tratarem da constituição da formação docente utilizaram como método para sua pesquisa a narrativa (auto)biográfica, histórias de vida, na maioria das vezes estão embasados nas reflexões de Josso. Sendo assim, vale ressaltar que os estudos destacados nessa seção dialogam e contribuem com o desenvolvimento da proposta dessa pesquisa.

A construção dessa seção contribuiu para a fundamentação teórica dessa pesquisa, pois amplia as discussões e as fontes bibliográficas. Esse mapeamento das pesquisas já existentes oportuniza uma reflexão maior sobre a formação de professores a partir de suas histórias de vida.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta seção descreveremos os caminhos metodológicos que percorremos ao longo dessa pesquisa-formação. Apresentaremos a abordagem metodológica utilizada, o contexto em que essa pesquisa aconteceu, os sujeitos envolvidos nela, bem como o desenvolvimento da intervenção e descrição dos encontros realizados.

4.1 Abordagem metodológica

Esse estudo teve como abordagem metodológica a pesquisa-formação em diálogo com a perspectiva da pesquisa intervencionista. Nessa abordagem, o pesquisador, ao mesmo tempo que proporciona ao indivíduo mudanças relativas à formação, também desenvolve a autoformação, pois em diálogo com a realidade do outro reflete sobre a sua, ou seja, ele não está disposto, apenas, a investigar o outro, mas também a si mesmo.

A metodologia construída a partir de Josso (2004) traz como pressuposto que cada momento vivido em uma pesquisa-formação é uma experiência para ser marcada para quem nela estiver empenhado a fazer uma reflexão sobre sua formação e os processos para a sua constituição. Essa abordagem está pautada nos conceitos de “experiências de vida e formação” de Josso (2004; 2010), na qual o compromisso do pesquisador é com uma prática transformadora em âmbito individual e coletivo.

Acreditamos que a metodologia apresentada dialoga com a perspectiva intervencionista, pois de acordo com Damiani (2013, p. 58), as pesquisas do tipo intervenção

são investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências.

Nesse sentido, ao propor uma atividade de intervenção aos sujeitos, estamos oportunizando um processo de formação a eles e a nós um processo de autoformação.

Na abordagem metodológica proposta, os participantes da pesquisa tiveram a oportunidade de resgatar e refletir sobre seu processo de formação, além do mais, nessa prática não houve uma distinção entre pesquisadora e sujeitos da pesquisa. Nesse estudo todos foram considerados sujeitos aprendentes. Ou seja, todos aqueles que estiveram dispostos a aprender, conseguiram desenvolver um momento formativo. Isso se estabelece pois, todo ser que aceita que sua evolução e transformação está atrelada ao seu processo histórico, tem a possibilidade de se reconhecer como autor da sua própria formação, bem como de suas projeções para o futuro.

Na “pesquisa-formação”, nos valem de um recorte da proposta metodológica de Josso (2004), a abordagem (auto)biográfica, conhecendo as histórias de vidas dos participantes.

Segundo Josso (2004, p.130)

[...] o trabalho biográfico faz parte do processo de formação; ele dá sentido, ajuda-nos a descobrir a origem daquilo que somos hoje. É uma experiência formadora que tem lugar na continuidade do questionamento sobre nós mesmos e de nossas relações com o meio.

O desenvolvimento da pesquisa-formação passou por três momentos considerados necessários, de acordo Josso (2004): o processo de formação, o de conhecimento e o de aprendizagem. Esses processos perpassaram quatro fases: a construção narrativa da história da formação, a elaboração da narrativa, a fase da compreensão e de interpretação das narrativas escritas e a fase de balanço dos participantes e pesquisadora-formadora da construção da (auto)biografia. Todos os momentos da pesquisa nos quais houve exposição oral dos participantes foram gravados com o consentimento dos mesmos.

Na fase de construção das narrativas de formação, os sujeitos refletiram a partir de algumas questões orientadoras como, por exemplo, “o que aconteceu para que eu viesse a ter as ideias que hoje tenho?”; “Como as experiências da minha vida contribuem para os sentidos que dou àquilo que vivi?” (JOSSO, 2004, p. 115). Nessas narrativas, construídas de forma oral e espontânea, os participantes escolheram como queriam discorrer sua fala, destacaram alguns momentos marcantes, criando um relato cronológico.

Na fase de elaboração da narrativa, ocorreu uma reflexão sobre sua construção (auto)biográfica oral. Nesse momento, de escrita, os participantes puderam recorrer à gravação e, no momento da transcrição de suas falas, puderam acrescentar e/ou suprimir fatos, adaptar com reflexões sobre os acontecidos. Essas narrativas foram livremente dispostas aos demais participantes para o desenvolvimento da próxima fase.

Na fase de compreensão e interpretação das narrativas, as intervenções e questionamentos dos colegas foram fundamentais para desencadear a reflexão sobre o processo de formação de cada um. Nesse momento, foi realizando o processo individual e coletivo de reflexões da pesquisa.

Na última fase, a do balanço, na qual os participantes e a pesquisadora-formadora fizeram uma análise sobre a construção de suas (auto)biografias, algumas questões foram postas a si mesmos. Josso (2004, p. 122) exemplifica duas questões feitas por ela mesma, em um de seus processos de pesquisa-formação seguindo essas quatro fases: “O que aprendi com esta experiência?”; “Em que a experiência realizada foi formadora para mim?”. Tanto os formadores, quanto os participantes participaram desse “balanço” sobre a atividade realizada, só assim puderam concluir esse processo de autoformação.

Essas fases demarcaram o caminho da pesquisa-formação. Para Tripp (2005), uma ação intervencionista deve abordar cinco aspectos: ter a intenção de promover mudanças; tentar resolver algum “problema”; ter um caráter aplicado; ter um diálogo coerente com um referencial teórico; e, por fim, ter a possibilidade de produzir conhecimento.

Na sequência, apresentaremos o contexto em que essa pesquisa-formação foi desenvolvida.

4.2 Contexto da Pesquisa-Formação

Esta pesquisa foi desenvolvida no contexto da Universidade Aberta do Brasil, especificamente, no curso de Letras Português EaD ofertado pela UNIPAMPA no polo de Hulha Negra, Rio Grande do Sul.

A Universidade Aberta do Brasil (UAB)¹⁴ é um sistema criado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2005, formalizado sob o decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006. Foi criada para incentivar a Política Nacional de Formação de Professores. O programa busca oferecer graduação na modalidade de Educação a Distância (EaD) aos professores em exercício na Educação Básica, mas que não possuem formação superior, do mesmo modo que disponibiliza formação continuada em EaD aos professores já graduados.

A prioridade das vagas é para esses professores, mas pessoas que tenham interesse em curso superior em EaD também podem concorrer às vagas. O processo seletivo para ingresso respeita as normas de seleção imposta pela

¹⁴ Informações e dados sobre a UAB disponíveis em:< <http://www.capes.gov.br/uab>> . Acesso em: 27/12/2019

universidade parceira, a qual oferece o curso. Nesse sistema, desenvolve-se uma parceria entre os poderes federais, estaduais e municipais.

O programa visa disseminar os cursos de formação superior, levando-os até as cidades do interior do país, ao mesmo tempo em que tem o objetivo de popularizar a escolarização superior na modalidade EaD e amenizar as desigualdades sociais. Ao levar polos universitários às cidades do interior, ajudam no aumento do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), bem como no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

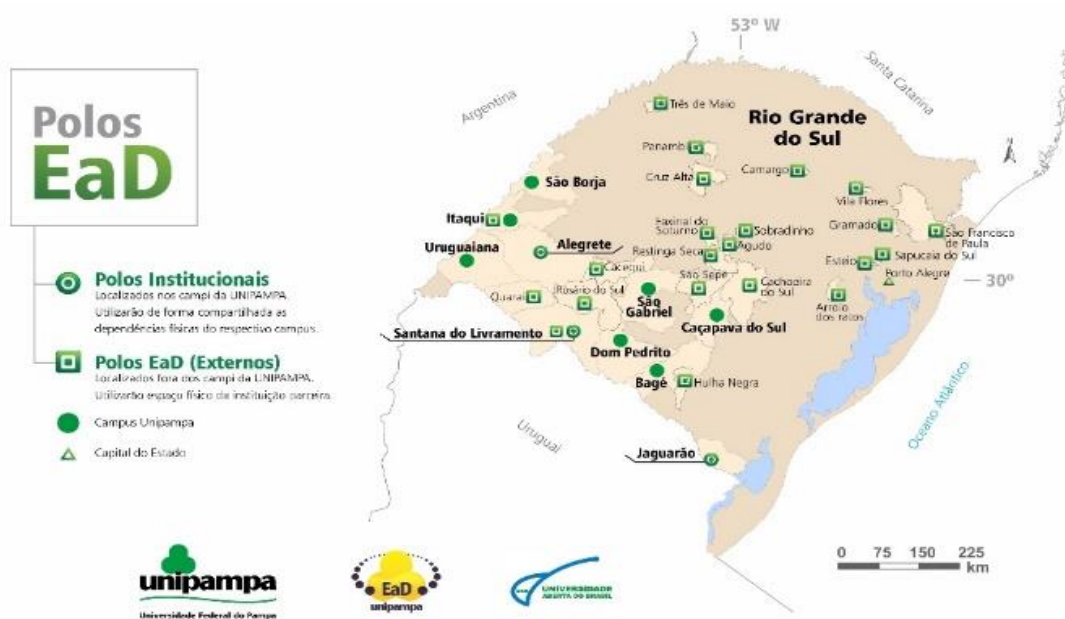
A UAB possui polos em atividades por todo Brasil, alguns deles ainda em fase de implantação. Esses polos estão divididos pelas 5 regiões do país, com ofertas de cursos de Graduação (Licenciatura, Bacharelados e Tecnólogo), Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão.

No Rio Grande do Sul, atualmente, a UAB tem aproximadamente 180 polos em atividades, os quais possuem diversos cursos ofertados, apenas, por instituições públicas, como Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Instituto Federal de Educação e Ciência Farroupilha (IFFAR), Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSul), Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA).

Em dezembro de 2016 a UNIPAMPA foi credenciada para ofertar cursos EaD no âmbito da Universidade Aberta do Brasil. Atualmente são ofertados os cursos de Licenciaturas em Letras-Português, Pedagogia e Geografia e Bacharelado em Administração Pública. Também foi ofertada turma de Especialização em Gestão Pública, agora com o curso já concluído.

Em parceria com a UNIPAMPA, a UAB possui 22 polos EaD, que estão situados em municípios credenciados. Dentre esses 22 pontos de atendimento, 8 deles possuem turmas do Curso de Licenciatura em Letras Português EaD pela UNIPAMPA: Cacequi, Faxinal do Soturno, Hulha Negra, Itaqui, Quaraí, Rosário do Sul, São Sepé e Esteio.

Figura 2- Mapa de distribuição de Polos da UNIPAMPA/UAB



Fonte disponível em: < https://sites.unipampa.edu.br/ead/files/2017/12/mapa_alterado-12-12.jpg >

O polo no qual realizamos a pesquisa-formação é o de Hulha Negra, um município da região sul do Rio Grande do Sul, que faz parte da bacia hidrográfica do Rio Camaquã. Sua área total, segundo dados do IBGE/2017 é 822,943 km², sua população é aproximadamente 6.521 habitantes. O município tem como cidades limítrofes: Pedras Altas, Candiota, Bagé e Aceguá, e está a 410km da capital gaúcha, Porto Alegre.

Em 22 de março de 2012, Hulha Negra recebeu o polo de apoio presencial da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Neste mesmo local, outras instituições federais desenvolvem cursos via UAB, além da UNIPAMPA. Os cursos oferecidos pela Universidade Federal do Pampa no polo são: Licenciatura em Letras Português EaD, Licenciatura em Geografia EaD, Licenciatura em Pedagogia EaD, Bacharelado em Administração.

Figura 3- Fachada do Polo UAB - Hulha Negra



Fonte: Tribuna do Pampa¹⁵

Os participantes da pesquisa-formação pertencem ao Curso de Licenciatura em Letras EaD, que teve início em maio de 2017, e no momento da pesquisa estavam cursando o 8º semestre. Essa graduação pode ser concluída no mínimo em 4 anos e no máximo em 8 anos, contabilizando 3245 horas. O aluno deve atender às demandas do curso de acordo com as solicitações dos professores, mas adequando a sua rotina, os encontros presenciais estão programados para acontecerem à noite em dia e horário adaptados às necessidades do polo.

Ao compreender em qual contexto essa pesquisa-formação foi aplicada, passamos à caracterização biográfica dos sujeitos.

4.3 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos dessa pesquisa foram os alunos graduandos do curso de Letras Português - EaD da UNIPAMPA-UAB do polo de Hulha Negra. Esses discentes ingressaram nas suas atividades acadêmicas no ano de 2017. No momento da pesquisa, conforme mencionado, estavam cursando o 8º semestre. Ao total, quinze discentes participaram da pesquisa-formação proposta. Alguns

¹⁵ Disponível em: < <http://www.tribunadopampa.com.br/polo-uab-hulha-negra-e-contemplado-com-tres-novos-cursos/> >. Acesso em: 26/12/2019

alunos do polo residem em Hulha Negra, mas a maioria desses estudantes são residentes de cidades próximas como Bagé, Aceguá, Pinheiro Machado e Candiota. Após a conclusão da formação foi possível criar um quadro biográfico dos sujeitos dessa pesquisa.

Quadro 2- Perfil biográfico dos sujeitos da pesquisa

Identificação dos participantes ¹⁶	Sexo	Idade	Estado civil	Filhos	Profissão	Cidade Natal	Moradia atual
P1	Feminino	21 anos	Casada	1 filho	Estudante	Interior de Aceguá	Interior de Aceguá
P2	Feminino	36 anos	Casada	Sem filhos	Do lar	Pinheiro Machado	Pinheiro Machado
P3	Feminino	29 anos	Solteira	Sem filhos	Atendente de telefonia	Bagé	Bagé
P4	Feminino	27 anos	Casada	3 filhos	Do lar	Interior de Candiota	Fortaleza
P5	Feminino	39 anos	Casada	1 filho	Visitante do PIM	Colônia Nova esperança Hulha Negra	Candiota
P6	Feminino	29 anos	Casada	2 filhos	Auxiliar de contabilidade	Serra da Hulha Negra	Serra da Hulha Negra
P7	Feminino	21 anos	Solteira	Sem filhos	Auxiliar de contabilidade	Assentamento Santa Elmira Hulha Negra	Assentamento Santa Elmira Hulha Negra
P8	Feminino	31 anos	Solteira	Sem filhos	Professora	Santana do Livramento	Bagé
P9	Feminino	32 anos	Casada	2 filhos	Aposentada	Jaguarão	Candiota
P10	Feminino	25 anos	Solteira	Sem filho	Estudante	Colônia Nova Esperança Hulha Negra	Colônia Salvador Hulha Negra
P11	Feminino	44 anos	Casada	1 filho	Micro empreendedora	Bagé	Bagé

¹⁶ Os participantes serão identificados pela letra "P" e uma numeração, por exemplo, Participante 1, será P1. Essa escolha partiu da ordem de apresentação das narrativas (auto) biográficas escritas, com a intenção de preservar a privacidade dos sujeitos dessa pesquisa.

P12	Feminino	39 anos	Divorciada	3 filhos	Micro empreendedora	São Gabriel	Candiota
P13	Feminino	59 anos	Divorciada	4 filhos	Advogada e Professora	Aceguá	Bagé
P14	Feminino	39 anos	Divorciada	1 filho	Técnica em enfermagem	Bagé	Bagé
P15	Masculino	31 anos	Casado	2 filhos	Auxiliar parlamentar	Dom Pedrito	Dom Pedrito

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de dados das narrativas (auto)biográficas.

A partir dos dados apresentados podemos conhecer um pouco das características biográficas dos participantes dessa pesquisa. Devido ao caráter desse estudo, é necessário um olhar atento para os sujeitos da pesquisa-formação, pois os traços que os representam estão impressos em todas as narrativas expostas nesse trabalho, visto que estamos estudando histórias de vidas.

Após conhecer os participantes dessa pesquisa-formação, descreveremos como foi a prática de intervenção realizada com eles.

4.4 A intervenção

A intervenção foi caracterizada como uma formação de professores complementar à matriz curricular formal da graduação, ofertada por meio de um projeto de extensão EaD, intitulado “Construindo a profissão docente através das experiências de vida”, com carga horária de 20h. Essa prática se desenvolveu em seis encontros, com 6 horas assíncronas e 14 horas síncronas. Para a realização de tal proposta enviamos uma carta de apresentação para a coordenação do curso (Apêndice A), solicitando autorização para o desenvolvimento do projeto, bem como uma carta de apresentação para coordenação do polo de Hulha Negra (Apêndice B) solicitando colaboração para o seu bom andamento. Vale destacar que obtivemos um retorno positivo de ambas.

Os encontros à distância foram realizados pelo *Google Classroom*¹⁷. Essa plataforma foi disponibilizada aos usuários em agosto de 2014, como um sistema de conteúdos pertencente ao *Google Apps*, destinado à interação de professores e alunos, como facilitador de conteúdo, atividades e comunicação. A Universidade Federal do Pampa, diante das condições impostas pelo Covid-19, adotou tal plataforma, juntamente com o *Moodle*, para conduzir as atividades educacionais como forma de proporcionar aos alunos e professores um ambiente de aprendizagem remoto.

A pesquisa-formação teve como objetivo geral compreender como os alunos de licenciatura em Letras a distância, ofertada pela Universidade Federal do Pampa/Universidade Aberta do Brasil do Polo Hulha Negra, reconhecem suas experiências formadoras da docência por meio de construções de narrativas (auto)biográficas constituindo, assim, uma ação formativa. Os objetivos específicos foram: fomentar nos aprendentes a reflexão da sua construção profissional, através de uma retomada de experiências vividas; analisar as possibilidades de uso de um ambiente virtual para a construção de um processo formativo através de narrativas (auto)biográficas; identificar como os professores em formação realizam a leitura de si e do outro no processo de autorreflexão.

Para isso, nossa proposta baseou-se em trabalhar com a produção de narrativas (auto)biográficas de formação, a partir dos princípios de Josso (2004; 2010). Estas narrativas contaram com relatos de momentos considerados cruciais para a formação de cada sujeito envolvido. De acordo com Josso (2010, p. 195.)

cinco categorias constituem hoje as marcas de compreensão do processo de formação: 1) periodização e momentos cruciais; 2) domínios de aprendizagem; 3) conhecimentos na formação; 4) dinâmicas e 5) atitudes e qualidades dos sujeitos.

Nesse contexto, a construção dessas (auto)biografias educativas foram conduzidas pela formadora, visto que as histórias de vidas individuais remetem a muitos acontecimentos. Então, foram direcionadas para que pudessemos encontrar os momentos “charneiras” da formação de cada graduando, ou seja,

¹⁷ Informações disponíveis em < https://pt.wikipedia.org/wiki/Google_Classroom > Acessado em:27/12/2019.

os “momentos ou acontecimentos que representam uma passagem entre duas etapas da vida, um divisor de águas” (JOSSO, 2004, p. 64).

A dinâmica dessa proposta seguiu os preceitos de Josso (2004), sendo o momento da construção narrativa da história da formação, a elaboração da narrativa, a fase da compreensão e de interpretação das narrativas escritas e a fase de balanço dos formadores e dos participantes. No Quadro 3 apresentaremos a descrição dos encontros conforme o plano de ação.

Quadro 3- Descrição do plano de ação

Plano de Ação- Descrição dos Encontros	
1º Encontro Síncrono 26/08/2020	<ul style="list-style-type: none"> *Apresentação pessoal; *Apresentação do contrato da formação; *Apresentação do Termo de consentimento livre e esclarecido; * Encaminhamento para o próximo encontro: * Leitura/reflexão do prólogo “O menino e o homem” do livro O menino no espelho de Fernando Sabino (a partir de questões orientadoras); *Escolha de um objeto/ foto que remeta ao seu tempo de infância na escola.
2º Encontro Assíncrono 02/09/2020	<ul style="list-style-type: none"> *Discussão a partir da reflexão realizada sobre a leitura resgatando as memórias da sua infância a partir das questões orientadoras; *Complemento da discussão com a apresentação do seu objeto/foto contando ao grupo sobre a escolha e suas lembranças resgatadas com esse momento; *Início da produção da narrativa (auto) biográfica oral; *Encaminhamento para o próximo encontro- Leitura/reflexão do capítulo VII “O menino no espelho” e do epílogo “O homem e o Menino” do livro O menino no espelho de Fernando Sabino (a partir de questões orientadoras). escolha de um objeto/ foto que remeta ao seu tempo de adolescência na escola.

3º Encontro Síncrono 11/09/2020	*Discussão sobre a reflexão das leituras realizadas; *A partir das memórias resgatadas com as leituras e o manuseio dos objetos e fotos demos continuidade a construção das narrativas (auto) biográficas; *Encaminhamento para o próximo encontro.
4º Encontro Virtual Assíncrono 14-21/09/2020	*Escuta das narrativas dos encontros anteriores; *Construção da narrativa escrita.
5º Encontro Virtual Síncrono 25/09/2020	*Socialização das narrativas elaboradas; *Discussão das narrativas a partir de questionamentos realizados pela formadora e entre os demais participantes.
6º Encontro Síncrono 02/10/2020	*Socialização das narrativas elaboradas; *Discussão das narrativas a partir de questionamentos realizados pela formadora e entre os demais participantes. *Balanço e feedback das produções narrativas e sobre as contribuições dessa formação e as reflexões realizadas durante esse período.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

No primeiro encontro, realizado de forma síncrona pelo *Google Meet*, a pesquisadora-formadora fez uma acolhida contando um pouco de como foi pensado e elaborado o projeto. Apresentou o diagnóstico realizado a partir de um questionário respondido pelos próprios participantes. Posteriormente, foram apresentados aos graduandos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice C), bem como o “contrato” das atividades que seriam propostas, ou seja, eles tiveram acesso a todo processo de desenvolvimento da formação antes de iniciá-la propriamente. Os participantes da pesquisa também foram apresentados ao ambiente virtual que iria ser utilizado, o *Google Classroom*. Esta etapa serviu para salientar pontos considerados importantes por eles e para que pudessem sanar suas dúvidas.

Nesse primeiro momento, consideramos importante que os sujeitos soubessem do que se tratava especificamente a pesquisa e quais suas finalidades. Após ouvir os participantes sobre suas expectativas e considerações

sobre o projeto, a pesquisadora fez os encaminhamentos para o próximo encontro, a leitura do prólogo “O menino e o homem”, do livro “O menino no espelho”, de Fernando Sabino. Essa leitura foi guiada por alguns pontos orientadores: infância na escola; infância no contexto familiar; conhecimento e aprendizagem; dilemas e conflitos; junto a essa leitura foi solicitado que procurassem algum objeto/foto que remetesse ao tempo de infância ou, caso não tivessem nenhum dos itens solicitados, poderiam ter uma conversa com alguém que tenha vivenciado algum momento da sua infância e fazer um resgate de alguma lembrança do tempo em que foi criança.

