



UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO

MESTRADO ACADÊMICO PSICOLOGIA

EMANOELA SOUZA LIMA

**IDENTIDADE EM CONSTANTE FORM-AÇÃO: uma leitura arendtiana por meio
da narrativa de docentes baianas no âmbito da pesquisa-formação**

**PETROLINA
2022**

EMANOELA SOUZA LIMA

**IDENTIDADE EM CONSTANTE FORM-AÇÃO: uma leitura arendtiana por meio
danarrativa de docentes baianas no âmbito da pesquisa-formação**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia (PPGPSI) da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), Campus Sede, como requisito para obtenção do título de Mestra em Psicologia.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Silva de Souza
Ribeiro

PETROLINA

2022

L732i Lima, Emanoela Souza
Identidade em constante form-ação: uma leitura arendtiana por meio danarrativa de docentes baianas no âmbito da pesquisa-formação / Emanoela Souza Lima. - Petrolina, 2022.
xiii, 205 f.: il. [color]; 29 cm.

Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Vale do São Francisco, Campus Petrolina, Petrolina - PE, 2022.

Orientador (a): Profº. Drº. Marcelo Silva de Souza Ribeiro.

Inclui referências.

1. Identidade. 2. Docência. 3. Hannah Arendt. 4. Pesquisa-formação. 5. Narrativas. I. Título. II. Ribeiro, Marcelo Silva de Souza. III. Universidade Federal do Vale do São Francisco.

CDD 155.20943613

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA – MESTRADO
ACADÊMICO**

FOLHA DE APROVAÇÃO

EMANOELA SOUZA LIMA

**IDENTIDADE EM CONSTANTE FORM-AÇÃO: uma leitura arendtiana por meio
danarrativa de docentes baianas no âmbito da pesquisa-formação**

Dissertação apresentada ao PPGPSI da
UNIVASF, Campus Sede, como requisito
para obtenção do título de Mestra em
Psicologia

Aprovada em: 31 de março de 2022