No segundo encontro, realizamos a apresentação pessoal, tanto da pesquisadora quanto dos participantes, atividade proposta para o primeiro encontro, mas devido à euforia daquele momento, iniciamos nossa discussão do projeto sem fazermos as devidas apresentações. Consideramos que as apresentações formais deveriam ser feitas como um marco inicial para contarmos nossas histórias, então a pesquisadora mediou as apresentações.

Após esse momento de apresentações, iniciamos a discussão sobre as reflexões realizadas a partir da leitura proposta para esse encontro. Complementamos esse momento com a apresentação dos objetos e fotos trazidos por cada participante. Essas reflexões resultaram no início da produção das narrativas orais, iniciada pela formadora e seguida pelos participantes.

Chegando ao final do encontro, por questões de tempo, não foram feitos os encaminhamentos para o encontro seguinte. Então, por meio da plataforma *Google Classroom*, *e-mail* e *WhatsApp*¹⁸, os encaminhamentos foram feitos posteriormente ao encontro. Foi sugerido aos participantes a leitura e reflexão sobre o capítulo VII “O menino no espelho” e do epílogo “O homem e o Menino”, do livro “O menino no espelho” de Fernando Sabino. Para tal, indicamos as questões orientadoras: “Ao olhar para minha infância, que rastros eu encontro na minha adolescência/adulto?”; “Ao recordar esses momentos vividos, quais considero importante para minha formação pessoal/profissional?”; “Ao chegar no último semestre da graduação e olhar para trás, quais momentos foram marcantes para minha formação docente dentro e fora da universidade?”; “Quais

¹⁸ Cabe destacar que o uso desse aplicativo se deu por iniciativa dos participantes da pesquisa, pois no momento em que foram convidados para participarem do projeto prontamente criaram um grupo no *WhatsApp* para uma comunicação mais rápida entre o grupo.

conexões dos momentos da infância/adolescência/vida adulta faço com a minha formação docente?”.

No terceiro encontro, realizamos a discussão e reflexão sobre as leituras realizadas, bem como a apresentação do objeto e foto escolhidos pelos participantes. Após esse momento, demos continuidade à produção das narrativas orais e, como sinal de confiança e de uma relação de proximidade entre os sujeitos da pesquisa, a pesquisadora-formadora contou em uma ordem cronológica seu percurso de formação, até atuais àquele momento. Ao longo da sua narrativa oral, apontou algumas experiências consideradas formadoras para si.

Ao finalizar, solicitou que voluntariamente os participantes contassem suas histórias de vida. Nesse momento, a pesquisadora-formadora pode fazer algumas intervenções instigando os sujeitos a desenvolverem suas narrativas.

Os encontros foram gravados pelo próprio *Google Meet* que, na versão institucional, disponibiliza essa funcionalidade com captura de áudio e imagem. Essas gravações serviram para a próxima fase da formação e para a análise dos dados da pesquisa. Ao final desse encontro foram encaminhadas as propostas da próxima fase, a escrita da narrativa (auto)biográfica.

O quarto encontro foi realizado de modo assíncrono. Após os alunos exporem suas narrativas de forma oral no grande grupo, eles tiveram acesso aos encontros gravados, armazenados no *Google Classroom*, para que pudessem produzir sua escrita (auto)biográfica. Nesse processo, as produções poderiam ser fiéis às gravações, se assim considerassem necessário, mas também poderiam incluir fatos, considerações, reflexões sobre algum acontecimento, e até mesmo suprimi-los. Essa liberdade na escrita é importante para que se tenha a maior veracidade possível nas experiências consideradas formadoras pelos graduandos. Após a elaboração escrita, os sujeitos postaram sua narrativa na plataforma, para que pudéssemos avançar para a próxima fase da formação.

O quinto encontro foi de modo síncrono, no qual os participantes realizaram trocas de experiências, reflexão sobre a formação do outro e uma autorreflexão. Cada professor em formação retomou sua narrativa, lendo-a para o grupo. Após a leitura de todos, a formadora trouxe alguns pontos “chave” para que nesse processo pudessem refletir sobre suas experiências, e se questionar sobre si na formação e seu lugar nessa vivência. Josso (2004, p. 67), de acordo

com suas experiências em práticas formativas, traz algumas sugestões para realizarmos uma reflexão coletiva e individualmente: “já falei de mim desta maneira? contei mais coisas que vim preparado para contar? Eu sabia que tinha tantas coisas para dizer? Disse coisas sobre mim que nunca tinha falado antes? Fiquei surpreso com minha fala?”.

Além da pesquisadora-formadora, os participantes se questionaram entre si, bem como fizeram considerações sobre suas narrativas e a do outro. Nesse momento, tivemos a possibilidade de refletir sobre a formação individual e coletiva. Ao finalizar essa dinâmica, foram encaminhadas orientações para a próxima fase. Os participantes foram solicitados a postar no ambiente virtual, de forma escrita ou gravada, um *feedback* sobre a experiência proposta nessa pesquisa-formação, descrevendo qual foi a sua relevância, se foi formadora ou não, e porque a consideraram dessa forma. Esse retorno foi fundamental para a avaliação da intervenção, visto que a partir dela percebemos as reflexões dessa prática na formação desses graduandos.

E, por fim, no sexto e último encontro, como um processo de autoformação, a pesquisadora-formadora relatou suas percepções ao grupo, e também trouxe as contribuições dessa formação para ela. Do mesmo modo, os participantes leram os *feedbacks* produzidos por eles e realizaram um balanço sobre a participação nesse processo de formação.

Passamos agora para descrição detalhada dos encontros dessa pesquisa-formação. Ou seja, iniciaremos à apresentação dos dados da nossa pesquisa a partir das narrativas dos participantes.

4.5 Descrição dos encontros da pesquisa-formação

4.5.1 1º Encontro: A apresentação da proposta

As ações propostas para essa pesquisa-formação iniciaram no dia 26/08/2020, às 19 horas, por meio da plataforma *Google Meet*. Esse primeiro encontro, como descrito no quadro de ações, previa quatro momentos: o da apresentação pessoal, da apresentação do contrato da formação, da apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, da apresentação do ambiente virtual e por fim os encaminhamentos para o próximo encontro.

Todos esses momentos foram gravados e disponibilizados aos participantes do projeto.

Nesse dia, doze sujeitos participaram desse encontro de formação. Iniciei¹⁹ minha fala apresentando o projeto de extensão (Apêndice D): título, proposta, justificativas para o desenvolvimento do projeto. Também trouxe uma pequena discussão sobre os dados coletados com o diagnóstico que eles responderam anteriormente. Entendi que seria mais coerente com a pesquisa se eles soubessem com detalhes como procederia os nossos encontros e o porquê de acontecerem, só assim poderiam participar à vontade, com total ciência dos objetivos da proposta.

À medida que ia falando sobre o projeto, alguns dos participantes faziam interferências para firmar sua compreensão, ação que foi sugerida por mim no início do encontro.

Quando encerrei esse momento, solicitei que falassem um pouco sobre o que tinham entendido e o que achavam. E, aos poucos, um a um foi falando sobre a proposta e justificando sua fala com a importância de tratar a formação sob essa perspectiva. Espontaneamente foram surgindo pequenas histórias já consideradas formadoras por eles e que necessitavam falar sobre elas. Alguns estabeleceram, apenas, a comunicação via *chat* da plataforma. Percebemos isso nas falas dos participantes P3 e P6 no Quadro 4.

Quadro 4- Percepção dos participantes sobre o projeto

P3: Achei bem interessante o projeto porque essa visão de formação do professor mesmo que a gente já tenha bagagem fora da faculdade bem grande, quase todo mundo já trabalhou na área ou trabalhou junto com alguém da área. Nós precisamos estar sempre capacitados, né, fazendo capacitações.

P6: Esse projeto é interessante, porque é um resgate, né, no primeiro encontro a gente tá conversando, se conhecendo, até eu gosto muito quando tem as apresentações dos alunos, cada um deles contando um pouquinho da onde é. É legal, gosto muito de apresentações! Pensar que eu vou conhecer vocês só nesse período né... se parar para pensar estamos nos formando e eu vou conhecer vocês mesmo agora no final né?! A gente não teve essas coisas que marcam, que legal mesmo.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Nesse momento estava um pouco preocupada, pois percebi que havia esquecido de solicitar as apresentações pessoais, provavelmente porque já nos

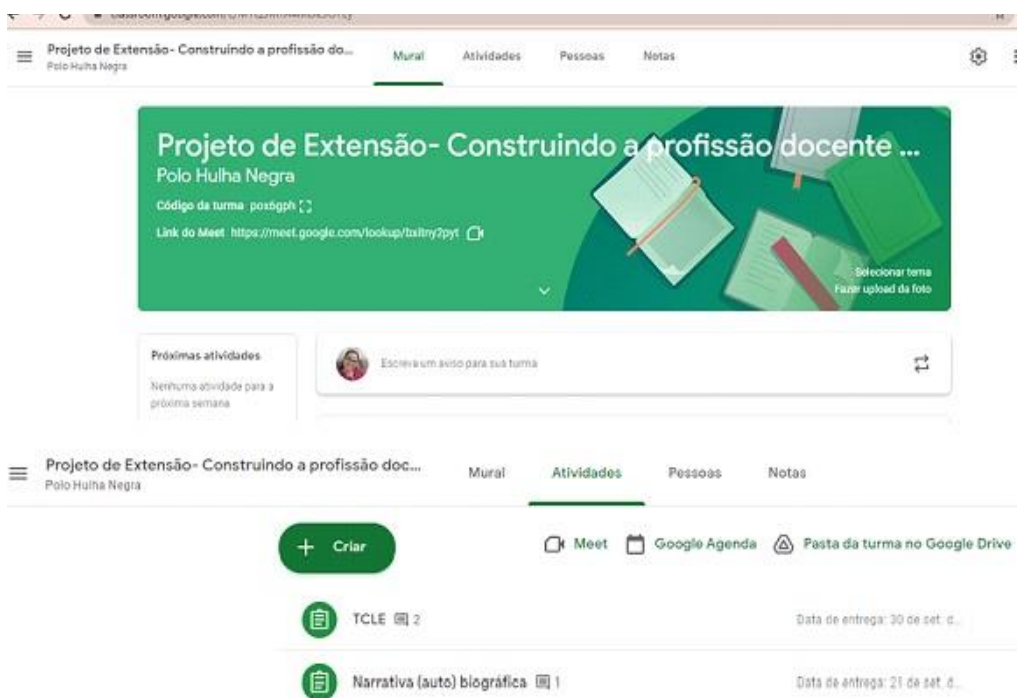
¹⁹ O capítulo “Descrição dos encontros” será narrado em primeira pessoa do singular, levando em consideração que foi uma experiência vivida pela pesquisadora mestranda.

conhecíamos, devido minha atuação como tutora naquele polo desde o início do curso. Naquele primeiro encontro me pareceu desnecessário fazer uma apresentação pessoal, visto que antes de iniciarmos de fato as ações propostas já estávamos conversando sobre amenidades como o clima, formação, estágios, TCC, pandemia.

Então, apresentei aos participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), orientei que estaria disponível na plataforma *Google Classroom* e que deveria ser postado lá, após preenchimento e assinatura. Não houve objeções sobre esse documento e seguimos para o próximo momento.

Informei aos participantes que os encontros seriam praticamente todos realizados pelo *Google Meet*, mas alguns materiais e informações seriam disponibilizados pelo *Google Classroom*, que seria utilizado como repositório de materiais e das narrativas (auto)biográficas produzidas por eles. Então, antes de começar os encaminhamentos para o próximo encontro, realizei um compartilhamento de tela e naveguei pelo *Google Classroom* mostrando aos participantes como encontrariam seus materiais e onde postariam suas narrativas, conforme a Figura . Anteriormente ao encontro já havia sido enviado um convite para a participação nesse ambiente virtual de aprendizagem.

Figura 4 - Captura de tela da plataforma *Google Classroom*



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Após estarem brevemente familiarizados com o ambiente, passei para os encaminhamentos. A proposta de atividade de reflexão para o próximo encontro foi a leitura do prólogo e do capítulo VII do livro “O menino no Espelho” (SABINO, 2003). Esse livro trata-se de um romance (auto)biográfico da infância do autor, que traz a cada capítulo recortes de momentos importantes vivenciados na sua infância. Essa obra primeiramente foi pensada pelo fato de os participantes serem professores em formação no curso de Letras. Considerei que esse texto poderia ser lido de forma mais sensível e interpretativa por eles. Além disso, a justificativa para a escolha foi que no prólogo, denominado “O menino e o homem”, o autor reflete sobre sua figura de menino que se encontra com seu próprio eu 50 anos mais velho, mas não se reconhece, trazendo à tona a reflexão sobre nossas projeções e sonhos enquanto crianças. Já o capítulo VII, que tem como título “O menino no espelho”, conta a história do menino que vê no espelho um reflexo parecido com ele fisicamente, mas não o reconhece, pois as ações são diferentes das suas. Assim, o menino faz de seu reflexo no espelho, idealizado por ele, seu melhor amigo. Essas duas propostas de leitura surgiram como um mecanismo para reflexão sobre os momentos vividos na infância.

A segunda proposta foi o encontro com alguns dispositivos de memórias da infância, como objetos, fotos ou até mesmo uma conversa com alguma pessoa que tenha vivenciado algum momento passado. Para que os participantes pudessem refletir junto à leitura e ao objeto ou foto escolhida, propus alguns pontos de reflexão para eles: “como lembro infância no contexto familiar e escolar?”; “como descrevo minha infância relacionada a momentos de conhecimento, de aprendizagem, dilemas e conflitos?”; “como seria meu reflexo no espelho quando era uma criança?”. Encerramos esse encontro com esclarecimentos das dúvidas.

4.5.2 2º Encontro: Início da produção da narrativa oral (auto) biográfica

O segundo encontro da pesquisa-formação aconteceu no dia 02/09/2020, por meio da plataforma *Google Meet*. Como combinado com os participantes anteriormente, fizemos a divisão em dois grupos, o primeiro das 18h às 19h30min com 5 integrantes, e o segundo das 19h30min às 21h30min com 9

integrantes. A escolha dos grupos foi feita pelos sujeitos da pesquisa, a partir das suas afinidades e disponibilidade de horário, por esse motivo ao longo dos encontros há uma variação na composição dos grupos. A opção pela divisão foi uma alternativa para oportunizar um diálogo maior entre os participantes.

Esse encontro, assim como todos os outros, foi gravado durante todo o tempo. No momento de interação com o primeiro grupo, questionei-os sobre a leitura do livro, e como foi o movimento das memórias e sensações promovidas diante do texto, bem como o manuseio de objeto e fotos escolhidos por eles. No encontro anterior, sugeri a quem não tivesse objeto ou foto que poderia conversar com alguém a fim de desvendar suas memórias da infância, mas logo nesse primeiro questionamento todos os participantes levantaram suas fotos e objetos em direção às câmeras. Assim, antes mesmo de iniciarmos a conversa, pude perceber que tinham encontrado algo para ajudar na construção de suas narrativas (auto)biográficas.

Embora fosse nítida a excitação das participantes com os objetos, nenhuma tomou a iniciativa de abrir o microfone e falar algo. Então, iniciei minha fala, primeiramente disse que ia me apresentar, pois tinha programado uma apresentação para o encontro passado e a euforia me fez esquecer de tal momento. Fiz uma apresentação formal, trazendo aspectos da minha formação e fui terminando de maneira mais informal, falando minha idade, que era casada e tinha uma filha. Relatei um pouco sobre minha relação com a tutoria, em específico com o polo de Hulha Negra e algumas lembranças já foram surgindo, e juntos resgatamos a lembrança de uma tutora que iniciou comigo nessa turma. Depois, passei a falar da minha experiência com a leitura e fui relatando algumas memórias da infância escolar, bem como falei das fotos escolhidas por mim, de um objeto que por muitos anos tive e representava uma parte importante da minha vida.

Quando acabei, perguntei se alguém queria começar a falar e pouco a pouco foram abrindo seus microfones e falando da leitura e da escolha dos objetos, conforme o registro no Quadro 5.

Quadro 5- Objetos de recordações

P2: Professora, o meu objeto esse que tu falasses eu tenho a recordação de uma árvore, pedi para minha irmã tirar foto e me mandar, uma árvore que a gente brincava de professora embaixo da árvore - isso é 30 e poucos anos atrás, ela ainda existe lá.

P7: Professora, eu tenho a minha toalhinha da primeira série.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Ainda sem muitos relatos, apenas uma participante se manifestou pelo *chat* da plataforma *Google Meet*, e disse que era muito tímida e que não gostava de falar. Respondi que não tinha problema se não quisesse falar. Após todas falarem chamei uma participante de modo aleatório e ela começou a contar detalhadamente momentos da sua infância. De modo muito ordenado, no vai e vem da narrativa, mencionava a graduação atual. Seguimos nessa ordem, eu ia chamando e elas relatando, até o momento que cheguei na participante que não queria falar e perguntei se ela gostaria de falar. Então P12 abriu o microfone e falou algumas poucas palavras, conforme o Quadro 6.

Quadro 6- Falando sobre si

P12: Tenho 36 anos, moro em Pinheiro Machado, atualmente me divido entre as atividades do Lar e do curso e na realidade meu curso que eu tinha paixão né que eu gostei de fazer foi História em Jaguarão em 2015, mas não pude concluir por causa que a firma que meu esposo trabalhava em Arroio Grande fechou. E aí eu tive que voltar para Pinheiro. Aí quando surgiu a EAD na Hulha, aí eu vi oportunidade, né, de seguir né pelo menos. Não era o curso que eu queria, né, mas era algo para mim poder ter a graduação. Tenho muita dificuldade de estudar português, é desafio, tem dias que eu principalmente agora no TCC, nos planos de aula, dá um desânimo.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Após cada participante falar, eu selecionava algum destaque, pelo jeito que tinha sido narrado, pela ênfase, muitas vezes pela comoção em suas vozes e fazia algum comentário sobre a narrativa. Esse primeiro grupo trouxe relatos significativos para a pesquisa, foi nítido o entusiasmo em poder contar suas histórias, embora se mostrassem retraídas no início.

O encontro era previsto para duração de uma hora e meia, mas devido à empolgação do grupo, os participantes do grupo dois começaram a entrar na sala e os encaminhamentos para o próximo encontro foram deixados de lado e combinado de serem apresentados por outro meio. Embora não tenha conseguido concluir os encaminhamentos, devido à interação entre as participantes, senti que o encontro foi muito significativo para todos.

Após o encerramento com primeiro grupo, o encontro teve continuidade com os 9 participantes do segundo grupo. Diferentemente do grupo anterior, antes que eu pudesse organizar minha fala de apresentação e questionamentos

sobre a leitura e o encontro com o objeto ou a foto, a participante P10 já deu início a sua fala. Considerei ser importante não interrompê-la e, apenas, disse sobre o que eu gostaria que ela falasse. A participante estava visivelmente ansiosa e empolgada com sua fala e, antes de relatar sobre o que foi solicitado, fez um breve relato sobre a importância do projeto em sua vida, sobre a importância de reviver suas memórias em uma semana não tão boa para ela: *me sinto viva, tive que pensar um pouco em mim, sobre mim*. De certa forma, essa participante movimentou os outros participantes. Ao terminar sua fala, fiz uma pequena interação com ela, que logo foi interrompida pelo pedido de outra participante que gostaria de falar e, assim sucessivamente. A cada participante que contava algo ou comentava o relato de um colega, instigava algum outro a querer falar e logo era interrompido por algum outro participante que também queria trazer algum relato.

A discussão nesse grupo evoluiu para um lugar diferente do grupo anterior, que se fixou no lado afetivo das memórias. O segundo grupo discutiu a partir de suas lembranças, sobre *bullying*, discriminação racial e religiosa, imposição de padrões de beleza. As participantes P4 e P7 como podemos ver no Quadro 7, relataram situações vivenciadas por eles na escola:

Quadro 7- Convívio com o bullying na escola

P4: No ensino médio já tinha preconceito religioso a intolerância religiosa Por que a meus pais praticavam religião afro-brasileira eu hoje em dia me situo dentro dessa religião com muito orgulho, mas a gente passa a assim ó parece que da infância até a vida adulta sofrendo preconceito de alguma maneira todos eles eu tentava tirar de letra brincando rindo junto para tentar amenizar a situação mas o ruim era quando eu chegava em casa porque aí eu não queria contar o que aconteceu para minha mãe nem para o meu pai para eles não se chatearem.

P7: Na escola eu sofri bastante preconceito racial eu sofri preconceito, bullying por ser gordinha, bullying porque eu não gostava de tá brincando na hora do recreio, eu preferia ficar na sala de aula escrevendo no quadro, apagando o quadro, rabiscando eu não era muito de sair para hora do recreio eu ficava mas na volta dentro da sala de aula.

Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora

Também conseguimos discutir sobre o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Letras EaD, que a maioria demonstrou ter desconhecimento sobre seus objetivos e, então, aproveitei a oportunidade para discutir um pouco sobre. Embora não fosse o propósito do encontro, considerei que esse elemento agregaria significações importante para tais participantes.

Do mesmo modo como aconteceu no grupo anterior, o tempo já se excedia do combinado e não foi possível fazer os encaminhamentos para o próximo encontro. Então, no dia seguinte, disponibilizei as informações por e-mail e pelo ambiente virtual *Google Classroom*. Para ter garantia que todos receberam e estavam de acordo com o solicitado, enviei um áudio para o grupo no *WhatsApp*, sobre o qual tive retorno imediato. Do mesmo modo, compartilhei o link para o acesso às gravações de cada grupo.

O grupo de *WhatsApp* foi muito utilizado para reforçar a comunicação com o grupo e também serviu como *feedback* de cada encontro e atividade, pois ao longo das semanas consegui perceber por suas mensagens que estavam envolvidos com a proposta.

4.5.3 3º Encontro: Continuidade da produção da narrativa oral (auto)biográfica

O terceiro encontro da pesquisa-formação aconteceu no dia 11/09/2020, no período das 17h às 21h e 20 min, de modo virtual pela plataforma do *Google Meet*. Como no encontro anterior, o grupo foi dividido em dois subgrupos, o primeiro com 9 participantes, e o segundo com 6 participantes. Ao total dos dois subgrupos tivemos 15 participantes, um a mais que o anterior. O primeiro grupo se reuniu entre 17h e 19h e 20 min, e o segundo das 19h e 20 min às 21h e 20 min. Ao longo dos encontros houve a necessidade de utilizar um pouco mais de tempo do que o previsto, devido ao envolvimento dos participantes.

Com o primeiro grupo, composto por nove mulheres, fiz a retomada do encontro anterior, perguntando como tinha sido a experiência de contar um pouco das suas histórias e como tinham passado a semana após ter vivenciado aquele momento. Nessa hora, cada uma quis contar como tinham sido suas primeiras impressões sobre se (auto)narrar. P4, conforme o Quadro 8, narrou como estava sendo sua experiência com o projeto.

Quadro 8- Primeiras experiências de se (auto) narrar

<p>P4- O projeto tá mexendo com o emocional. Isso é muito bom porque esses valores a gente perde no dia a dia e olhar fotos de contar histórias essa semana foi conversando com a minha filha e lembrando histórias tá sendo incrível.</p>
--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Após essa primeira conversa, retomei as questões abordadas para leitura e questionei sobre o texto e os sentimentos e memórias despertadas diante da leitura. A maioria dos participantes relatou sobre a vontade de ler o livro na íntegra, pois a leitura de algumas partes movimentou grandes memórias para eles.

Tínhamos quatro questões orientadoras para leitura, então propus duas rodadas, a primeira que falássemos a partir de duas questões, e a segunda das outras duas. As primeiras, de modo geral, tratavam de fazer um resgate dos rastros da infância na adolescência e vida adulta e, ao recordar esses momentos, quais eram considerados importantes para sua formação pessoal e profissional.

Então, para dar início, tomei a palavra e contei sobre as minhas memórias a partir das conexões feitas entre a leitura e o relato do encontro anterior. Após, alguns contribuíram com minha fala, característica marcante do grupo, comentar após os relatos dos colegas. Assim, solicitei que alguém se voluntariasse para iniciar sua narrativa. A P3, conforme o Quadro 9, ao falar sobre suas memórias, fez uma explanação, fazendo com que todos os colegas se emocionassem. Houve lágrimas de emoção em todos do grupo. Na sequência, todas as narrativas provocaram essa mesma reação no grupo.

Quadro 9- Memórias

P3: Na minha infância eu sempre fui uma criança sonhadora, eu era estimulada pela minha mãe, eu tinha muito pouco tempo com ela eu perdi ela com 16 anos. Mas o tempo que eu tive com ela sempre me estimulou, correr atrás dos teus sonhos (choro) – “vai lá conquista” (vou ter que chorar esse projeto tá mexendo comigo) né que bom que passou os anos e eu pude entrar na faculdade e tá lá quase chegando no 8º semestre, vou me formar, vou me graduar, vou realizar um sonho. Esse projeto foi incrível porque mexeu comigo com as minhas memórias sabes, mas ao mesmo tempo que eu tô chorando eu fico feliz.
--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

À medida que cada uma das participantes falava, outra pedia para falar, e assim dávamos continuidade às narrativas (auto)biográficas. Para o encerramento desse primeiro grupo, passei os encaminhamentos para o próximo encontro, assíncrono, no qual teriam que elaborar sua narrativa (auto)biográfica escrita a partir dos nossos encontros anteriores.

O segundo grupo foi composto por cinco mulheres e um homem. Iniciou de maneira diferente, a P7, de acordo com o Quadro 10, no momento em que estávamos nos cumprimentando, já começou a falar sobre suas experiências da

semana a partir do nosso último encontro. Como minha intenção era fazer essa retomada, deixei que terminasse e disse que ia contar como tinha sido para mim e, assim por diante, cada um foi falando das suas percepções da leitura e do encontro passado.

Propus duas rodadas, assim como no primeiro grupo. Diferentemente do anterior, esse grupo não movimentou lembranças emotivas, mas trouxe histórias de superação e companheirismo entre os colegas, que gerou um sentimento de cumplicidade no grupo. Muitos relataram sobre as dificuldades ao cursar a graduação e como vêm enfrentando esses obstáculos junto aos colegas.

Quadro 10- A reflexão da leitura

P7: Eu comecei a imaginar depois adulto conversando com ele criança. Eu não consegui fazer a minha conexão de eu adulta conversando com eu criança então é difícil te dizer o que eu trago da minha infância para adolescência. E para fase adulta eu trago é insegurança e trago medo e também meu lado sonhador, isso às vezes atrapalham mas apesar disso. Assim é um medo que eu tenho, um medo de não conseguir, um medo de não dar certo, é um medo geral. Eu quero, mas assim o que eu trago da infância para fase adolescente é o que eu passei e agora para fase mais madura.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A exposição das narrativas foi iniciada pela participante P7, mas do mesmo modo que ocorreu no primeiro grupo, neste também houve o movimento de cada um aproveitar a fala do colega para continuar a sua, ou iam contribuindo com algumas palavras de incentivo, conforto. Foi perceptível que o diálogo fluiu naturalmente entre os sujeitos da pesquisa, podemos observar no Quadro 11, com a fala da P2.

Quadro 11- O querer falar de si

P2: Eu era, eu sempre fui muito... tipo hoje em dia eu não sou, mas eu era muito tímida eu lembro que eu era e o que eu trouxe da Infância ...eu tava louca para comentar aqui, sim eu li hoje duas páginas e eu me vi muito naquela leitura porque eu perdi muito do que eu tinha assim na infância para agora eu mudei muito drasticamente e uma das poucas coisas que eu trouxe da minha infância foi essa parte de ser bem tímida e eu guardava muito eu tinha pensamentos só que eu não explicava por medo, tudo tinha vergonha, por insegurança sabe do que me falassem, do que vão pensar então eu sempre fiquei com as coisas muito para mim.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Antes que eu pudesse fazer os encaminhamentos para o próximo encontro, o grupo agradeceu a oportunidade de participar do projeto, e deu um *feedback* sobre como veem as transformações que eles vêm sofrendo enquanto professores em formação. Também sugeriram que o projeto de extensão seja

proposto para outras turmas e que possa ser ofertado em período mais inicial da graduação, pois consideram que, se tivessem tido esse tipo de proposta mais cedo, poderiam ter tido um aproveitamento melhor das disciplinas, pois se sentem motivados com a participação do projeto nessa perspectiva.

Após expressarem suas percepções, fiz o encerramento do encontro com os encaminhamentos para a escrita da narrativa na semana seguinte, de maneira assíncrona.

4.5.4 4º Encontro: Produção da narrativa (auto) biográfica escrita

O quarto encontro foi o único de modo assíncrono. Nesse período, os participantes, bem como a pesquisadora, tiveram uma semana para escrita das narrativas (auto)biográficas. Essa construção foi realizada com base nos encontros anteriores, os quais tiveram a possibilidade de assistir suas narrativas orais por meio das gravações. A proposta nesse momento foi de que eles pudessem escrever suas narrativas (auto)biográficas avaliando o que já tinha sido dito por eles. Desse modo, poderiam escrever exatamente como haviam narrado ou poderiam acrescentar fatos novos ou até mesmo suprimir alguns pontos considerados desnecessários após a escuta.

Nessa semana, passei as orientações para eles pela plataforma *Google Classroom* e por *e-mail*. Durante a semana da escrita, os alunos trocaram experiências de como estava sendo o processo de escrita pelo grupo de *WhatsApp*, conforme o registro da Figura 5 .

Figura 5- Captura de tela: Registros de conversas no grupo do *WhatsApp*

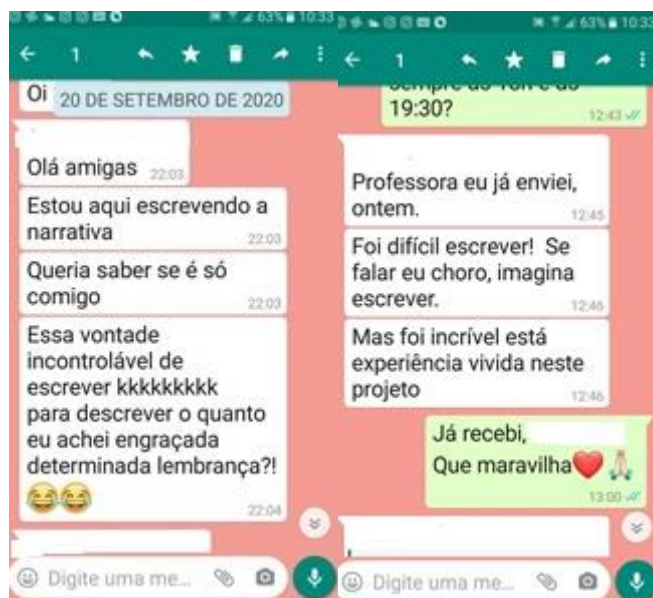


Foto: Acervo de imagens da pesquisadora.

No dia 21/09/2020, como combinado previamente, recebi, por meio da plataforma *Google Classroom*, as produções narrativas elaboradas pelos participantes, e fiz uma leitura prévia antes do nosso quinto encontro.

4.5.5 5º Encontro: Socialização das narrativas (auto)biográficas escritas

O quinto encontro síncrono, realizado pela plataforma *Google Meet*, foi no dia 25/09/2020. O grupo de 15 participantes foi dividido em dois subgrupos, como já havia acontecido anteriormente. O encontro teve duração de 3h e 15min. Diferentemente dos encontros anteriores, os dois momentos se deram da mesma forma, seguindo o mesmo roteiro, e fluíram de modo semelhante para ambos os subgrupos.

Iniciei o encontro relatando minha experiência com a leitura das narrativas produzidas por eles e espontaneamente me contaram com tinha sido esse momento de escrita. Então, apresentei a dinâmica do nosso encontro.

A proposta desse encontro foi fazer a socialização das narrativas (auto)biográficas escritas por eles e por mim, e a partir dessa socialização lancei questionamentos para que os participantes pudessem, entre si, refletir sobre a sua formação e a formação do outro.

Cada um fez a leitura de sua narrativa. Por muitas vezes, fomos interrompidos pelo choro de emoção de quem estava lendo. Ao perceber que as leituras estavam sendo significativas para os autores, propus que todos realizassem a leitura e só após os demais realizassem as contribuições, para que pudessemos dar andamento nas discussões.

Após todos lerem suas narrativas, os questioneei sobre alguns aspectos relacionados à produção escrita, de acordo com as premissas de Josso (2004, p.67): “Já falei de mim desta maneira? Conte mais coisas que vim preparado para contar? Eu sabia que tinha tantas coisas para dizer? Disse coisas de mim que nunca tinha falado antes? Fiquei surpreso com minha fala?”. As participantes 4,7 e 8, conforme o Quadro 12, relataram como foi a experiência da escrita durante o projeto.

Quadro 12- A experiência de escrever sobre si

P4: O processo de escrita foi muito assim ó... quando a gente começa a escrever a gente começa a lembrar algumas coisas parece que elas estavam esquecidas né!? mas que começam vir à tona aí depois tu para refletir o porquê daquelas coisas, e a gente começa a escrever né!? foi mais ou menos isso é que eu me perdi na minha na minha própria escrita.

P7: Essa é a história da minha vida, e tu nos proporcionou um momento que as palavras saíram, as expressões saíram foi incrível acho que eu não tinha tido outra oportunidade de me expressar de contar quem era eu, de contar minha história ainda não tinha tido essa oportunidade revelei coisas que nem minha filha sabia.

P8: Eu acho que eu deveria ter contado mais de outros períodos, mas na hora algumas coisas estão bloqueadas principalmente o ensino médio, não citei o ensino médio mas eu acho que eu consegui mostrar dois períodos muito importantes que foi a infância, foram descobertas difíceis assim muita novidade que foi um período bem difícil e 2019 que foi o período muito marcante que foi onde eu estive na escola e eu não tenho mais a gente vai ouvindo e vai focando no que os outros vão dizendo.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Dei início na minha reflexão sobre esse processo de escrita. Após, um a um foi respondendo as questões de modo que pudéssemos compreender suas percepções em relação à produção escrita das narrativas (auto)biográficas. Também fizemos uma autorreflexão sobre o processo de formação de si e dos colegas.

Nesse momento, alguns desdobramentos da atividade de construção (auto)biográfica foram surgindo. A P10, conforme o Quadro 13, que já havia relatado sobre utilizar o projeto como inspiração para as suas aulas remotas, comentou a respeito dessa possibilidade.

Quadro 13- O desdobramento do projeto para o sujeito da pesquisa

P10: Eu achei muito interessante tanto que eu aproveitei até para as minhas aulas na escola que eu tô dando aula remota [...] uma aluna que eu tenho que é assim incrível ela é atenta ela responde tudo, ela fica querendo saber como está minha faculdade e tal... que ela sabe que eu tô concluindo e quando eu falei das memórias ela me disse -“eu também quero fazer”- e eu disse “então faz” e foi lindo o trabalho dela foi muito bonito o trabalho.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A participante, conforme o Quadro 14, ainda relatou ao grupo que ao comentar sobre o projeto com uma amiga, que é locutora²⁰ da Rádio *Phonic*, em

²⁰ A locutora de rádio Laura Zuge é de origem alemã, mas morou muito tempo em Aceguá/RS. Mudou para Londres e conduz um programa de rádio pela internet com um quadro elaborado especialmente para semana Farroupilha chamado “Entre Mate y Charlas” na Rádio *Phonic*, que possui audiência em países como Uruguay e Argentina. Mas devido ao sucesso do quadro, o mesmo foi inserido na programação da rádio, que semanalmente recebe pessoas de diferentes áreas que queiram contar um pouco sobre suas experiências de vida, principalmente relacionada aos seus trabalhos.

Londres, elaboraram juntas um quadro para o programa chamado “Entre Mate y Charlas”, especial para a Semana Farroupilha. Nesse quadro as pessoas poderiam contar histórias e memórias sobre as tradições gaúchas.

Quadro 14- O desdobramento do projeto para o sujeito da pesquisa e para a pesquisadora

P10: E aí eu também falei para ela do projeto sabe que ela fez? Um especial sobre as memórias da Semana Farroupilha de Aceguá professora e aí ela me convidou a gente conversou um pouco aqui até não conseguia conexão no dia, saiu só a minha voz, mas a gente ficou conversando né!? no programa dela e aí ela abriu para todas as pessoas que queiram trazer essas memórias vê só né que coisa linda aqui e aí ela fala de Londres ela faz conexão com Uruguai, Argentina e também com Aceguá várias rádios entrando em cadeia Sim né!? e o seu projeto sendo conhecido no mundo.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A partir desse relato, outros foram surgindo como uma forma de *feedback* do projeto de extensão e das construções narrativas. Os recordei que só faríamos o balanço e registraríamos o *feedback* sobre nossa experiência com a construção das narrativas (auto)biográficas no próximo encontro, que seria o último. Então, fiz os encaminhamentos para a próxima semana e encerramos o encontro.

4.5.6 6º Encontro: Balanço e *feedback* das produções narrativas

Nosso sexto e último encontro aconteceu no dia 02/10/2020 às 19h, com um grupo único de 15 participantes, com duração total de 2h 40min. Esse último momento da nossa formação foi proposto com a finalidade de realizarmos em conjunto um balanço do processo formativo da construção da narrativa (auto)biográfica.

Para tal, no decorrer da semana, após o quinto encontro, propus a atividade de produzir a escrita de um *feedback* sobre o processo, com algumas orientações para que pudessem avaliar essa experiência vivida no projeto. Os pontos elaborados foram inspirados nos ensinamentos de Josso (2004): 1) como foi a experiência com a produção da narrativa (auto)biográfica?; 2) quais reflexões suscitaram diante das discussões realizadas?; 3) quais transformações em relação à sua formação foram perceptíveis diante da construção da narrativa (auto)biográfica?; 4) em que a experiência foi formadora para mim?; 5) o que aprendi com essa experiência? Essa produção foi solicitada para que tivessem

de maneira já elaborada um balanço da atividade como um todo, bem como para que ficasse registrado de forma escrita esse *feedback*.

Iniciei o encontro fazendo uma recapitulação sobre os momentos vivenciados até aquele instante no projeto de extensão, trazendo algumas informações do balanço feito por mim enquanto formadora/participante. Então, após minha fala, o grupo ia intervindo com as suas, sucessivamente. Todos falaram sobre suas experiências formadoras, sobre esse momento vivido e suas percepções em relação à realização da proposta. É possível ler alguns dos relatos feitos pelas P3, P8 e P14, no Quadro 15.

Quadro 15- A percepção sobre o projeto

P3: Aconteceu aqui no curso foi bem interessante da gente poder ouvir o outro e poder contribuir com a formação do outro foi a parte que achei mais interessante.
P8: É uma oportunidade da gente socializar com os colegas e contigo. Então pra mim foi muito bom porque eu me redescobri, muitas coisas em mim consegui refletir em muitas práticas.
P14: O projeto veio no momento certo porque a gente precisava desse momento prazeroso como eu digo porque eu tô aqui pra contar um pouco sobre mim e conhecer um pouco sobre vocês.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Ao encaminhar o encerramento do projeto e do encontro, uma participante pediu para fazer a leitura de uma poesia (Apêndice E). Esse momento foi marcante para todos, pois a beleza da poesia se misturou com suas histórias e todo processo vivido até aqui.

Para encerrar nossas atividades, encaminhei aos participantes o formulário de avaliação (Apêndice F) do projeto de extensão realizado para que preenchessem e retornassem a mim.

4.6 Obtenção dos dados

Os dados dessa pesquisa foram obtidos pelos registros de um diário de campo reflexivo realizado após cada encontro pela pesquisadora-formadora, o *feedback* elaborado pelos participantes, a narrativa (auto)biográfica produzida pelos sujeitos da pesquisa, bem como a transcrição das gravações de todos os encontros.

Após o encerramento de cada encontro síncrono foi registrada uma síntese reflexiva, elaborada pela pesquisadora-formadora, sobre o que a ocasião proporcionou aos participantes, a partir de seus relatos. Esses registros serviram para manter a fidelidade das memórias expostas nas sessões.

Essas anotações, as quais chamamos de diário de campo reflexivo, foram construídas após cada encontro, para que a pesquisadora tivesse a maior precisão dos acontecimentos observados durante a formação. Ao descrever as situações vividas, uma reflexão foi tecida sobre o que o momento representava para a pesquisadora e o que era perceptível sobre o envolvimento dos participantes com o projeto. Para Araújo et al. (2013, p.54)

o diário tem sido empregado como modo de apresentação, descrição e ordenação das vivências e narrativas dos sujeitos do estudo e como um esforço para compreendê-las. [...]. O diário também é utilizado para retratar os procedimentos de análise do material empírico, as reflexões dos pesquisadores e as decisões na condução da pesquisa; portanto ele evidencia os acontecimentos em pesquisa do delineamento inicial de cada estudo ao seu término.

Esses registros foram fundamentais para o desenvolvimento da análise da pesquisa, pois a partir deles foi possível evidenciar as percepções iniciais do grupo em relação à formação desenvolvida e como foram transformando suas considerações ao longo do percurso formativo a partir das suas histórias de vida.

Além do diário elaborado, recorreremos ao *feedback* produzido pelos participantes da pesquisa. De acordo com Josso (2004), a palavra de cada participante tem um valor significativo para a pesquisa, pois é possível compreender como a prática de escrita sobre si foi formadora ou não, quais aspectos os permitiu refletir sobre seu processo de formação e quais as aprendizagens desenvolvidas nessa pesquisa-formação.

Por fim, as produções (auto)biográficas dos participantes se constituem dados fundamentais para a análise pois, de acordo com Oliveira (2011), esse tipo de exercício valoriza o percurso profissional dos graduandos, considerando esse processo uma oportunidade de autoconhecimento para o aprendente. De acordo com Josso (2010, p. 266),

a elaboração de uma narrativa de formação, centrada na compreensão das transformações que esculpiram uma existência, constitui em si uma experiência da qual se tenta dizer aqui o que se pode extrair para qualificar o processo de conhecimento. Essa experiência torna-se formadora no momento em que o sujeito assimila as significações

elaboradas a conjuntos comportamentais ou simbólicos graças a uma valorização que justifica essa assimilação.

A partir dos dados obtidos com o diário reflexivo, o *feedback*, as narrativas elaboradas e a transcrição dos encontros utilizamos como inspiração para análise dos dados a análise temática, mas não seguimos com rigor suas técnicas, pois consideramos as especificidades da pesquisa-formação, preservando as demandas da constituição de análise desse estudo, que será apresentada a seguir.

5 CONSTRUINDO AS CATEGORIAS DE ANÁLISE

Ao final do processo da pesquisa-formação, com o objetivo de compreender se os sujeitos dessa pesquisa reconhecem suas experiências formadoras por meio da construção de suas narrativas (auto)biográficas, e também com intenção de avaliar se a atividade proposta foi formadora para esses participantes e para a pesquisadora-formadora, propusemos a reflexão sobre alguns elementos, a partir de suas avaliações e narrativas. Tais elementos surgem a partir dos objetivos específicos dessa pesquisa: esses professores em formação compreendem ou ao menos iniciaram um processo de reconhecimento de sua formação; os aprendentes possuem interesse de refletir sobre a construção de suas práticas, a partir de suas experiências de vida; os sujeitos conseguem elaborar uma narrativa de formação (auto) biográfica, em ambiente virtual; diante das produções os graduandos realizaram uma leitura de si e do outro; os sujeitos reconhecem experiências fora e dentro da universidade como formadoras; esse exercício de construção das narrativas de si são consideradas formadoras por eles e, por fim, se esses sujeitos compreendem seu lugar e sua responsabilidade nesse processo de formação.

Para Josso (2010, p. 195)

o sujeito que constrói sua narrativa e que reflete sobre a sua dinâmica é o mesmo que vive sua vida e se orienta em cada etapa. Dizer isso equivale a colocar o sujeito no centro do processo de formação. É fazer dele o escultor de sua existência, mesmo se o material sobre o qual trabalha impõe exigências conhecidas ou inesperadas.

Precisamos, além disso, compreender como esse sujeito trabalhou na construção da sua narrativa e quais foram seus questionamentos diante dessa

produção, tendo em vista que todo o momento de reflexão de si e do outro foi fundamental para a sua formação nesse período. É necessário que reconheçamos qual o impacto do grupo para essa construção de si. Conforme Josso (2010, p. 168)

o trabalho biográfico apresenta-se, então, como um processo dialético de construção e desconstrução com vista à criação de um espaço interior de liberdade para o sujeito se pensar, viver, dizer do ser no mundo, consigo, com os outros e com o ambiente humano e natural. É só na medida em que este desafio pode ser levantado que podemos entrar na elaboração de um saber-viver renovado.

Essa pesquisa-formação ainda pode trazer como aspecto valorativo questões sobre o futuro, se além de trazer experiências passadas, o participante remete às projeções futuras, almeja alcançar objetivos deixados para trás, ou até mesmo novos. Josso (2010, p. 188) considera que “trabalhar sobre os processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem carece de métodos de trabalho e de metodologias que lhe correspondem e os coloquem em ação”.

Sendo assim, coube explorar nas narrativas (auto)biográficas produzidas pelos aprendentes, quais as experiências de vida foram formadoras para eles, e qual o caminho reflexivo que utilizaram para chegar aos relatos. Nesse sentido, nosso indicador de análise foi baseado nas categorias de compreensão do processo de formação de acordo com Josso (2010).

De acordo com Gomes (2001, p.70) “as categorias de análise podem ser estabelecidas antes do trabalho de campo”. Nessa perspectiva, ao iniciar nosso estudo, baseado nos princípios de Josso que abordam as temáticas de formação de professores a partir de suas experiências de vidas, delimitamos as categorias sugeridas pela autora.

Para Josso (2010), devemos considerar cinco categorias para que possamos compreender a processo de formação: “periodização e momentos crucias, domínios de aprendizagem, conhecimentos na formação, dinâmicas, atitudes e qualidades do sujeito” (JOSSO, 2010, p.195).

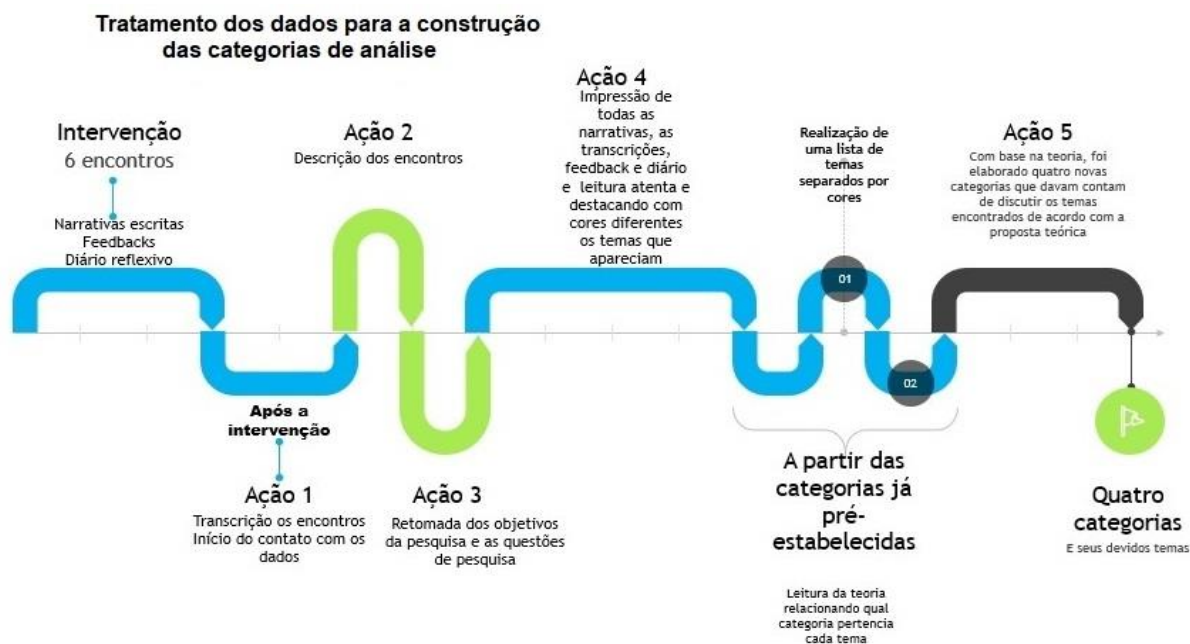
A primeira categoria, “periodização e momentos cruciais” refere-se a quais momentos são significativos, que transformam e caracterizam a história do sujeito que a escreve e a conta. A segunda categoria, “domínios de aprendizagens” está relacionada ao saber-fazer de cada indivíduo. Essas aprendizagens se dividem em quatro tipos: aprendizagens psicossomáticas,

diretamente ligada as habilidades físicas e psicológicas como andar, falar; aprendizagem instrumental referente ao uso e manuseio de objetos e compreensão de procedimentos; aprendizagem relacional diretamente ligada às relações de convivência; aprendizagem de reflexão, aquela utilizada para resolução de problemas, adaptação a situações distintas das habituais. A terceira categoria, “conhecimentos na formação”, contempla a compreensão do que é formador num percurso traçado e como esse conhecimento pode ser considerado em relação ao saber-fazer das aprendizagens vistas aqui anteriormente. A quarta categoria, “dinâmicas”, está relacionada a como o percurso de formação permitiu transformar o sujeito de algum modo dentro da sua realidade. Essa dinâmica assume alguns papéis diferentes, “autonomização/ conformação, responsabilização/ dependência, interiorização/ exteriorização” (JOSSO, 2010, p. 203). A quinta e última categoria, “atitudes e qualidades do sujeito” é caracterizada para Josso (2010, p. 204) como

referência à compreensão do processo de formação, é sem dúvida, a mais difícil de precisar [...] é, em todo caso, pela análise desses momentos que nos é possível tomar consciência da relação entre uma certa maneira de se colocar, de agir e de reagir em situações e as soluções adotadas ou as possibilidades consideradas.

Ao final da intervenção, passamos para o momento de organização e classificação do material, realizamos a transcrição dos encontros gravados, a leitura atenta das narrativas (auto)biográficas, *feedbacks* e diário reflexivo da pesquisadora. Após a sistematização e classificação dos dados construímos outras categorias que abrangeram outras temáticas, mas mantendo fidelidade com a proposta de Josso. Abaixo, é possível observar o caminho percorrido para a construção das categorias de análise temática, através da representação gráfica da Figura 6.

Figura 6- Caminho percorrido para a construção das categorias de análise com base na análise temática



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

As categorias foram construídas com base na análise temática, a qual é considerada “um método de análise qualitativa de dados para identificar, analisar, interpretar e relatar padrões (temas) a partir de dados qualitativos” (SOUZA, 2019, p.52). Iniciamos pela transcrição das gravações dos encontros, esse exercício permitiu o primeiro contato mais aprofundando com os dados, pois a partir das leituras e releituras do material foram surgindo os primeiros temas recorrentes e significativos da pesquisa. Após esse contato, demos continuidade no processo de familiarização com os dados, realizando uma tempestade de ideias de acordo com a leituras dos *feedbacks*, diário de campo reflexivo e as narrativas elaboradas pelos participantes em discussão com as teorias já estudadas. Após esse momento fomos em buscas dos demais temas existentes, os quais dialogassem com nossas questões e objetivos de estudo considerando sua significância para a pesquisa, ou seja, nos preocupamos em contar a história do nosso estudo e da formação dos participantes. Segundo Souza (2019), nesse contexto não devemos levar em consideração, apenas, a proporção que um tema aparece, mas sim sua relevância para a discussão proposta.

Para Gomes (2001, p.70), esse processo é naturalmente aceitável num processo de pesquisa qualitativa, pois o

pesquisador deveria antes do trabalho de campo definir as categorias a serem investigadas. Após a coleta de dados, ele também deveria formulá-las visando a classificação dos dados encontrados em seu

trabalho de campo. Em seguida ele compararia as categorias gerais, estabelecidas antes, com as específicas, formuladas após o trabalho de campo.

Desse modo, com base nas categorias pré-estabelecidas, outras foram criadas com a finalidade de compreendermos se a pesquisa-formação proporcionou aos sujeitos o reconhecimento de suas experiências formadoras para a sua docência, por meio de suas narrativas (auto)biográficas. Além disso, compreender se esta prática se constitui uma ação formativa ou não para tais sujeitos e como essa proposta contribuiu nos processos de formação inicial de professores. Abaixo, no Quadro 16, construímos um quadro com as categorias propostas por Josso (2010) seguidas pelas categorias elaboradas para a análise e discussão dos dados, no Quadro 17, a partir dos temas recorrentes encontrados nas produções das narrativas orais e escritas dos participantes, bem como no *feedback* dado pelos sujeitos da pesquisa.

Quadro 16- Categorias propostas por Josso

Periodização e momentos cruciais	Domínios de aprendizagens	Conhecimentos na formação	Dinâmicas	Atitudes e qualidades do sujeito
----------------------------------	---------------------------	---------------------------	-----------	----------------------------------



Quadro 17-Categorias elaboradas pela pesquisadora

TEMAS	CATEGORIAS
<ul style="list-style-type: none"> • Professor como inspiração para a profissão docente; • O papel da família como referência; • O brincar de professor com indícios do querer ser professor 	1 Experiências afetivas como referência no processo de formação
<ul style="list-style-type: none"> • Vivências de preconceito no tempo escolar; • Desafios pessoais enfrentados durante o curso de graduação no qual estão inseridos superações pessoais. 	2 Momentos cruciais de transformação de vida e formação
<ul style="list-style-type: none"> • A experiência de escrever sobre si; • As transformações no processo de formação; • O reconhecimento da importância do outro no processo de formação. 	3 Momentos cruciais na formação: a experiência de escrever sua própria história

<ul style="list-style-type: none"> • A compreensão do processo de formação e do exercício da profissão da pesquisadora. 	4 Momentos cruciais na formação: a compreensão do eu no compartilhamento com o outro
--	--

Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora

Desde o início desse estudo tentamos mostrar fidelidade aos princípios teóricos de Josso (2004, p. 39) que nos levam a pensar que “formar-se é integrar-se numa prática o saber-fazer e os conhecimentos. Aprender pela experiência é ser capaz de resolver problemas dos quais se pode ignorar que tenham formulações e soluções teóricas”. Nessa perspectiva, antes da prática de intervenção demarcamos como categorias de análise de dados as propostas por Josso (2010, p.95) “Periodização e momentos cruciais, Domínios de aprendizagens, Conhecimentos na formação, Dinâmicas, Atitudes e qualidades do sujeito”. Diante dos preceitos da autora, após a prática de formação proposta nessa pesquisa reformulamos as categorias a serem analisadas respeitando os princípios das categorias anteriores, mas observando as especificidades das narrativas (auto)biográficas elaboradas pelos participantes. De acordo com Josso (2004, p.39),

A situação de construção da narrativa exige uma atividade psicossomáticas em vários níveis, pois pressupõe a narração de si mesmo, sob o ângulo da sua formação, por meio de recurso a recordações-referências, que balizam a duração de uma vida.

Com base nesse paradigma, realizamos várias leituras dos dados observando seu contexto de produção, utilizando como referência categórica as categorias propostas por Josso (2010), elaboramos outras específicas para essa pesquisa que possam dar conta de uma análise consistente dos dados encontrados a partir da nossa proposta de formação.

As quatro categorias estabelecidas neste processo foram agrupadas em duas, as quais serão utilizadas para a análise e discussão interpretativa dos dados: a) Experiências afetivas como referência no processo de formação; b) Momentos cruciais de transformação de vida e formação. A categoria “b” se constitui das categorias 2, 3 e 4 apresentadas no Quadro 17 das categorias elaboradas pela pesquisadora, pois as três representam os momentos cruciais para os participantes, sendo assim a categoria “b” possui duas subcategorias.

A partir dessas categorias poderemos observar se o objetivo proposto nessa pesquisa foi contemplado, ou seja, se os alunos de licenciatura em Letras a distância, ofertada pela Universidade Federal do Pampa/Universidade Aberta

do Brasil do Polo Hulha Negra, reconhecem suas experiências formadoras da docência por meio de construções de narrativas (auto)biográficas constituindo, assim, uma ação formativa. Passamos, então, para a análise de dados a partir dessas categorias.

5.1 Experiências afetivas como referência no processo de formação

Ao narrarem suas histórias de vida e formação, os sujeitos dessa pesquisa deixaram transparecer um grande envolvimento afetivo, causando muitas vezes comoção no grupo. O ato de contar sobre suas experiências de vida consideradas formadoras certamente podem ter influenciado essas situações de emoção, mas é notável que para a maioria dos participantes o afeto ou a falta dele por parte da família ou no ambiente escolar tem uma referência significativa no processo de formação de cada participante desse estudo.

Nesse sentido, conduziremos a análise das narrativas considerando a individualidade e particularidade dos sujeitos, mas levando em conta os temas mais recorrentes no grupo, numa perspectiva coletiva. Compreendendo a partir de Josso (2004, p. 90), que

cada narrativa traz um esclarecimento particular ao conceito de processo de formação. [...] Contudo, quando utilizamos no nosso trabalho de compreensão/interpretação alguns desses referenciais, é para compreendermos os processos de formação e não para verificar tal ou tal teoria das Ciências Humanas. [...] O vaivém entre estas narrativas provoca interrogações novas e faz progredir a compreensão do processo de formação.

Sendo assim, nessa seção nos deteremos em discutir a formação de professores vinculada aos temas mais recorrentes nas narrativas (auto)biográficas produzidas na pesquisa-formação. De acordo com a produção dos dados, esses temas são: professor como inspiração para a profissão docente; o brincar de professor como indícios do querer ser professor; o papel da família como referência na escolha da profissão.

Esses temas estiveram fortemente marcados nas narrativas orais dos participantes durante os encontros de formação propostos por essa pesquisa, e se fizeram presentes nas narrativas (auto)biográficas elaboradas por esses mesmos sujeitos. Para Sousa (2005, p. 104)

quando homens e mulheres professores narram suas histórias de vida e formação observa-se que, em maior ou menor grau, elas estão articuladas à família, à escola, aos grupos de convívio, que funcionam como espaços de construção e de reprodução de padrões socialmente aceitos.

Concordando fortemente com o autor, temos os relatos desses professores em formação que após vários encontros, nos quais foi possível contarem suas histórias, bem como ouvir as dos colegas, discutiram, refletiram e acabaram por inferir que sua escolha de ser professor pode estar atrelada à imagem de algum professor ou familiar que o inspiravam. Também destacaram que algumas atitudes experienciadas no tempo escolar constroem seu projeto de profissional da educação, nos fazendo compreender que essas vivências da infância deixam rastros na construção pessoal e profissional de cada indivíduo que dela participa. Nesse sentido, no processo de análise e discussão estaremos atrelados às ramificações da nossa questão orientadora da pesquisa. Ou seja, tentando responder nossas indagações iniciais, se ao longo de sua formação acadêmica o aluno reflete sobre o que o levou ao curso em que está inserido? Entende como é construída sua formação docente? E, ainda, percebe alguma relação dessas ocorrências com suas experiências de vida, entendendo-a como experiência formadora? Nas narrativas (auto)biográficas produzidas os sujeitos abordaram temas importantes, destacados no Quadro 18.

Quadro 18- O professor no tempo escolar

P1- Sempre admirava aquelas mulheres que vinham de tão longe (grande maioria de Bagé) para me ensinar, e ensinar aqueles 60 alunos de uma escola do campo a ler e escrever. Minha admiração foi tão transparente na época que eu repetia constantemente que quando crescesse, me tornaria uma profissional da área.
P5- A minha primeira professora marcou muito minha vida [...]comecei a tecer meu sonho, por influência dela desde o dia que a conheci, eu quis ser professora.
P8- Vendo as injustiças que passei com a professora no primeiro ano da minha fase escolar, decidi por me tornar professora e mudar a visão errônea sobre o papel do professor que alguns alunos estão acostumados encontrar na formação escolar.
P11- Lembro-me de uma professora, Maria Cristina, de Língua Portuguesa, ela era mineira, muito culta, ela era maravilhosa, e eu pensava: quando eu crescer quero ser como ela, professora de Português.
P12- Tem aquele professor que me inspirou (professora que me ensinou a falar o português) no qual almejo ter a paciência que teve comigo, tem aquele que serviu de exemplo do que eu não quero jamais ser.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

É possível perceber que o período escolar da infância está presente na construção formativa desses professores em formação, seja impregnado de uma experiência positiva ou negativa, pois os momentos considerados menos prazerosos na escola também são marcados como balizadores para a construção de um professor melhor na concepção daquele indivíduo que a vivenciou, como se percebe na narrativa do P8 e P12. Nessa perspectiva, o indivíduo passou por um processo de interioridade/exterioridade que caracteriza um percurso de formação, pois para Josso (2010, p. 204)

essas tensões nascem de uma contradição entre comportamentos e ideias expressas, por um outro lado, pensamentos e sentimentos não exteriorizados, por outro. Elas podem aparecer quando uma evolução interior é contrariada por condições exteriores até então satisfatórias [...] momentos de tensões não passam de tempos fortes de uma dialética permanente ao longo de toda a existência.

Sendo assim, essas experiências do passado referentes ao tempo escolar não se limitam, apenas, aos professores considerados bons por seus alunos, consideram também os significados que a convivência com a figura do educador na infância representa para eles. Segundo Josso (2004, p. 41), “a perspectiva que favorece a construção de uma narrativa emerge do embate paradoxal entre o passado e futuro em favor do questionamento presente”. Nesse caso, consideramos que ao revisitar o passado, esses futuros docentes tiveram a oportunidade de refletir sobre sua formação para a docência e puderam ponderar as práticas que possivelmente serão desenvolvidas após a graduação. Ainda nessa mesma lógica, foi possível que eles tivessem tido uma pequena dimensão dessa prática futura no estágio de docência, o qual estavam realizando em paralelo a essa formação. Conforme Souza (2006, p. 172),

a escrita de si e as experiências das trajetórias de escolarização oferecem pistas sobre diferentes processos educativos que marcam as aprendizagens formadoras numa prática implicada sobre a profissão, os saberes da profissão e as marcas culturais do pensamento do professor em formação inicial, revelando representações sobre o trabalho docente e significados sociais e institucionais contidos nas experiências concretas dos sujeitos.

Podemos considerar como tempo formativo essa menção aos professores do tempo escolar como referência para a formação desses futuros docentes, pois de certo modo não podemos ignorar os desdobramentos desse fato. Tendo em vista que os professores em formação foram “influenciados” por professores

do seu tempo escolar, de alguma maneira fica evidente que esses professores que irão para sala de aula serão influência para outras pessoas. Isso não significa que, necessariamente, devemos impulsionar o desejo pela profissão docente, mas podemos ser inspirações de atitudes, valores, pois diante dos relatos percebemos que a afetividade ou a falta dela na escola é carregada, pelos indivíduos que dela experimentam, ao longo de suas vidas. Podemos considerar esse fato a partir do recorte da narrativa da P1, no Quadro 18, que demonstra a admiração pela figura da professora com uma grande mulher, no sentido de acreditar que aquela ação realizada era fora do comum no contexto em que estava inserida, bem como nos relatos da P5 e P11, que explicitamente deixam a admiração pela professora germinar o sonho de querer estar naquela mesma posição, pois a representação daquela pessoa era de admiração pela fala, pelos conhecimentos que transmitia e pelo que significava como um todo naquele ambiente da escola.

Assim como os professores do tempo escolar, as brincadeiras do tempo de criança estão bem delimitadas como uma experiência relacionada ao querer ser professor. Essas brincadeiras estão diretamente ligadas à figura do professor observada na escola, reproduzida nas brincadeiras e (re)produzidas na construção do ser professor. Bueno (2002, p. 23) considera de caráter formativo o processo de “voltar-se para seu passado e reconstituir seu percurso de vida, o indivíduo exercita sua reflexão e é levado a uma tomada de consciência tanto no plano individual como no coletivo”. Nesse contexto, lembrar das trajetórias pessoais no passado possibilita transformações profissionais no presente e futuro.

Para Kuhlmann Jr (2001, p. 31),

é preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação sobre essa fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc, reconhecê-las como produtoras da história.

Esses espaços e relações compartilhadas são produtores de um processo formativo de autonomização que segundo Josso (2010) estão diretamente relacionadas à família, ao sistema de pensamentos e às relações pessoais. A partir desses espaços-tempos construímos nossa história de vida e nos

reconhecemos nos fatos ocorridos no nosso passado. Isso é perceptível nas falas dos participantes selecionadas no Quadro 19.

Quadro 19- O ato de brincar como referência

P1- Comecei minha carreira dando aulas para as plantas e flores de minha mãe, as vezes meu irmão parava pra me escutar, mas eu ainda assim preferia as plantas pois elas não reclamavam e nem discordavam do que eu dizia caso eu estivesse errada nos meus argumentos.
P2- Na infância adorava brincar de professora, lembro de fazer as paredes de cerâmica branca da cozinha de quadro, escrevia com canetinha.
P4- E sempre que íamos lá nos vestíamos com suas roupas antigas, pegávamos seus livros e giz e brincávamos de professora, sem nem sequer saber escrever. As paredes dos galpões eram nosso quadro, e lá nos divertíamos dando nossas aulas imaginárias.
P5- Tudo começou nesta bela árvore, que já tem mais de quarenta anos. Embaixo dela eu programava e aplicava as aulas para os meus alunos imaginários, minhas bonecas, meus gatinhos, para quem quisesse fazer parte daquele momento.
P9- Quando tinha uns 12 anos gostava de brincar de escola, tinha um quadro na garagem da casa da vó, e ali eu ficava a tarde inteira, dando aula para os alunos imaginários, tinha uma amiga chamada Vanessa, a mãe dela era professora, eu achava um máximo ir para casa dela para brincarmos de dar aula.
P11- Transformei a porta do roupeiro em quadro negro, e ali ministrava aulas para mim. Inspirava-me nas professoras.
P14- Ainda pequena quando brincava na hora do recreio com os toquinhos de giz coloridos que sobravam na beirada da lousa da tia Fatima.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Observando as narrativas (auto)biográficas das participantes P1, P2, P4, P5, P9, P11 e P14, podemos compreender como o ato de brincar é uma referência significativa no processo de formação desses futuros docentes. Nesse processo de autonomização, a fantasia, o desejo e o imaginário de já ter “sido” professor na infância se mistura com a imagem dos professores como inspiração. Ao resgatarem essas memórias da infância, os sujeitos realizam um mergulho interior permitindo-se dar sentido a sua própria história.

Ao narrarem sobre a infância, as participantes da formação imprimem as experiências vivenciadas nessa época como registros de suas aprendizagens experimentais ao longo das mudanças e desenvolvimentos pessoais. Podemos compreender que essa experiência está interligada com o papel que a escola/professora exerceu no momento da infância desses alunos de graduação, assim transpor suas vivências da escola para as brincadeiras do dia-a-dia. Essas brincadeiras marcam um tempo e espaço na história de vida de cada sujeito, no qual são caracterizados pelos desejos de um ser em construção. De acordo com

Souza (2004, p.191) “a trajetória de escolarização, numa dimensão relacional e como conhecimento de si, revela na totalidade do grupo as lembranças e aprendizagens sobre a formação construída nos espaços familiares e escolares”. De certa forma, essas lembranças trazidas à tona são criações de valores simbólicos nos quais os sujeitos consideram importantes em suas trajetórias de vida.

Conforme Souza (2013, p.2) “a memória e a história de cada sujeito revelam ‘experiências formadoras’ empreendidas nos tempos e espaços de convivência, seja na família, na escola, nas rodas simbólicas de brincadeiras e nas mais diferentes convivências nas itinerâncias da vida”. Sendo assim, de acordo com os registros do Quadro 20, é possível verificar nas narrativas (auto)biográficas dos professores em formação que além da escola e das brincadeiras, a família marca um momento importante no processo de formação.

Quadro 20- A família

P2- Perdi minha mãe aos 3 anos [...]da minha infância guardo os livros e diário de professora da minha mãe, pois era pedagoga, são objetos que muito brinquei, e hoje os guardo com muito carinho.
P4- Na casa de nossos avós tinham muitos livros, pois nossa avó materna era professora, ela dava aula em uma escola rural e foi quem alfabetizou meus irmãos mais velhos. Quando éramos pequenas, ela já era aposentada, mas ainda assim guardava muitos livros, caixas de giz, apagadores, caixas cheias de lápis, após a perda do nosso avô, ela mudou-se para a cidade.
P7- Sou filha de pequenos agricultores que com muito esforço em seu trabalho braçal me criaram adiando ao máximo a minha introdução ao serviço bruto que os mesmos realizavam. Na concepção deles eu deveria focar e dar o meu máximo na sala de aula para que no futuro eu pudesse ter uma vida confortável com mais oportunidades no mercado de trabalho coisa que eles não tiveram. Aos 4 anos mais ou menos minha mãe, que estudou até a quarta série do ensino fundamental, me ensinou a escrever meu nome, o qual eu escrevia espelhado. Meu pai, sempre muito afetuoso comigo, para não ficar para trás me ensinava a desenhar flores em vasos, já que escrever e ler ele não sabia. Ah e como eram lindas aquelas flores, eu era apaixonada.
P8- A iniciação com o mundo literário começou na escola, em casa por questão da minha avó ser analfabeta, o único incentivo que ela me dava era de valorizar o estudo e dedicar todo esforço possível para superar cada dificuldade e obstáculo encontrado nesse caminho. Aos sete anos e nove meses, ingressei na 1ª série, tinha pouca noção da escrita, a não ser o meu nome, pois sempre exercitei em casa com a minha mãe.
P9- Nas tarefas de casa, não tinha quem me ajudasse, meus avós não tinham estudo e minha mãe falava uma língua estrangeira, muitas coisas não sabia me explicar, mas eu sempre me virava, sempre sozinha, acredito que minha maneira solitária de ser, advém desde minha infância, até hoje parece que penso melhor sozinha.
P13- Minhas tias eram professoras, hoje aposentadas, acredito que escolhi ser Professora, sempre gostei de ler e sempre fui muito auxiliada por elas nas minhas atividades da escola, aprendi a ler em casa com elas.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Percebemos que os participantes, ao narrarem sobre seu momento inicial do processo escolar, sobre as professoras que os inspiraram, sobre as

brincadeiras que ainda são registradas como momentos importantes na construção do perfil pessoal e profissional e ainda sobre a participação e envolvimento da família no contexto de aprendizagem escolar, estão demonstrando marcas do processo de formação. A representação desse convívio com a família, fantasia, brincadeira configuram-se num processo de autonomização, de acordo com Souza (2013, p.2)

Pais, professores, [...] marcam tempos e espaços nas narrativas, por envolverem experiências formadoras e regulações necessárias ao processo educativo, ao desenvolvimento pessoal e as mudanças que se operam no sistema de referências e no modo de funcionamento do sujeito, assentando-se aí uma perspectiva formativa ao longo da vida.

Nesse contexto, podemos compreender como num processo de formação acadêmica esses futuros professores ainda trazem fortes marcas afetivas sobre o tempo escolar e a família e, conseqüentemente, consideram que esses períodos da vida foram determinantes para a constituição dos professores que são hoje e pretendem ser futuramente.

O papel da família no processo de construção desses futuros professores pode ser visto de vários ângulos. Ao observarmos a fala da P2 (Quadro 20), compreendemos que há um sentimento de admiração e valorização sentimental da profissão do professor representada pela ausência precoce da figura da mãe. Já nos relatos da P7 e P8, entendemos que a representação da família parte da intenção de superar obstáculos e, conseqüentemente, querer ter um futuro melhor do que aquele vivenciado pelos pais anteriormente. Essa representatividade causa admiração e inspiração para aqueles que estão inseridos nessa realidade. Considerando as narrativas da P4 e P13 (Quadro 20), ter convivido com a figura do professor dentro da família faz com que o querer ser professor seja uma aprendizagem da experiência. Já no relato do P9, entendemos que a ausência da família na participação dos momentos relacionados à escola fez com que esse sujeito considerasse muito significativo o papel da professora no processo de conhecimento e aprendizagem.

De algum modo, a figura da família mobilizou o sentimento de querer ser professor nesses futuros docentes a ponto de eles trazerem esses momentos vivenciados com a família como um momento crucial para a formação de professor. Segundo Josso (2004, p.39), a experiência formadora

é uma aprendizagem que articula, hierarquicamente: saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação, por meio da mobilização de uma pluralidade de registros.

Nesse recorte das narrativas (auto)biográficas podemos perceber como os sujeitos dessa pesquisa-formação se definem e redefinem no meio em que eles estiveram inseridos os representa até os dias atuais. Pois consideramos o percurso de formação desses indivíduos, de acordo com Josso (2010), um processo de formação com múltiplas transformações e momentos significativos que se movimentam dentro de uma temporalidade. Nas histórias de vida desses sujeitos percebemos os desafios enfrentados e momentos de afeto significativos para eles à medida que foram transformadores no processo de formação.

É possível observar, na próxima seção, quais momentos foram cruciais para o processo de transformação desses futuros docentes além das experiências afetivas vivenciadas ao longo da trajetória de vida e formação.

5.2 Momentos cruciais de transformação de vida e formação

Ao longo da produção das narrativas (auto)biográficas, os participantes dessa pesquisa-formação foram sinalizando os momentos e períodos de suas vidas que consideram importantes para sua orientação pessoal e profissional, momentos considerados cruciais para eles. Nesse sentido, baseada nas categorias propostas por Josso (2010, p.196), na qual uma delas se denomina periodização e momentos cruciais, para a autora “esses momentos cruciais constituíram cada vez mais uma aprendizagem da ruptura; ruptura nas relações afetivas, rupturas no modo de vida, ruptura nas atividades, ruptura nos contextos socioculturais”. Cada experiência representa um período de vivências harmoniosas e/ou conflitantes que resultam em uma aprendizagem a partir das reflexões do momento ocorrido.

Discutiremos nessa seção sobre alguns temas recorrentes nas narrativas (auto)biográficas dos participantes: vivências de preconceito no tempo escolar; desafios pessoais enfrentados durante o curso de graduação no qual estão inseridos; superações pessoais. Esses momentos são considerados importantes para o desenvolvimento pessoal e profissional daquele que narra, bem como daquele que escuta ou lê a história, pois “essa partilha permite a cada um isolar

as diferenças e semelhanças nos meandros das vidas e em particular quanto à maneira de orientar a sua existência, de reagir a acontecimentos, de fazer opções” (JOSSO, 2004, p.119).

Ao nos apropriarmos das narrativas (auto) biográficas nos surpreendemos com algumas histórias que não tinham sido mencionadas nas narrativas orais, mas que surgiram no processo de narrativa escrita. Compreendemos essa movimentação na produção das narrativas, quando Josso (2004, p.118) afirma que esse processo de escrita compreende a “memorização e um trabalho de pesquisa das articulações e das suas significações”. Nesse sentido, a narrativa (auto)biográfica escrita é mais comprometida com as reflexões do sujeito que a escreve.

O tema “preconceito no tempo escolar”, foi muito pouco narrado nas narrativas orais, já nas escritas algumas histórias foram contadas com detalhes, como marca de uma época desagradável, mas que se fez necessária para se constituírem os profissionais que caminham para ser hoje, conforme o Quadro 21 apresenta.

Quadro 21- O preconceito no tempo escolar

<p>P8- Uma parte não foi tão boa como se pode imaginar, me refiro a questão do preconceito que me acompanhou desde os 9 anos de idade, que teve início a partir da descoberta da escoliose, e outra pela religião que seguíamos, a minha família grande maioria é evangélica, e devido a isso, as vestimentas, os costumes, diferenciam a forma de conviver e de se portar perto das pessoas, e isso ocasionou muito preconceito por parte de algumas pessoas que não entendiam a minha escolha de vida, e com ignorância discriminavam esse modo de viver e pensar.</p> <p>Lembro que até a 3ª série tive momentos bons, até chegar a 4ª série onde encontrei novamente o preconceito por parte da deficiência física e da intolerância religiosa.</p> <p>O que encontrei novamente no estágio, foi ele o tal preconceito, por parte de uma das mães que tinha sido minha colega no curso de contabilidade e, tentou prejudicar o andamento das atividades, alegando algumas coisas como por exemplo “Como uma vileira vai dar aula pra minha filha?”, o que ocasionou uma reunião com os pais que saíram todos em minha defesa.</p>
<p>P12-Eu sofri um pouco no âmbito escolar, pois além da gagueira, eu quando tinha 10 anos e era baixa e gordinha, pesava 68 quilos e por ser evangélica, usava só saia e tinha educação física e minha mãe não deixava eu ir de abrigo, eu tinha que chegar na escola na hora da aula eu trocava a roupa, era chamada de “aleluia pau na cuia”, na realidade eu sofria <i>bullying</i> mas na época isso não era visto desse jeito.</p>
<p>P14- No final de ano tínhamos que escolher os personagens da peça de final de ano a releitura da Branca de Neve e os Sete Anões, a movimentação aquela tarde foi toda em torno disso. Fui e me candidatei a branca de neve, na hora da professora falar os nomes e pra qual personagem queríamos representar para fazer votação pegou o primeiro papel Pedro, ele quer ser o soneca algumas risadas, Debora quer ser a branca de neve algumas palmas, P 14 quer ser também a branca de neve e caiu na risada e perguntou: Como assim tu que ser a branca de neve? Mas como? Risos... só se for a branca de que caiu numa xícara de café! Mais risos. Meus olhos encheram-se de lágrimas e tudo o que eu mais queria é ir embora pra minha casa.</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Podemos observar, nas narrativas da P8 e P12, que alguns assuntos foram trazidos à tona para a discussão, não foram apenas os fatos ocorridos em si. Os sujeitos dessas narrativas tiveram a possibilidade de se (re) orientarem nessa trajetória enquanto autores das próprias histórias que ao decorrer da narrativa percebem a possibilidade de transformar algumas situações, e assim o fazem. Isso é notável na narrativa da P8, o fato de ter conhecido tão cedo e no ambiente escolar a intolerância religiosa, o peso da desigualdade social fez com que ao rememorar esses acontecimentos pudesse refletir sobre seu papel social e profissional dentro da escola.

O mesmo podemos dizer da P14, que ao narrar sobre sua experiência na escola imprime a triste imagem da discriminação racial que muitos alunos sofrem ainda na atualidade, mas o fator mais importante dessa experiência de contar sua história é que ela permitiu ao sujeito dessa narrativa refletir e repensar sobre seu papel social e profissional dentro da escola e/ou sociedade. Na continuidade dessa fala da P14, no Quadro 22 temos uma demonstração de como essa experiência foi significativa em seu processo de construção pessoal e profissional.

Quadro 22- Construção pessoal e profissional

P14- É bom ressaltar que o termo Intolerância Religiosa descreve a atitude mental caracterizada pela falta de habilidade ou vontade em reconhecer e respeitar as diferenças ou crenças vi que a melhor defesa é o conhecimento pois abre sua mente para o futuro, assim você não fica dentro de limitações e acredito de não ofendo ninguém ao dizer que o preconceito e a discriminação é um tipo de analfabetismo social. As memórias escolares representam o momento de toda aprendizagem através de vários elementos desde as normas escolares, das brincadeiras, de fatos às vezes não é agradável, mas que serve pra evolução como indivíduo, dos valores aprendidos, das experiências em grupos, dos acontecimentos que ganham sentido na relação social, entre outros.
--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Ao observarmos esses fatos narrados na perspectiva dos domínios de aprendizagens de Josso (2010), percebemos que os sujeitos passaram por uma “aprendizagem relacional” que “consiste não somente em saber atualizar os comportamentos adequados a cada contexto relacional, mas, igualmente, em saber libertar-se deles para criar suas maneiras próprias de fazer” (JOSSO, 2010, p.200). Na medida em que conseguiram transformar as situações de tensão em experiências reflexivas participando de um processo de “aprendizagens na reflexão”, que é uma “reflexão como a ação virtual abrange o

campo da solução de problemas criados pela adaptação dos saber-fazer e de saberes em condições concretas” (Idem).

As narrativas trazem alguns momentos de dificuldades enfrentados pelos alunos que vão além do tempo de infância. Vale destacar que situações de preconceito não foram registrados enquanto estudantes da graduação, mas os participantes narraram algumas experiências vivenciadas na licenciatura que provocaram transformações em seus processos de formação, pois os desafios enfrentados também os constituem.

As narrativas (auto)biográficas imprimem algumas situações experienciadas por esses alunos no seu processo de formação na licenciatura em Letras EaD, de acordo com o Quadro 23.

Quadro 23- Desafios durante o processo de formação

P1- eu não entendia nada de computador, por vir da campanha não era muito chegada nesses “bichos” (hahaha) e como meu curso é EaD, eu tive que me virar.
P4- Em maio de 2017, perdemos nossa casa recém construída num incêndio, ficamos somente com a roupa do corpo e o único bem que consegui salvar foi o carro que tirei da garagem. Após esses momentos de tristeza e recomeço, perdi algumas matérias. No final de 2019, meu esposo que estava desempregado há 8 meses, conseguiu um emprego em Fortaleza CE, onde residimos hoje. Ele viajou em setembro e em outubro eu vim com as crianças. Nesse período de mudanças, muitas disciplinas ficaram para trás. Embora muitas vezes tenha vontade de desistir, sempre tem alguém que me incentiva a continuar.
P5- Entrei no curso de letras EAD, com ilusão que seria bem mais tranquilo do que presencial, já que eu tinha uma filha pequena e ainda trabalhava. Ilusão mesmo, quanta dificuldade eu passei no começo, muitas adequações à plataforma, a utilização das tecnologias digitais, aulas online, chats, foi uma provação, que agora, passados quase quatro anos, estou finalizando.
P9- Durante o curso foram muitos desafios, de adaptação, organização, pois trabalhar, cuidar da casa, filhos e marido não é fácil, mas eu estava me saindo bem, quando em, 15 julho de 2017, meu corpo começa me mostrar que não estava tudo bem, começo a me sentir muito cansada, episódios de falta de ar, entre outras coisas, mas ainda eu acreditava ser estresse da vida corrida que levava, então, aconteceu, um infarto, assim meu corpo já estava avisando, mas eu não podia parar.
P13- Estou ultrapassando as barreiras relativas à tecnologia e que reconheço que muitas vezes limita o trabalho do professor.
P14- Foram dias e noites de tensão, ansiedade, preocupação, mas também de muita satisfação por estar prestes a concluir uma faculdade federal renomada, com ensino a distância (EAD) quebrando tabus. Pois cursar uma graduação aos 39 anos de idade com diversas responsabilidades como casa, trabalho, filho, em meio a um divórcio, a várias perdas afetivas, e dentro de uma Pandemia, o que se quer um dia foi imaginado passarmos e ter que se adaptar a tantas restrições e reformular toda uma rotina.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Ao narrarem suas histórias de vida, os sujeitos em formação deixam em evidência alguns desafios enfrentados durante o período da graduação. Inicialmente, destacamos algumas dessas dificuldades relacionadas à tecnologia, como é possível observar nas narrativas da P1 e P13. Nesses recortes, podemos perceber como o curso EaD pode proporcionar ao licenciando

uma experiência transformadora no sentido da especialidade tecnológica, tendo em vista que o aluno pode não dominar os recursos de internet, computador, mas para sua sobrevivência no curso se vê “obrigado” a enfrentar essa barreira. Isso pode ser confirmado com a fala da P1, a participante deixa evidente essa transformação, pois o perfil do curso fez com que ele se adaptasse e desenvolvesse suas habilidades com o manuseio das tecnologias. A fala da P13 corrobora com a nossa linha de pensamento, pois demonstra a dificuldade, mas se vê instigado a ultrapassá-la, pois considera que a falta de domínio da tecnologia limita o professor. Nesse sentido, percebemos a reflexão feita por parte do docente em formação, o qual tem uma definição prévia sobre o domínio das tecnologias por parte do professor em atuação, desse modo considera importante ter essa habilidade desenvolvida.

Nesse contexto, de acordo com Josso (2010), podemos dizer que os participantes passaram por um processo de domínio de aprendizagem, especificamente o que a autora chama de “aprendizagem instrumental”. Nessa categoria o sujeito desenvolve aprendizagem de diferentes complexidades, podendo ser de processos ou procedimentos. Nesse caso específico observamos a aprendizagem do processo como um todo desenvolvido no curso e o de procedimento referente ao manuseio dos recursos tecnológicos.

Desafios de outra ordem foram destacados pelas autoras das narrativas, como nos relatos da P4 e P9, que acontecimentos em suas vidas pessoais trouxeram desafios para o processo acadêmico. Vale retomar a questão da relevância de estudar as experiências de vida do professor, pois compreendemos que não há como separar o profissional do pessoal, essas relações se interligam causando a necessidade de estudar a subjetividade da vida dos professores (TARDIF, 2010).

De acordo com Josso (2004), os momentos de superação dos desafios narrados pelos P4 e P9 caracterizam-se como o processo de formação pelo “saber-viver”, geralmente processado de modo não-consciente que caracterizam as posições existenciais²¹. Nesse sentido, as narrativas (auto)biográficas desses participantes, segundo Josso (2004, p.89) “contam itinerários ao longo dos quais

²¹ A autora refere-se às posições de expectativa, refúgio, intencionalidade e desprendimento (JOSSO, 2004, p.88)

os autores qualificam as suas experiências de vida classificando-as, quer em períodos felizes, quer em períodos psíquica ou fisicamente dolorosos”.

Nas narrativas das participantes P5 e P14 (Quadro 23), temos a evidência das dificuldades enfrentadas pelas mulheres para estudar - ainda - nos dias atuais. O peso de cuidar da casa e dos filhos são trazidos como barreiras que dificultam o seu processo de formação acadêmica. Isso fica explícito em suas construções (auto)biográficas.

Ao narrarem sobre essas barreiras pessoais, que dificultam de algum modo o trajeto da formação, percebemos que há um esforço de ruptura dessa condição, a qual consideram-se atreladas. Nesse contexto, há um processo de reorientação das escolhas que devem ser definidas, ou seja, firmam uma posição do lugar que desejam ocupar, tomam consciência de onde querem e podem chegar, que além do papel de mãe e dona de casa, podem ter uma profissão. Segundo Josso (2004, p.104) essa situação exige do indivíduo movimentar o

sistema de valorização nas suas ligações na busca de sentido, somos obrigados a introduzir as correções que nos permitirão ajustar nossos valores, e os interesses egoístas que daí decorrem, às referências transpessoais que servem para dar sentido às nossas escolhas.

Essa ruptura das relações psicoafetivas desencadeia confrontos e transformações que nos reorientam e nos levam para o caminho que nos pareça mais conveniente de acordo com nossas projeções futuras, pois essas mudanças são possíveis a partir desse conhecimento de si mobilizado na escrita (auto)biográfica. Nesse sentido, a formação se constrói na trajetória pela qual buscamos superar as barreiras proporcionadas pelas emoções, completamente natural à vida dos humanos. Nessa ruptura entre pertencer somente a um lugar e querer pertencer a vários, rompemos o medo dessa transformação e mudamos a posição na nossa história de vida. Para Josso (2010, p.48), nesse caso,

a formação é entendida como um processo vital que pode ser consciente ou não consciente, de abertura à experiência, fornecendo, esta, à pessoa os dados daquilo que é percebido dentro de si e a partir do mundo exterior, para reorientar-se e viver seja modificando seu meio, seja mudando seu comportamento.

Além desses momentos enfrentados dentro do tempo da graduação, os professores em formação mencionaram em suas narrativas (auto)biográficas situações que contribuíram para sua transformação pessoal e profissional.

Sendo assim, consideramos viável discutir sobre tais recorrências, conforme apontadas nas narrativas do Quadro 24.

Quadro 24- Experiências do processo de formação

P2- Umas das lembranças marcantes do curso, foi quando eu tive que apresentar a minha primeira miniaula, o professor na avaliação disse que eu tinha potencial, pois eu tinha uma boa desenvoltura, que eu tinha que trabalhar isso, ter esse retorno foi muito estimulante, pois o meu perfil era tímido, mas por ironia do destino minha escrita era péssima, lembro do meu primeiro zero da vida, foi no curso de História.
P3- Quando fazia dois anos que estava na faculdade eu consegui uma bolsa do PIBID, participei do programa por dois anos. Foram muitas experiências boas com a docência. Trabalhei em duas escolas diferentes e a primeira foi a escola que eu me formei no ensino médio tive uma ex-professora como supervisora do projeto na escola. Tive muitas experiências positivas em sala de aula e também em laboratório. E eu cada vez mais me apaixonava pela docência. Fui trabalhar no Programa Primeira Infância Melhor (PIM) que era um serviço bastante pedagógico porque eu visitava crianças de 0 a 6 anos cadastradas no programa e levava atividades pedagógicas para elas a fim de estimular áreas do desenvolvimento infantil. Trabalhei por quase dois anos no programa e depois sai.
P4- Eu não imaginava dar aula quando comecei o curso porque eu tenho muita insegurança para falar em público e talvez eu não saiba transferir algum conhecimento mas agora que eu tenho que ajudar minha filha no ensino remoto eu até consegui fazer ela ler eu acho que isso me deixou mais confiante e eu me sinto um pouco mais abastada para transferir um conhecimento a uma outra pessoa.
P5- Consegui passar em um concurso público no município de Candiota em 2012. Passei em primeiro lugar, e tornei então Visitadora do Pim (Primeira Infância Melhor). Foi uma realização, pois iria trabalhar com crianças. Fomos capacitados e assim fomos trabalhar. Pensa em uma pessoa realizada! Nessa nova etapa da minha vida, meu sonho se renovou.
P7- Ai meu pai e os vizinhos fizeram um mutirão e compraram uma torre para que fosse possível termos acesso à internet nas nossas casas. Isso foi uma evolução bastante significativa na história do assentamento. Um ano após começar o curso, comecei a estagiar na prefeitura da minha cidade no programa governamental Primeira Infância Melhor, ali eu tive a certeza de que eu queria ensinar.
P10- Em 2019 por cursar uma Licenciatura (algo que nunca fez parte dos meus planos, simplesmente abracei a oportunidade) fui chamada para um contrato de estágio da prefeitura, a vaga era para auxiliar na secretaria da escola onde cursei o Ensino Fundamental. Durante seis incríveis meses convivi com crianças e adolescentes cada um com suas particularidades onde cada dia eu recebia abraços de bom dia/boa tarde, flores que as meninas levavam do jardim das suas casas para me presentear, ganhei festinha de aniversário organizada pelos alunos. Eu estive dentro das salas de aula para auxiliar a professora de português sou extremamente grata e feliz por essa experiência na minha vida, foi o que mudou minha visão sobre mim mesma na docência.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Ao analisarmos essas recorrências logo nos remetemos a questão orientadora dessa pesquisa “quais experiências vivenciadas dentro e fora da universidade são consideradas formadoras para os alunos de licenciatura em Letras EaD?” e podemos considerar esses recortes das narrativas (auto)biográficas como uma resposta a ser refletida, pois os seis participantes aqui em destaque pontuam experiências vivenciadas fora da universidade como momentos que marcaram sua trajetória de formação.

P2, P4 e P7, ao narrarem sobre suas experiências cruciais para esse processo formativo de professor, trazem como marcas significativas vivências

peças que proporcionaram a esses sujeitos algumas reflexões sobre querer ou não ser professor. De acordo com a fala da P2, a participante considerou que a avaliação do professor foi um estímulo para ser um bom profissional de educação, pois o mesmo não se considerava capaz de seguir em frente devido suas notas baixas. Já a P4, a partir de uma experiência vivenciada em casa, refletiu sobre a possibilidade de lecionar. A participante em questão não se sentia pertencente ao lugar de professora, até ser colocada nessa posição dentro do âmbito familiar devido ao ensino remoto proporcionado pela Pandemia do Covid-19, momento no qual sentiu a capacidade de ser uma docente, após alfabetizar a própria filha. Para a P7, sujeito da pesquisa advindo de um assentamento rural, viu sua comunidade mobilizar-se para que a realização de uma graduação fosse possível. Esse indivíduo vivenciou uma ruptura sociocultural a qual promoveu uma mudança significativa em sua vida, mas também em sua comunidade. Nesse sentido, podemos dizer que as mudanças realizadas, primeiramente provocadas pelo ato individual, mobilizaram uma coletividade e geraram transformações coletivas para todos que pertencem a esse assentamento.

Após esse momento significativo, a P7 de acordo com o Quadro 24, teve a oportunidade de pertencer a outros espaços além do assentamento. Com o acesso à internet foi possível cursar a Licenciatura em Letras EaD, do mesmo modo sua iniciativa gerou a possibilidade de outras pessoas pertencentes a esse local pudessem cursar o Ensino Superior.

P3, P5 e P10 (Quadro 24), imprimem através de suas narrativas (auto)biográficas que participar de atividades fora da universidade foi fundamental para se constituírem como professoras ao longo de suas trajetórias. Em suas narrativas, as participantes confirmam que essas práticas foram formadoras.

Para Josso (2010, p.197), podemos considerar o que foi formador em um percurso a partir

de atividades, situações, acontecimentos, encontros e relações que me fizeram descobrir realidades até então ignoradas, que me permitam exercer ou adquirir qualidades, que provocam tomadas de consciência, que indagaram a respeito das significações adquiridas ou forjadas anteriormente e que, por esse fato, me exigiram reelaborar sentidos.

Nessa concepção, podemos perceber que os sujeitos dessa pesquisa, ao relatarem os momentos charneiras em suas trajetórias, reavaliam seus papéis

dentro da educação e sua capacidade para exercer a profissão do professor, que até então era vista como uma posição insegura e inimaginada.

Até aqui, realizamos uma discussão das produções narrativas dos sujeitos dessa pesquisa, evidenciando que esse processo foi formativo para os participantes, tendo em vista que percebemos a reflexão realizada pelos professores em formação, a partir das experiências consideradas por eles formadoras, sejam essas experiências vivenciadas dentro ou fora da universidade, bem como em tempos e espaços distintos.

Para uma compreensão mais detalhada de como se deu esse processo de formação, consideramos necessário conhecer um pouco da escrita dos *feedbacks* elaborados pelos sujeitos participantes e as anotações no diário de campo reflexivo da pesquisadora-formadora, ambos apresentados como forma de balanço e avaliação do projeto de extensão proposto como método de intervenção dessa pesquisa-formação.

5.2.1 Momentos cruciais na formação: a experiência de escrever sua própria história

Nesta seção serão abordadas as percepções dos sujeitos da pesquisa em relação à experiência vivenciada durante o projeto de produção (auto)biográfica. Conhecer as significações desse momento para os participantes se torna relevante à medida que compreendemos se os próprios sujeitos consideraram o processo formador ou não. Segundo Josso (2004), as observações trazidas pelos participantes são fundamentais para que o pesquisador-formador a partir dela possa reavaliar sua prática e repensar as futuras ações em outros grupos de formação.

Ao narrarem sobre a experiência da construção da narrativa (auto)biográfica os professores em formação trouxeram elementos significativos sobre este processo, conforme o Quadro 25.

Quadro 25- A participação no projeto

P1- Antes do projeto, as gurias eram tudo estranhas para mim, depois de ouvir o relato e contar o meu, me senti tão íntima del@s.

P4-Também ampliou os olhares sobre a docência, que não precisamos estar necessariamente em uma sala de aula física, podemos ser professores em plataformas virtuais, e mesmo assim realizar um ótimo trabalho e ter sensibilidade com os alunos, assim como a professora Jossele,

que torna nossas reuniões uma conversa entre amigos, que faz ser um ambiente leve e agradável e ao mesmo tempo trocamos experiências muito enriquecedoras.
P5- A experiência deste projeto foi muito boa, pois tive a imensa alegria de escutar histórias de colegas que estão comigo desde começo do curso de Letras e que eu não conhecia.
P7- Deste só levarei boas lembranças e a certeza de que sempre que pensar na minha trajetória acadêmica ele me virá a mente como um alento virtual dentro de uma pandemia, pois, apesar de estarmos eu e meus colegas muito distantes nos vendo através de uma tela, talvez eu nunca tenha os sentido tão próximos a mim e tenho certeza que eles também tiveram essa mesma percepção que foge ao usual tecnológico, com isso, levarei para minha atuação docente uma carga de boas vibrações que o projeto me proporcionou.
P9- Não posso deixar de comentar a importância de conhecer e reconhecer o outro, durante esses anos 4 anos de vida acadêmica não tive a oportunidade de conhecer meus colegas da forma que conheci durante o projeto, quantas histórias, quantas lutas, muitas vitórias, reconhecer o outro é preciso, cada um tem seu valor, hoje eu conheço um pouquinho a mais de meus colegas, foi incrível.
P11- O projeto nos possibilitou conhecer uns aos outros, saber mais um pouco de cada colega, pois isso não é possível dentro do EaD, todas as depoimentos foram emocionantes, o contato, mesmo que pela plataforma nos aproximou.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Ao analisarmos cuidadosamente os *feedbacks* dos participantes, podemos perceber que eles expressam a significância de ter participado desse projeto em meio ao momento delicado em que nossa sociedade está vivendo, uma pandemia. Nesse sentido, retomamos um dos objetivos específicos da nossa pesquisa: analisar as possibilidades de uso de um ambiente virtual para a construção de um processo formativo através de narrativas (auto)biográficas. A partir das falas da P4, P7, P11, percebemos que eles consideraram relevante o ambiente em que foi ofertado o projeto. Apesar de estarem inseridos em um curso EaD, de certo modo não consideravam possível a realização de um curso que pudesse ter uma dimensão afetiva em um ambiente virtual.

É possível verificar isto na fala da P4, ao mencionar sobre os diferentes espaços que o professor pode ocupar. Nesse sentido, vale uma breve discussão sobre a formação desses professores na EaD, tendo em vista que o PPC do Curso de Letras EaD da Unipampa/UAB propõe que esses alunos depois de licenciados possam ministrar aulas tanto na modalidade presencial quanto a distância, mas eles não tinham conhecimento de tal fato. Esse aspecto foi levado até eles durante os encontros, por parte da pesquisadora-formadora, o que podemos considerar que nesse caso essa informação foi crucial para o processo de formação desses alunos. O participante, ao conhecer melhor o seu curso e suas possibilidades para prática profissional, elabora um sentido mais coerente com suas projeções. A fala da P4 nos ajuda a compreender o que Josso (2004) chama de processo de formação de *aprender a dar sentido*, ou seja, a partir das

suas reflexões e experiências o sujeito elabora uma significação para a sua aprendizagem.

Nesse mesmo contexto, temos o relato da P7 (Quadro 25), que também demonstra que o ambiente do projeto superou suas expectativas. A participante considera que os momentos foram satisfatórios diante do quadro de isolamento social ao qual estamos enfrentando. Mas sendo este sujeito advindo de um curso EaD, tínhamos como pressuposto inicial que as práticas à distância eram constantes, de tal modo que esse fator não o surpreenderia, mas ao nosso ver a experiência de contato com nossos colegas foi vista pelo participante com algo inovador. Do mesmo modo que a P4 e P7, ao vivenciar essa experiência virtual de socialização, fizeram uma reflexão sobre suas futuras práticas docentes, as quais criaram a possibilidade de trabalhar como um professor à distância.

É notável que esses professores em formação não consideram seu curso como um espaço de socialização entre seus pares, percebemos que ao narrarem sobre suas relações com seus colegas, demonstram que é inviável, que não há essa vivência de aproximação entre eles, como é possível perceber nas falas da P1, P5, P9 e P11 (Quadro 25). Nesse contexto, podemos ver essa aproximação entre os colegas, de um mesmo curso que não tinham contato, com um processo de formação denominado por Josso (2004) como *aprender a (saber-fazer)*, que nesse caso específico os sujeitos desenvolveram a capacidade de se relacionar, a respeitar o outro e a sua história, a compartilhar as suas experiências e ouvir a do outro sem julgar valores.

Os participantes da pesquisa também trouxeram algumas considerações sobre o seu processo de formação, conforme o Quadro 26.

Quadro 26- O processo de formação

P2- As transformações que percebi em relação a minha formação diante da construção da narrativa (auto) biográfica, creio que foi perceber que a escolha da minha formação é influência da minha trajetória de vida. Essa experiência foi formadora para mim, em questão de refletir certos pontos, fazer o resgate de memórias contribuíram para perceber os caminhos que estou trilhando para chegar onde almejo.
P4- Mas ao contrário de antes, já penso em exercer a profissão. Aprendi também, que ser professor não é somente cobrar regras, que podemos trabalhar de uma forma leve e tão enriquecedora com assuntos que realmente sejam interessantes que instiguem suas percepções, suas curiosidades não só como alunos, mas como pessoas também.
P5- Durante a escrita, surgiram muitas reflexões, se eu estava no caminho certo.
P12- Foi muito importante para a minha formação de professora, porque através do relato das minhas memórias e da trajetória consegui observar pontos importantes a considerar para a construção de uma nova professora com maior compreensão e resiliência, disposta a olhar e conhecer a história dos meus alunos.

P15- Fez uma reflexão tão incrível e de forma tão natural, que me deixou mais convicto do que eu quero para o meu futuro.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Nesse momento, se torna pertinente lembrar que uns dos objetivos específicos dessa pesquisa é fomentar nos aprendentes a reflexão da sua construção profissional, através de uma retomada de experiências vividas. Tendo em vista o resultado da pesquisa diagnóstica realizada com esses sujeitos, na qual uma das questões abordadas no questionário abrangia falar da sua formação e como estava esse processo, e de forma quase unânime os participantes responderam de maneira objetiva como “boa, razoável, difícil”, consideramos que naquele momento da graduação, 7º semestre, os professores em formação deveriam discutir um pouco mais sobre suas formações e que as narrativas (auto)biográficas poderiam auxiliar nesse processo. Diante do que foi relatado nos *feedbacks*, podemos observar que essa percepção sobre seu processo de formação se transformou, considerando assim que o nosso projeto agiu como uma ação formativa para esses sujeitos ou não.

Ao olharmos para as narrativas dos participantes podemos identificar as transformações, pois essas são explicitadas por eles em suas falas. No Quadro 26, a P2 relata suas reflexões sobre a sua trajetória de formação e que isso promoveu um olhar atento para as projeções futuras. Nesse contexto, Josso (2004, p.153) diz que a transformação

é uma mudança de ponto de vista sobre si por meio de uma apropriação de si mesmo como ator, autor e leitor da nossa própria vida, mesmo não sendo donos de todos os acontecimentos que constituem uma existência podemos nos constituir-nos como ator-autor do sentido e das lições que retiramos de nossas experiências.

Nessa perspectiva, o professor em formação, ao conhecer sua própria história e as experiências que a constituíam, foi capaz de dar sentido para sua formação refletindo sobre todo trajeto percorrido até agora.

Essa reflexão com vistas à prática futura também foi possível para o P15 (Quadro 26). Nesse contexto, temos o que Josso (2004) chama de *caminhar para si*, em outras palavras ir ao encontro de si. Nesse momento o sujeito faz uma revisão em sua trajetória de vida refletindo sobre suas intenções. No caso da P4, ela promoveu o encontro com suas intenções dentro do curso de licenciatura que antes dessa (re)orientação não tinha certeza qual seria o papel da licenciatura em sua vida, e após essa rememoração de vida pode confirmar

o seu desejo de ser professora. Já o P15, teve sua (re)afirmação, pois ao se conhecer melhor teve a certeza de suas escolhas profissionais.

Para Josso (2010, p.283) “a compreensão de si, o conhecimento de si, a maestria e o controle de si orientam o processo de conhecimento de uma forma sistemática a partir do momento em que aprendemos diversos processos de aprendizagem”. Nesse processo de pesquisa-formação, entendemos que os participantes não estavam expostos a compreensão de si e de sua trajetória, mas que foram possibilitados de forma sistêmica a conhecer e aprender sobre si, resultando em um processo de reflexão sobre si e sua formação. As falas de P5 e P12 corroboram com essa afirmação. Os participantes, a partir de uma reflexão de si, puderam progredir na sua constituição profissional, tendo em vista que há uma relação significativa entre a reflexão pessoal e o desenvolvimento profissional.

Além dessas questões, podemos retornar aqui, por meio dos *feedbacks* dos sujeitos desta pesquisa, um dos objetivos específicos desse estudo: “identificar como os professores em formação realizam a leitura de si e do outro no processo de autorreflexão”. Ao relatarmos suas percepções sobre o processo de escrita da narrativa (auto)biográfica, os participantes mencionam a importância do papel do outro em sua trajetória de formação. Nesse caso, a experiência vivenciada com o grupo foi crucial na formação desses licenciados, de acordo com o Quadro 27.

Quadro 27- O papel do outro na formação

P7- Quero mais falar sobre meu processo de ensino, quero mais comunicar-me com meus colegas, quero mais deixar registros sobre minha formação escolar que faz parte de praticamente toda a minha vida.
P8- A experiência de ter participado desse projeto é imensurável, foi maravilhoso vivenciar e conhecer as narrativas dos participantes, como também, realizar a escrita e relembrar os momentos que contribuíram para a minha formação docente.
P10- Quero ressaltar o quão importante foi essa experiência para mim, os encontros e a escrita (auto)biográfica, foi um momento incrível onde pude conhecer grandes histórias de vida que durante esses quatro anos de graduação sequer imaginei, momento onde pude relembrar acontecimentos importantes da minha vida que formam quem sou e quem quero ser. Todo esse processo me fez enxergar muita coisa, principalmente que somos formados daquilo que mais marcou nossa vida.
P12- A olhar o outro e entendê-lo melhor conhecendo sua história, e que realmente não somos uma ilha, que através das construções narrativas conseguimos expressar nossos sentimentos mais íntimos e verificar que na análise desses conseguiremos ser seres humanos mais compreensivos e professores mediadores e formadores.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Segundo Josso (2004, p.95), “as histórias de vida, ao longo da existência, põem em cena peregrinações para que o autor se sinta e viva ligado a outrem”. Nesse contexto, podemos compreender que a busca de si está atrelada ao outro, todos nós estamos em busca de um lugar de pertença, mas isso só é possível quando somos aceitos em um grupo. Podemos dizer que é essa a relação criada entre os participantes, todos advindos que um curso de licenciatura EaD, mas que pouco tinham contato com os colegas, de certo modo compartilhar as experiências que em algum ponto se aproximam, mas se a distância ocorrer não há julgamentos e sim questionamentos que nos ajudam a refletir mais sobre nós mesmos.

Nessa perspectiva, entendemos que “formar-se nesta busca implica pois um comprometimento tanto no plano reflexivo como nas práticas individuais ou coletivas que exploram as atitudes interiores e os comportamentos que manifestam esta procura de valores e de orientações de vida pessoal e social” (JOSSO, 2004, p.101). É possível compreender isso a partir das falas de P7, P8, P10, P12 no Quadro 27, que ao narrarem sobre suas percepções do processo de formação pelos quais passaram, imprimem de forma clara a importância de ter partilhado suas histórias com o outro, bem como julgaram um momento crucial poder conhecer a história de vida de seus colegas.

Além do balanço realizado pelos participantes dessa pesquisa, conheceremos o balanço realizado pela pesquisadora-pesquisadora, a qual a considera esse momento de formação tão formador para ela quanto para os sujeitos envolvidos nesse projeto.

5.2.2 Momentos cruciais na formação: a compreensão do eu no compartilhamento com o outro

Nessa seção apresentaremos como a formadora-pesquisadora compreendeu o seu processo de formação dentro desse espaço-tempo da pesquisa a partir das reflexões suscitadas pelo compartilhamento das narrativas (auto)biográficas realizado ao longo dos encontros do projeto de extensão ofertado como intervenção nesse estudo. As percepções que serão demonstradas a seguir são extraídas do diário de campo reflexivo elaborado pela pesquisadora ao longo das práticas de formação dessa pesquisa.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p.152),

as notas de campo consistem em dois tipos de materiais. O primeiro é descritivo, em que a preocupação é captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas. O outro é reflexivo – a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as ideias e preocupações. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 152)

O diário reflexivo foi construído por acreditarmos que ao escrever sobre suas percepções, observações, registrar seu olhar sobre o vivido, o pesquisador está desenvolvendo uma escrita de cunho (auto)biográfico, coerente com nosso estudo, que procura compreender a formação a partir das experiências vividas consideradas formadoras pelo indivíduo. Desse modo, compreendemos que os registros de um diário, nesse caso, são entendidos como marcas significantes de algo vivenciado.

Logo no primeiro encontro, percebi²² que realmente se tratava de uma pesquisa-formação, que eu enquanto pesquisadora também seria contemplada com todas as experiências compartilhadas naquele projeto, e não apenas conduziria a formação. Essa percepção se deu logo no início, pelo fato de uma participante ter sido minha colega no tempo da escola, mais especificamente no curso Normal (2003), quando a P9 disse no grupo: *nunca imaginei que seria professora, ainda mais minha professora, que honra pra mim te ver nesse lugar*²³. Naquele momento algo movimentou dentro de mim em relação a esse meu tempo da escola, que até então considerava meio nebuloso, pois foi uma etapa da minha vida em que eu considerava a profissão docente como algo que não pertencia a mim.

Senti um misto de emoção, orgulho e um sentimento de vazio, pois não lembrava dessa colega no curso normal, lembrava de nós indo e voltando juntas da escola, mas sua presença em si na escola era nublada, na verdade pouco lembro daquele ano a não ser meu choro ao pedir para minha mãe me trocar de curso. Sempre lembro desse momento como negação à profissão, mas não lembrava dessa dor vivida durante um ano inteiro.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Foi surpreendente como essa experiência fez todo um acontecimento do passado ganhar sentido dentro da minha história de vida. A partir daí refleti sobre as situações que causavam desconforto ao lembrar da minha passagem pelo curso Normal, o qual eu rejeitei.

²² A partir desse momento a escrita se dará em 1ª pessoa do singular, tendo em vista que se tratam das percepções da mestrande a partir de reflexões construídas no diário de campo reflexivo.

²³ Excerto extraído da transcrição dos encontros.

Foi muito engraçada a sensação, pois fui narrando e me dando conta que minha infância tinha sido muito boa, mas minha relação com a escola não, pois as lembranças despertadas com os dispositivos me levaram para experiências em que eu me sentia constrangida ou triste.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

E, ao final desse encontro, fiz uma retomada da minha trajetória escolar, e compreendi que minha iniciação à escola não vem acompanhada de lembranças animadas e divertidas, como esperamos que seja a educação infantil. Minhas recordações da pré-escola à terceira série são acompanhadas de críticas e observações sobre meu comportamento inadequado enquanto aluna, destaco até esse período, pois não há nenhuma lembrança viva até chegar ao curso Normal, época que recordo pouco. Falar do meu tempo escolar causa estranheza e alívio, pois foi possível compreender como me constituí no caminho da escola até aqui, consegui dar significado para minha rejeição à profissão, a qual eu julgava estar relacionada à prática com a educação infantil na época, mas nunca tive a oportunidade de resgatar minhas experiências da infância como aliadas à minha construção docente.

Nesse contexto percebi que,

a narrativa provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros. Tomando-se distância do momento de sua produção, é possível, ao ouvir a si mesmo ou ao ler seu escrito, que o produtor da narrativa seja capaz, inclusive, de ir teorizando sua própria existência. (CUNHA, 1997, p.3)

Ao passar por essa experiência na pesquisa, fui ao resgate de registros da minha vida na escola. Busquei recordações no acervo fotográfico da casa dos meus pais e, assim como eu me lembrava, as fotografias também só revelaram o período vivido até a quarta série, foi um momento prazeroso revisitar esse tempo escolar e resgatar meu sonho de menina de ser professora.

Esse reconhecimento da minha trajetória formativa foi oportunizado a partir da escuta do outro nos momentos de compartilhamentos das histórias de vida ao longo do projeto. Bem como a partir da leitura das minhas reflexões registradas no diário de campo reflexivo, no qual intuitivamente fui escrevendo, tomando cuidado para descrever o que eu tinha vivenciado, mas espontaneamente fui registrando meus sentimentos e percepções dentro daquele momento vivido.

Segundo Cunha (1997), o narrador é capaz de ir teorizando sua própria existência, e considero que foi esse o processo desenvolvido durante esse

estudo. Desde o ponto em que inicio minha história, no capítulo 2 desse relatório “Contextualização da temática: trajetória formativa da pesquisadora”, pude iniciar a contar a minha história a mim mesma, pois até então não tinha me escutado com tanta atenção e dedicação. Diante desse processo, percebo que cursar este mestrado contribuiu significativamente para que eu pudesse de fato compreender como construí e como venho construindo minha trajetória formativa de professora. Tive a oportunidade de reencontrar alguns registros do meu tempo escolar da minha infância, nas Figuras 7, 8, 9, 10 e 11.

Figura 7- Formatura Pré-escola/1993



Figura 8- Festa de encerramento 1ª série/1994



Figura 9- Festa de encerramento 2ª série/1995



Figura 10- Festa de encerramento 3ª série/1996



Figura 11-Festa de encerramento 4ªsérie/1997



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Reviver o tempo escolar a partir das fotografias foi representado por um misto de nostalgia e curiosidades, pois algumas das fotos eu nem lembrava a época e a situação em que tinham sido registradas. Essas lembranças geraram situações de reflexão individual e conversas em família, com minha mãe e irmã,

pois elas possuíam algumas recordações do meu tempo escolar, as quais dedicaram um tempo para compartilhar comigo.

Ao resgatar esse tempo vivido, importante para minha constituição como professora, pude perceber o porquê de me sentir realizada profissionalmente. Logo ao entrar na universidade, já pude me sentir pertencente a profissão mesmo antes de me formar. Ao concluir a graduação tive a oportunidade de atuar na área e exercer minha posição de professora. Quando me tornei tutora, algumas inseguranças em relação ao meu papel docente surgiram, mas nessa pesquisa

me firmei como professora, pois quando sai da sala de aula presencial, senti um pouco a diferença de me sentir professora ao ser tutora, mas ao recapitular minha história me dei conta de toda minha trajetória, de como eu fui sendo levada a ser professora e como eu poderia auxiliar os alunos a percorrerem seu próprio caminho. Percebi em mim meu potencial de professora e o potencial dos meus alunos enquanto futuros professores.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Nesse sentido, suscitou a reflexão sobre o papel da tutoria à distância no processo de formação desses alunos de licenciatura em Letras EaD. Percebi que para os alunos, os tutores desempenham um papel importante na formação deles, pois em seus relatos eles mencionam várias vezes a participação dos tutores, tanto em situações positivas quanto negativas. Ao trazerem essa temática em suas narrativas orais, me pus a pensar sobre como estou exercendo minha função que, por vezes, devido à modalidade a distância, dedico uma atenção maior às atribuições normativas: corrigir trabalhos, provas e dar *feedback*.

Diante disso, pude perceber a importância do papel do tutor no processo de formação desses alunos, que essa experiência vivenciada com esse grupo propiciou o que Valente (2011) chama de “estar junto virtual”, que se refere ao ato do professor/tutor criar momentos que contribuam para a construção de conhecimento e reflexão desses aprendizes e dele mesmo. A aprendizagem é desenvolvida pelo grupo, num processo de colaboração entre os alunos.

Com os relatos dos participantes dessa pesquisa, compreendi que os professores em formação se sentem satisfeitos em poder realizar trocas com seus pares, incluindo a tutoria, sentem-se reconhecidos pela instituição em que estão inseridos. Junto a isso também percebi que ao longo dos quatro anos como tutora do curso, pela primeira vez me senti totalmente professora.

Ao longo dos encontros fui registrando as aprendizagens desenvolvidas durante a pesquisa-formação, a partir das categorias de Josso (2004, p.122), considerando as experiências vividas no grupo, as quais me fizeram o tempo todo refletir enquanto professora-pesquisadora, de acordo com o Quadro 28.

Quadro 28- As aprendizagens desenvolvidas durante a pesquisa-formação, a partir das categorias de Josso

APRENDER A (SABER-FAZER)	<ul style="list-style-type: none"> • Mediar o grupo; • Conduzir as atividades além do encontro síncrono; • Escutar e refletir sobre a história do outro entrelaçando com a minha; • Respeitar a história do outro; • Respeitar o próprio trabalho; • Conduzir uma conversa com humor, empatia; • Limitar os juízos de valores.
APRENDER QUE (RECEBER INFORMAÇÕES)	<ul style="list-style-type: none"> • Os participantes achavam que não sabiam nada sobre sua formação, mas ao longo da formação foram se descobrindo; • Pouco tempo para as discussões das narrativas;
APRENDER A DAR SENTIDO A (ELABORAR UMA SIGNIFICAÇÃO)	<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão de algumas experiências como formadoras; • Eleger sentido para algumas situações vividas; • Dar sentido as conexões das etapas da vida; • As etapas das narrativas orais; • Os desdobramentos dos encontros; • A narrativa escrita como ato de resgatar outras experiências; • A escuta dos colegas promoveu outras significações.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Josso (2004, p.22) sugere que, ao final do processo de formação, tanto os participantes quanto a pesquisadora se questionem sobre: “Em que a experiência realizada foi formadora para mim? O que eu aprendi com essa experiência?”. O quadro acima sintetiza as minhas aprendizagens no decorrer dessa pesquisa-formação.

Com a primeira aprendizagem, “aprender a”, reconstruí minha habilidade de trabalhar em grupo, tendo em vista que é necessário saber considerar a opinião de todos e não violar a de ninguém, fato que por vezes se torna quase impossível, mas entendo que é significativo para um bom trabalho. Por exemplo, tivemos semanas em que cada participante podia estar no encontro semanal em hora e data diferentes, coube a mim como mediadora intervir e alinhar um dia ideal para todos, situação nada fácil, mas que ao final conseguimos manter todos os encontros sem adiamentos. Como na semana do 3º encontro,

nessa semana nosso encontro não foi no dia previsto, houve uma certa dificuldade de encaixar os horários, até um dia antes do previsto para o encontro teríamos um encontro no sábado, proposto por eles, considero isso um sinal positivo, pois querer participar de um projeto ao sábado à noite realmente me parece bom.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Outro aspecto importante, a escuta da história do outro sem gerar juízos de valores, sem julgar, saber que aquele momento de escuta era também um momento de refletir sobre a minha formação a partir da história do outro, considero que essa foi uma aprendizagem não só para mim, mas para todos os participantes.

A condução dos encontros além dos momentos síncronos foi um dos elos que nos uniram entre uma semana e outra, considerei desde o início que não poderíamos, apenas, manter o contato no encontro online. e então, por meio de *e-mail*, *WhatsApp* conversávamos de modo aleatório sobre os acontecimentos e desdobramentos da formação. Essa prática foi considerada por mim e pelos demais participantes, muito importante para o engajamento do grupo com a proposta, pois mantínhamos um contato constante com o projeto além do previsto pelo cronograma.

A segunda aprendizagem, “aprender que”, em relação a esse processo de formação é que os alunos consideravam não saber nada sobre a sua formação, isso dito por eles mesmo nas questões diagnósticas aplicadas nessa pesquisa e ao início da formação, mas ao longo do processo foram se descobrindo e criando significado para suas experiências. Em relação a isso, considerei que o tempo de seis encontros foi pouco para que eles pudessem contar tudo que queriam contar. Entendo isso pela necessidade de sempre que acabava os encontros a conversa seguia entre eles no grupo do *WhatsApp*.

A terceira e última aprendizagem, “aprender a dar sentido”, nela compreendi algumas experiências formadoras, consegui atribuir sentido para algumas situações já vividas, conectei etapas da minha vida, percebi desdobramentos dos nossos encontros. Todos esses fatos foram induzidos pela escuta de mim e do outro nesse meu processo de formação.

Ao propor o projeto não tive a dimensão do que eu poderia promover nos meus alunos e para mim enquanto professora, sim tinha ideia que propor a construção de narrativas (auto)biográficas seria um bom dispositivo para a formação desses alunos, mas mesmo assim tive receio de não ter inscritos, de não ter participação ao longo do projeto de não ter reciprocidade, pois se de forma presencial isso pode acontecer, imagina de modo virtual, onde só desligar a câmera e microfone acaba a interação, mas diferentemente do que eu imaginei as coisas foram fluindo de uma forma tão bonita. Eu fui sendo envolvida pelo projeto de uma forma diferente, ao mesmo tempo que eu via que estava sendo bom para eles, estava sendo bom para mim.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

As transformações foram acontecendo à medida que deixei-me impregnar pelas vivências passadas e externalizadas no presente. Compreendi como minha interação pode ajudar ao outro nessa busca incessante pelo que realmente nos move. Nesse processo, também compreendi como as aprendizagens contribuem na nossa profissão, tendo em vista que ser professor exige uma aprendizagem e reflexão constante.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização dessa pesquisa-formação oportunizou aos participantes desse estudo uma reflexão sobre o processo de construção da sua formação docente. Isso foi possível a partir da construção de uma narrativa (auto)biográfica e o seu compartilhamento com o grupo.

Essa prática nos levou a pensar como nos constituímos como professores e como nossas experiências de vida fazem parte dessa construção. Além disso, reconhecer quais dessas experiências são consideradas formadoras para os indivíduos que as experienciam.

A pesquisa foi pautada nos ensinamentos de Josso (2004;2010), que considera importantes as histórias de vidas (auto)biográficas no campo da educação, pois elas são capazes de orientar o indivíduo pessoal e profissionalmente.

Dessa forma, realizamos um projeto de extensão, “Construindo a profissão docente através das experiências de vidas”, para os graduandos do

curso de Letras EaD do Polo Hulha Negras UNIPAMPA/UAB. Tendo em vista o perfil dos participantes dessa pesquisa, alunos de um curso EaD, destacamos o posicionamento dos sujeitos da formação em relação ao formato do projeto de extensão. Apesar de já estarem habituados à modalidade EaD, salientaram a oportunidade de interagir com os colegas, fato que foi pouco vivenciado ao longo da graduação.

Nesse sentido, somos levados a refletir sobre a individualização que a educação a distância pode gerar e discutir sobre o seu desenvolvimento priorizando a coletividade. Para Castells (2005) essa coletividade é denominada sociedade em rede, ou seja, em um mundo contemporâneo indivíduos em coletividade construindo e trocando conhecimento.

Entendemos que ao longo da pesquisa-formação os objetivos previstos foram contemplados, considerando que foi possível conhecer os momentos considerados cruciais para os sujeitos envolvidos. Com a análise realizada, percebemos que as experiências narradas pertencem a diferentes épocas da vida de cada indivíduo, não só do período de formação na universidade, mas desde a infância, tempos da escola e da convivência familiar.

Os participantes destacaram experiências afetivas como referência em seus processos de formação, alguma delas são: o professor do tempo escolar como inspiração para a escolha da profissão docente, o papel da família como referência, o brincar de professor como indício de querer ser professor desde a infância.

Outro ponto analisado durante a pesquisa foram os momentos cruciais na transformação de vida e formação docente desses sujeitos, destacando as vivências de preconceito na escola, os desafios pessoais enfrentados, bem como a sua superação.

Além desses aspectos apontados, os sujeitos apresentaram os momentos cruciais na formação, a partir da vivência neste projeto: a experiência de escrever sua própria história, o reconhecimento da importância do outro no processo de formação, as transformações pessoais e profissionais que o ato da escrita ocasionou, além do compartilhamento com o outro.

Nessa pesquisa-formação percebemos que o mestrado profissional proporcionou um exercício de reflexão para todos os participantes, mas, principalmente, oportunizou à pesquisadora a compreensão do seu processo de

formação docente e de exercício da sua profissão vivenciada até o momento inicial desse estudo.

Nesse contexto, compreendemos que a formação realizada durante o mestrado veio ao encontro dos objetivos do Mestrado Profissional em Educação, a produção de conhecimento vinculado à qualificação da educação, neste caso a formação inicial de professores. A pesquisa-formação, através da construção de narrativas (auto)biográficas, pode contribuir para a formação de professores, pois de acordo com Nóvoa (2017, p.14) contém grandes potencialidades para compreender o processo como cada um se torna profissional e como a própria profissão se organiza, deslocando o foco para um espaço e tomada de posições.

Nessa perspectiva, além do que já foi mencionado sobre os sujeitos dessa pesquisa temos observações em relação à participação da pesquisadora-formadora, a qual destaca os momentos cruciais de compreensão do eu no compartilhamento com o outro. No que tange às aprendizagens desenvolvidas durante a formação (Josso, 2004), a pesquisadora narra que três níveis foram alcançados: aprender a fazer, aprender a receber, aprender a dar sentido.

O aprender a fazer, tem relação com a mediação dos encontros, a condução dos mesmos, a reflexão sobre a fala do outro. Aprender a receber, refere-se a saber escutar o outro sem julgamentos, posicionamentos e sim exercitar a reflexão de si a partir da escuta do outro. E o aprender a dar sentido, compreende entender algumas experiências, reconhecer outras como formadoras, dar sentido à algumas vivências e ainda refletir sobre os desdobramentos proporcionados por essa formação.

Entendemos desde o princípio que essa pesquisa não daria conta de compreender como se dá todo o processo de construção formativo de um professor, mas foi possível observar com esse estudo que produzir narrativas (auto)biográficas pode ser um caminho para tal. No decorrer da pesquisa compartilhamos descobertas e aguçamos mais questionamentos e, com isso, provocamos a iniciativa de novos estudos que possam compreender e/ou observar a formação de professores, seja ela inicial ou continuada, pois é pesquisando sobre a formação que poderemos compreendê-la.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre. Editora Artmed, 2001.

ARAÚJO, Laura Filomena Santos de; DOLINA, Janderléia Valéria; PETEAN, Elen; MUSQUIM, Cleiciene dos Anjos; BELLATO, Roseney; LUCIETTO, Grasielle Cristina. **Diário de pesquisa e suas potencialidades na pesquisa qualitativa em saúde**. Revista Brasileira Pesquisa Saúde, Vitória, Espírito Santo, p. 53-61, jul./set. 2013.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BUENO, Belmira Oliveira. **O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 28, nº 1, jan./jun. 2002.

CAPES. Universidade Aberta do Brasil. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/uab>>. Acessoem: 27/12/2019.

CASTELLS, Manuel; GERHARDT, Klauss Brandini. **A sociedade em rede**. Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

CLEBSCH, Angelisa Benetti. **Construção dos saberes docentes na formação do Licenciado em Física**/ Angelisa Benetti Clebsch. – Florianópolis, 2018.

COUTO, Edvaldo Souza. Pedagogias das conexões: compartilhar conhecimentos e construir subjetividades nas redes sociais. In: PORTO, Cristiane; SANTOS, Edméa. **Facebook e Educação: publicar, curtir, compartilhar** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2014. Páginas 40-55.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora!: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 23, n. 1-2, 1997.

DAMIANI, Magda Floriana, et al. **Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica**. Cadernos de educação, 2013, 45: 57-67.

DOMINICÉ, Pierre. **A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos**. In.: NÓVOA, António e FINGER, Mathias. O método (auto)biográfico e a formação. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988, p. 99-106.

EaD Unipampa: memórias e desafios / Maria do Socorro de Almeida Farias-Marques; Heide Feldmann; Rosângela Beatriz Buhse (Organizadoras). 1. ed.– Foz do Iguaçu: Editora CLAEC, 2019. 135 p.

FERRAZ, Vitor Gomes Lima. **A contribuição da formação inicial na construção dos saberes docentes dos licenciados em Química da UFJF.** Juiz de Fora-MG, 2015.

GOMES, Romeu. A análise dos dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.* 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

GOOGLE, Classroom. Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Google_Classroom> Acessado em:27/12/2019.

IBGE-Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, dados sobre a cidade de Hulha Negraano de 2017. Disponível em <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/hulha-negra/panorama>> Acesso em:26/12/2019.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo. Editora Cortez, 2000.

JOSSO, Marie Christine. **Caminhar para si.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

_____ et al. **Experiências de vida e formação.** 2004.

_____. **História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as histórias de vida a serviço de projetos.** *Educação e pesquisa*, 1999, 25.2: 11-23.

_____. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida.** *Educação*, v. 30, n. 63, p. 413-438, 2007.

KUHLMANN JR, M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica.** 2ªed., porto Alegre: Mediação, 2001.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. reimp. São Paulo: Atlas, p. 310, 2007.

LIMA, Márcia Helena de. **Trajetórias de docentes nos cursos de formação: um estudo do percurso interdisciplinar e suas implicações na prática profissional/** Márcia Helena de Lima. – São Paulo, 2016.

LELIS, Isabel. A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias: uma rede de histórias. In: LESSARD, Claude; TARDIF, Maurice. **Ofício de Professor: histórias e perspectivas e desafios internacionais.** Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2008. Páginas 54-66.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo. Editora 34, 1999.

_____. **A Inteligência Coletiva.** 7ª. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

MAESTRI, Rita de Cássia. **História de vida de uma psicóloga e professora surda: mediações desconstruções e construções**. 2013.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. **Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções**. Educação por escrito, 2014, 5.2: 154-164.

MOHR, Ana Lúcia Moreira. **Constituição de saberes docentes em processos de (re)construção do conhecimento pedagógico do conteúdo na formação inicial e continuada de professores de química** / Ana Lúcia Moreira Mohr. – Ijuí, 2016.

NOVA, Cristiane; ALVES, Lynn. Educação à distância: limites e possibilidades. Alves L, Nova C, organizadoras. **Educação à distância: uma nova concepção de aprendizado e interatividade**. São Paulo: Futura, p. 1-23, 2003.

NÓVOA, António. **Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente**. Teoria & Educação, v. 4, p. 109-139, 1991.

_____. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, António. (Coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2004.

_____. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. Cadernos de pesquisa, v. 47, p. 1106-1133, 2017.

OLIVEIRA, Rosa Maria Anunciato. **Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação**. *Revista de Educação Pública*, 2011, 20.43: 289-305.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre. Editora Artmed, 2015.

PINTO, Andréia Guilhen. **Formação docente: contribuições da formação inicial para a construção da identidade profissional** / Andréia Guilhen Pinto. - Presidente Prudente : [s.n.], 2013.

PLOTEGHER, Ândrea Tragino. **Licenciatura em Educação Física: percursos construídos a partir de experiências formadoras dos docentes em formação**/ Ândrea Tragino Plotegher. – Vitória, 2018.

PRETTO, Nelson; PINTO, Cláudio da Costa. **Tecnologias e novas educações**. Revista brasileira de educação v. 11, n. 35 , jan/abr. 2006, páginas 19-29.

SABINO, Fernando. **O menino no espelho**. Record, 2003

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Santo Tirso: Whitebooks, 2014.

SANTOS, Malco Rodrigo de Oliveira. **Contextos de formação e construção identitária de docentes: um enfoque bioecológico**/ Malco Rodrigo de Oliveira Santos. – Taubaté-SP. 2014.

SANTOS, Nelda Alonso dos. **Trajetórias de formação e a construção dos saberes docentes: investigando tempos e espaços formadores a partir da experiência de formação inicial** / Nelda Alonso dos Santos. – Pelotas, 2010.

SILVA, Marco. **Educação na cibercultura: o desafio comunicacional do professor presencial e online**. Revista FAEEBA, 2003, 12.20: 261-271.

SOARES, Rosana Maria Cavalcanti. **A constituição do ser professor: análise do percurso de formação e trabalho de docentes da educação básica**/ Rosana Maria Cavalcanti Soares. FORTALEZA- CE, 2012.

SOUSA, Cyntia Pereira de. **Percursos de formação nas memórias de docente universitários: análise comparada**. Educação e Linguagem, São Paulo, v. 8, n. 11, p. 75-104, 2005.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **"Narrativas de Infância e formação de professores: memórias, histórias de vida e acompanhamento."** Semana de Valorização da Primeira Infância e Cultura da Paz–V. Ciclo Internacional Resiliência e Cultura. Memória, formação e cuidado: narrativas de si e (re) construção de um vínculo de confiança no/com o mundo (2013).

SOUZA, Elizeu Clementino de. FORTINARI, Liege Maria Satja. Memória, (Auto) biografia e formação. In: VEIGA, Ilma Passos, D'ÁVILA, Cristina Maria. **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas, SP. Editora Papirus, 2014. Páginas 140-175.

TARDIF, Maurice. Saberes docente e profissional. Petrópolis, RJ. Editora Vozes edição 17^o, 2010.

TAVARES, Ibbertson Nobre. **Experiências Formadoras e babilus musical no Cariri Cearense: a história de vida desvelando minha formação docente**/ Ibbertson Nobre Tavares. - Fortaleza – CE, 2017.

TRAJANO, Euzeni Araújo. **Professor aprendente e ensinante: um estudo sobre leitura e escrita no percurso da formação docente**/ Euzeni Araújo Trajano. - Manaus-AM, 2009.

TRIBUNA DO PAMPA. Disponível em <<http://www.tribunadopampa.com.br/polo-uab-hulha-negra-e-contemplado-com-tres-novos-cursos/>>. Acesso em: 26/12/2019

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA/UAB. Disponível em<https://sites.unipampa.edu.br/ead/files/2017/12/mapa_alterado-12-12.jpg>
Acesso em:27/12/2019.

VALENTE, José Armando. Educação a distância: **Criando abordagens educacionais que possibilitam a construção do conhecimento**. In: ARANTES, Valéria Amorim; VALENTE, José Armando; MORAN, José Manuel. Educação à distância: pontos e contrapontos. Summus Editorial, 2011.

ZEICHNER, Kenneth M.; DINIZ PEREIRA, Júlio E. (2005) **Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social**. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 125, p.63-80, maio/ago. 2005.

APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA A COORDENAÇÃO DO CURSO

À senhora professora Maria do Socorro de Almeida Farias Marques
Coordenadora do Curso de Letras Português EaD UNIPAMPA/UAB

Prezada Coordenadora,

Entramos em contato para pedir o apoio para o desenvolvimento da pesquisa de Mestrado Profissional em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEduc, do Campus de Jaguarão. O projeto atualmente tem como título “*A Construção de narrativas (auto) biográficas a formação de professores em tempos de cibercultura*”, que tem, por objetivo compreender se os alunos de licenciatura em Letras a distância ofertada pela Universidade Federal do Pampa/Universidade Aberta do Brasil do Polo Hulha Negra, por meio de construções de narrativas (auto)biográficas podem reconhecer suas experiências formadoras para a sua docência constituindo uma ação formativa.

Solicitamos autorização para a realização de um projeto de extensão de 20h com os alunos do Polo de Hulha Negra, a ser realizado totalmente a distância em 5 encontros, 2 assíncronos e 3 síncronos.

Diante disso, aguardamos a sua resposta para o nosso pedido.

Atenciosamente,

Jaguarão, xx de xx de 2020.

Josséle Lima Vieira Rondan
Mestranda do PPGEduc

Juliana Brandão Machado
Orientadora do Projeto de Mestrado

APÊNDICE B – CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA A COORDENAÇÃO DO POLO

À senhora Ariane Ribeiro Souza
Coordenadora do Polo UNIPAMPA/UAB Hulha Negra

Prezada Coordenadora,

Entramos em contato para pedir o apoio para o desenvolvimento da pesquisa de Mestrado Profissional em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEduc, do Campus de Jaguarão. O projeto atualmente tem como título “*A Construção de narrativas (auto) biográficas a formação de professores em tempos de cibercultura*”, que tem, por objetivo compreender como os alunos de licenciatura em Letras a distância, ofertada pela Universidade Federal do Pampa/Universidade Aberta do Brasil do Polo Hulha Negra, reconhecem suas experiências formadoras da docência por meio de construções de narrativas (auto)biográficas constituindo, assim, uma ação formativa.

Solicitamos a colaboração para a realização de um projeto de extensão de 20h com os alunos do Polo de Hulha Negra, a ser realizado totalmente a distância em 5 encontros, 2 assíncronos e 3 síncronos, a partir de agosto de 2020.

Diante disso, aguardamos a sua resposta para o nosso pedido.

Atenciosamente,

Jaguarão, xx de xxx de 2020.

Josséle Lima Vieira Rondan
Mestranda do PPGEduc

Profa. Dra. Juliana Brandão Machado
Orientadora do Projeto de Mestrado

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto: A Construção de narrativas (auto) biográficas a formação de professores em tempos de cibercultura

Pesquisador responsável: Josséle Lima Vieira Rondan

Pesquisadores participantes: Juliana Brandão Machado, Josséle Lima Vieira Rondan

Instituição: Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA

Telefone celular do pesquisador para contato: (53)984156184, (51) 92037608

E-mail: josselelima@yahoo.com.br, julianamachado@unipampa.edu.br

Senhor(a),

....., você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), na pesquisa/intervenção *A Construção de narrativas (auto) biográficas a formação de professores em tempos de cibercultura*. Esta pesquisa é desenvolvida no Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA – Câmpus Jaguarão, na linha de pesquisa “Gestão das Práticas Docentes na Diversidade Cultural e Territorial”, que tem, por objetivo compreender se os alunos de licenciatura em Letras a distância ofertada pela Universidade Federal do Pampa/Universidade Aberta do Brasil do Polo Hulha Negra, por meio de construções de narrativas (auto)biográficas podem reconhecer suas experiências formadoras para a sua docência constituindo uma ação formativa.

Por meio deste documento e a qualquer tempo, o(a) senhor(a) poderá solicitar esclarecimentos adicionais sobre o estudo, tanto pessoalmente como por telefone, utilizando os números indicados pelo pesquisador. Também poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sem sofrer nenhum tipo de penalidade ou prejuízo.

Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine, ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra será arquivada pelo pesquisador responsável.

A proposta de trabalho consiste na construção de narrativas (auto) biográficas que serão desenvolvidas em 5 encontros em ambiente virtual, no período de agosto a setembro de 2020.

Seu nome e identidade serão mantidos em sigilo e os dados da pesquisa serão armazenados pelo pesquisador responsável. Os resultados poderão ser divulgados em publicações científicas, revistas, periódicos, *sites* ou outra forma de divulgação.

Os resultados do referido projeto de intervenção, em seus diferentes aspectos, serão disponibilizados no relatório crítico reflexivo e a coordenação do Curso receberá uma cópia para ser arquivada no curso.

CIENTE E DE ACORDO

Participante da Pesquisa

Josséle Lima Vieira Rondan
Pesquisadora

Juliana Brandão Machado
Responsável pela pesquisa

APÊNDICE D – RELATÓRIO DE REGISTRO DO PROJETO DE EXTENSÃO



Pró-Reitoria de Extensão
e Cultura (PROEXT)

RELATÓRIO DE AÇÕES DE EXTENSÃO

() Parcial (x) Final

1 DADOS GERAIS

Título	Construindo a profissão docente através das experiências de vida			
Data de início (dia/mês/ano)	26 / 08 /2020	Data de término	02 /10/2020	
Coordenador	Nome	Juliana Brandão Machado		
	E-mail	julianamachado@unipampa.edu.br		
	Telefone	(51) 99203.7608		
Unidade do coordenador	Jaguarão			
Município(s) de execução da ação	Jaguarão/Hulha Negra			
Modalidade	<input checked="" type="checkbox"/> Projeto	<input type="checkbox"/> Programa	<input type="checkbox"/> Curso	<input type="checkbox"/> Evento

Participou de Edital de Fomento?	<input type="checkbox"/> Sim. Qual?	<input checked="" type="checkbox"/> Não
Bolsista(s)	<input type="checkbox"/> Sim. Nome:	<input checked="" type="checkbox"/> Não

2 EQUIPE EXECUTORA (adicionar quantas linhas for necessário)

Nome	Vínculo (Discente, Docente, TAE ou outro)	Campus/Reitoria ou Instituição de Origem	Função* (mesma a ser informada na planilha de certificados)	Carga Horária Semanal**
Juliana Brandão Machado	Docente	Jaguarão	Coordenador (a)	4 horas
Josséle Lima Vieira Rondan	Discente		Co-coordenador (a)	
			Equipe Executora	
			Colaborador (a)	

* Palestrantes, Oficineiros, etc., não são considerados Equipe Executora, e sim Convidados. Devem, portanto, ser certificados juntamente com os Ouvintes na Planilha de Solicitação de Certificados.

** A carga horária semanal destinada ao projeto não pode ultrapassar 20h.

*** Para fins de certificação deverá ser anexa ao sistema institucional a planilha eletrônica contendo a relação de todos os participantes (Art. 9, Resolução 104/2015/CONSUNI).

3 PÚBLICO PARTICIPANTE

3.1 Comunidade acadêmica interna:

PERFIL	Nº de participantes
Discente	13
Docente- Professores da Língua Portuguesa da rede básica do Município de Hulha Negra	2
TAE	
Terceirizado	
TOTAL	15

3.2 Comunidade externa* (adicionar quantas linhas for necessário)

PERFIL	Nº de participantes atingidos diretamente
Professores da Língua Portuguesa da rede básica do Município de Hulha Negra	2

*Exemplos: Profissionais da educação básica, Estudantes da educação básica, Profissionais da saúde, Profissionais da área cultural, Idosos, Crianças, Adolescentes, Famílias, Mulheres, Trabalhadores rurais, Indígenas, Pessoas com deficiências, Artesãos, Outros.

4 INFORMAÇÕES SOBRE A EXECUÇÃO

4.1 Descrição das atividades realizadas

1º Encontro- 26/08/2020

O primeiro encontro aconteceu via *Google Meet*, com todos os participantes. Nesse momento foi realizada a apresentação pessoal, a apresentação de como seria realizado o projeto, a apresentação do Termo de consentimento livre esclarecido. Os participantes de forma voluntária iniciaram uma pequena narração de suas histórias de formação após foram feitos os encaminhamentos para o próximo encontro, a indicação de leitura do Prólogo do livro “O menino no espelho” de Fernando Sabino a partir de questões norteadoras, bem como a indicação de escolha de um objeto e/ou foto do tempo de infância, nesse encontro acordamos que os próximos encontros seriam realizados em dois momentos devido a quantidade de participantes.

2º Encontro- 02/09/2020

O segundo encontro aconteceu via *Google Meet*, mas como combinado no encontro anterior separamos o grupo em dois modos um grupo iniciou às 18 horas e o outro às 20 horas totalizando duas horas para cada grupo como previsto no cronograma. Nesse encontro realizamos uma discussão sobre a leitura do Prólogo do livro “O menino no espelho” de Fernando Sabino, as reflexões foram instigadas a partir das questões norteadoras da leitura, assim cada participante narrou sua reflexão sobre a leitura em relação com sua história de vida de formação, nesse momento da narrativa oral os mesmos compartilharam com seus colegas os objetos/fotos escolhidos como dispositivo de memória da infância. O segundo encontro marcou o início da construção da narrativa oral dos participantes. Após a participação de todos foram feitos os encaminhamentos para o terceiro encontro, foi indicado a leitura do capítulo VII “O menino no espelho” e do Epílogo” O homem e o menino” do Livro “O menino no espelho” de Fernando Sabino, do mesmo modo a escolha de fotos e objetos que remetessem ao tempo vivido na adolescência.

3º Encontro- 11/09/2020

O terceiro encontro ocorreu via *Google Meet*, do mesmo modo que o segundo encontro, dividido em dois grupos. Nesse encontro foi dada a continuidade das narrativas orais dos participantes, a partir das reflexões e discussões realizadas em torno da leitura do capítulo VII “O menino no espelho” e do Epílogo” O homem e o menino” do Livro “O menino no espelho” de Fernando Sabino, os participantes tiveram a oportunidade de compartilhar com os colegas os objetos e fotos que relembram seus tempos de adolescência. Ao final desse encontro foram realizados os encaminhamentos para o próximo encontro.

4º Encontro- 14 a 21/09/2020

O quarto encontro foi o único realizado de modo assíncrono, pois durante o período de 14 a 21 de setembro os participantes tiveram a oportunidade de rever os encontros já realizados, que foram gravados, e escutaram suas narrativas orais realizadas até o momento, a partir delas construíram suas narrativas (auto)biográficas escritas. Durante esse período ficamos em constante contato pela Plataforma *Google Classroom*, bem como pelo grupo do *WhatsApp*, nesse intervalo de tempo foram encaminhadas as orientações para o próximo encontro.

5º Encontro- 25/09/2020

O quinto encontro aconteceu via *Google Meet*, com o grupo de participantes dividido em dois. Nesse momento os participantes socializaram suas narrativas escritas, de modo que os colegas pudessem compreender todas suas trajetórias de formação (auto)biográfica, a medida que cada participante lia sua história, a formadora os questionava sobre alguns pontos considerados importantes na construção da narrativa, do mesmo modo os colegas faziam interações com suas narrativas. Como realizado nos encontros anteriores, foram feitos os encaminhamentos para o último encontro, construção de um feedback avaliativo da construção das suas narrativas (auto)biográficas e do projeto em si.

6º Encontro- 02/10/2020

O sexto e último encontro foi realizado com todos os participantes em um único grupo, via *Google Meet*. Esse último encontro do projeto foi reservado para que os participantes junto à formadora pudessem realizar um balanço da construção e do projeto em si. Então os participantes, a partir de algumas questões elaboraram um feedback

1º Encontro- 26/08/2020

O primeiro encontro aconteceu via *Google Meet*, com todos os participantes. Nesse momento foi realizada a apresentação pessoal, a apresentação de como seria realizado o projeto, a apresentação do Termo de consentimento livre esclarecido. Os participantes de forma voluntária iniciaram uma pequena narração de suas histórias de formação após foram feitos os encaminhamentos para o próximo encontro, a indicação de leitura do Prólogo do livro “O menino no espelho” de Fernando Sabino a partir de questões norteadoras, bem como a indicação de escolha de um objeto e/ou foto do tempo de infância, nesse encontro acordamos que os próximos encontros seriam realizados em dois momentos devido a quantidade de participantes.

2º Encontro- 02/09/2020

O segundo encontro aconteceu via *Google Meet*, mas como combinado no encontro anterior separamos o grupo em dois grupos. Nesse modo um grupo iniciou às 18 horas e o outro às 20 horas totalizando duas horas para cada grupo como previsto no cronograma. Nesse encontro realizamos uma discussão sobre a leitura do Prólogo do livro “O menino no espelho” de Fernando Sabino, as reflexões foram instigadas a partir das questões norteadoras da leitura, assim cada participante narrou sua reflexão sobre a leitura em relação com sua história de vida de formação, nesse momento da narrativa oral os participantes também compartilharam com seus colegas os objetos/fotos escolhidos como dispositivo de memória da infância. O segundo encontro marcou o início da construção da narrativa oral dos participantes. Após a participação de todos foram feitos os encaminhamentos para o terceiro encontro, foi indicada a leitura do capítulo VII “O menino no espelho” e o Capítulo VIII “Epílogo” O homem e o menino” do Livro “O menino no espelho” de Fernando Sabino, do mesmo modo a escolha de fotos e objetos que remetessem ao tempo vivido na adolescência.

3º Encontro- 11/09/2020

O terceiro encontro ocorreu via *Google Meet*, do mesmo modo que o segundo encontro, dividido em dois grupos. Nesse encontro foi dada a continuidade das narrativas orais dos participantes, a partir das reflexões e discussões realizadas em torno da leitura do capítulo VII “O menino no espelho” e do Epílogo” O homem e o menino” do Livro “O menino no espelho” de Fernando Sabino, os participantes tiveram a oportunidade de compartilhar com os colegas os objetos e fotos que relembram seus tempos de adolescência. Ao final desse encontro foram realizados os encaminhamentos para o próximo encontro.

4º Encontro- 14 a 21/09/2020

O quarto encontro foi o único realizado de modo assíncrono, pois durante o período de 14 a 21 de setembro os participantes tiveram a oportunidade de rever os encontros já realizados, que foram gravados, e escutaram suas narrativas orais realizadas até o momento, a partir delas construíram suas narrativas (auto)biográficas escritas. Durante esse período ficamos em constante contato pela Plataforma *Google Classroom*, bem como pelo grupo do *WhatsApp*, nesse intervalo de tempo foram encaminhadas as orientações para o próximo encontro.

5º Encontro- 25/09/2020

O quinto encontro aconteceu via *Google Meet*, com o grupo de participantes dividido em dois. Nesse momento os participantes socializaram suas narrativas escritas, de modo que os colegas pudessem compreender todas suas trajetórias de formação (auto)biográfica, a medida que cada participante lia sua história, a formadora os questionava sobre alguns pontos considerados importantes na construção da narrativa, do mesmo modo os colegas faziam interações com suas narrativas. Como realizado nos encontros anteriores, foram feitos os encaminhamentos para o último encontro, construção de um feedback avaliativo da construção das suas narrativas (auto)biográficas e do projeto em si.

6º Encontro- 02/10/2020

O sexto e último encontro foi realizado com todos os participantes em um único grupo, via *Google Meet*. Esse último encontro do projeto foi reservado para que os participantes junto à formadora pudessem realizar um balanço da construção e do projeto em si. Então os participantes, a partir de algumas questões elaboraram um feedback socializaram com o grande grupo e realizamos uma discussão/fechamento sobre os momentos vividos no projeto e como tão formativo foram esses momentos para eles enquanto professores em formação.

4.2 Objetivos atingidos

Ao longo do projeto os licenciados do Curso de Letras EaD da UNIPAMPA/UAB tiveram a oportunidade de refletir sobre sua trajetória de formação a partir da construção de uma narrativa (auto) biográfica, desse modo tiveram a possibilidade de perceber quais experiências foram formadoras para eles dentro e fora da universidade, bem como dialogaram com seus pares com o intuito de contribuir na formação docente de cada um envolvido no projeto. Ao final da pesquisa foi possível refletir sobre o percurso de formação de cada indivíduo, bem como perceber a importância de contar sua história para si e para o outro no processo de constituição docente. Os objetivos atingidos foram:

- Reconhecer suas experiências formadoras da docência por meio de construções de narrativas (auto)biográficas constituindo, assim, uma ação formativa.
- Fomentar nos aprendentes a reflexão da sua construção profissional, através de uma retomada das experiências vividas;

<p>Ação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação pessoal; • Apresentação do contrato da formação; • Apresentação do Termo de consentimento livre e esclarecido; • Encaminhamento para o próximo encontro: - Leitura/reflexão do prólogo “O menino e o homem” do livro O menino no espelho de Fernando Sabino (a partir de questões norteadoras); - escolha de um objeto/ foto que remeta ao seu tempo de infância na escola 			
Data	Horário	Local	Responsável
26/08/2020	19horas Carga Horária: 2h	Google Meet	Co-coordenadora: Josséle Lima Viera Rندان

<p>Ação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discussão sobre a reflexão realizada sobre a leitura resgatando as memórias da sua infância a partir das questões norteadoras; • Complemento da discussão com a apresentação do seu objeto/foto contando ao grupo sobre a escolha e suas lembranças resgatadas com esse momento; • Início da produção da narrativa (auto) biográfica oral; • Encaminhamento para o próximo encontro- Leitura/reflexão do capítulo VII “O menino no espelho” e do epílogo “O homem e o Menino” do livro O menino no espelho de Fernando Sabino (a partir de questões norteadoras). escolha de um objeto/ foto que remeta ao seu tempo de adolescência na escola. 			
Data	Horário	Local	Responsável
02/09/2020	19horas Carga Horária: 2h	Google Meet	Co-coordenadora: Josséle Lima Viera Rندان

<p>Ação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discussão sobre a reflexão das leituras realizadas; • A partir das memórias resgatadas com as leituras e os objetos fotos daremos continuidade a construção das narrativas (auto) biográficas; • Encaminhamento para o próximo encontro. 			
Data	Horário	Local	Responsável
11/09/2020	19horas Carga Horária: 2h	Google Meet	Co-coordenadora: Josséle Lima Viera Rندان

<p>Ação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escuta das narrativas dos encontros anteriores; • Construção da narrativa escrita. 			
Data	Horário	Local	Responsável
14/09/2020 a 21/09/2020	19horas Carga Horária: 10h	Encontro assíncrono pela plataforma Google Classroom	Co-coordenadora: Josséle Lima Viera Rندان

<p>Ação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A socialização das narrativas elaboradas; • Discussão das narrativas a partir de questionamentos realizados pela formadora e entre os demais participantes. 			
Data	Horário	Local	Responsável
25/09/2020	19horas Carga Horária: 2h	Google Meet	Co-coordenadora: Josséle Lima Viera Rندان

<p>Ação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A socialização das narrativas elaboradas; • Discussão das narrativas a partir de questionamentos realizados pela formadora e entre os demais participantes. <p>Ação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Balanço e feedback das produções narrativas e sobre as contribuições dessa formação e as reflexões realizadas durante esse período. 			
Data	Horário	Local	Responsável
02/10/2020	19horas Carga Horária: 2h	Google Meet	Co-coordenadora: Josséle Lima Viera Rندان

6 COMPROVAÇÕES DA EXECUÇÃO DA AÇÃO E PRODUÇÃO ACADÊMICA (obrigatório a apresentação de um item, no anexo, que comprove o desenvolvimento da ação, além da avaliação da comunidade externa, o que condiciona a avaliação do projeto)

TIPO	QUANTIDADE	ANEXO
------	------------	-------

1. Instrumentos de avaliação da comunidade externa	15	Obrigatório
2. Artigos aprovados para publicação		Opcional
3. Materiais de divulgação da ação de extensão (cartaz, folder, convite, etc.)		Opcional
4. Participação em apresentações/intervenções culturais ou comunitárias		Opcional
5. Participação em evento com apresentação oral, em pôster, com trabalho completo ou resumo		Opcional
6. Participação em eventos como palestrante, painelistas, oficinairo		Opcional
7. Participação em projetos sociais cadastrados em órgãos públicos ou agências		Opcional
8. Prêmio ou menção decorrente da ação de extensão		Opcional
9. Produção artística		Opcional
10. Publicação de livro, capítulos de livro, revista, etc.		Opcional
11. Outros (fotos, mídias sociais, reportagens, etc.)		Opcional

7 RELATÓRIO FINANCEIRO (preencher este campo se a ação recebeu recursos durante sua execução)

Descrição das despesas	Recursos obtidos através de edital (R\$)	Total de Recursos Utilizados (R\$)	Descrição da utilização (citar nº do empenho)
Auxílio Financeiro a Estudantes (a prestação de contas deverá ser feita no relatório de bolsista)			
Bolsas			
Diárias – Servidor Público			
Diárias – Colaborador Eventual			
Passagens rodoviárias			
Passagens aéreas			
Serviços de Terceiros – Pessoa Física			
Serviços de Terceiros – Pessoa Jurídica			
Material de Consumo			
Material Permanente			
Outras (descrever)			

Jaguarão, 15 de Outubro de 2020.

Coordenador da Ação

**APÊNDICE E – POESIA DO LADO ESQUERDO DO PEITO-BRAÚLIO
BESSA**

Do lado esquerdo do peito
A gente guarda amor
Os colegas de escola
O nome de um professor
Um beijo lá na pracinha
A pipa presa na linha
Um gol na prorrogação
Uma rede na varanda
Uma roda de ciranda
E a lambida de um cão.
Do lado esquerdo do peito
A gente guarda amizade
A gente guarda uma rua
Um país, uma cidade
Um toque, um cheiro, um sabor
Os sonhos de um sonhador
A esperança, a fé
Uma carta inesperada
Um passeio na calçada
Pão de queijo com café.
Do lado esquerdo do peito
A gente guarda saudade
Que é a lembrança de tudo
Que faz falta de verdade
A gente guarda um conselho
Guarda um vestido vermelho
Guarda o som de uma risada
O toque de uma canção
Os pés descalços no chão
A partida e a chegada.
Do lado esquerdo do peito
A gente guarda paixão
Guarda o primeiro salário
Guarda um aperto de mão
A gente guarda um retrato
O cheiro que vem do mato
Um desenho do seu filho
Um abraço demorado
Um filme, um seriado
E bolinho de polvilho.
Do lado esquerdo do peito
A gente guarda carinho
A gente guarda as lições
Que aprendemos no caminho
A gente guarda bobagens
A gente guarda viagens
Pessoas que conhecemos

Sensações e sentimentos
A gente guarda momentos
Até os que nem vivemos.
Do lado esquerdo do peito
A gente guarda aconchego
Há quem guarde o agito
E há quem guarde sossego
 A família reunida
 A comida preferida
 A bênção de sua vó
A gente guarda um segredo
Guarda a coragem, o medo
 E aquele momento só.
Do lado esquerdo do peito
Dá pra guardar mil amores
Mil saudades, mil lembranças
 Mil sorrisos e mil dores
 A gente guarda mil sons
 A gente guarda Mil tons
De tudo que é sentimento
Cada verso aqui foi feito
Pro lado esquerdo do peito
Guardar Milton Nascimento.

APÊNDICE F – FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO

AVALIAÇÕES DO PROJETO DE EXTENSÃO

Questionário de Avaliação

Atividade: Projeto de Extensão: Construindo a profissão docente através das experiências de vida

Data: 26/08/2020 à 02/10/2020 **Turno do Evento:** () Manhã ()

Tarde (x) Noite

Para cada item, assinale a opção que melhor reflete sua opinião quanto ao evento.	1	2	3	4	5	NSA
1. Divulgação.					x	
2. Programação.					x	
3. Inscrição.				x		
4. Recepção.					x	
5. Tema(s) abordado(s).					x	
6. Desempenho do(s) ministrante(s)/debatetores(s).					x	
7. Atualidade das informações recebidas.					x	
8. Adequação das instalações.						x
9. Organização geral.					x	
10. Atendimento das expectativas.					x	

Observação: 1 = Péssimo; 2 = Fraco; 3 = Médio; 4 = Bom; 5 = Excelente; e NSA = Não se aplica.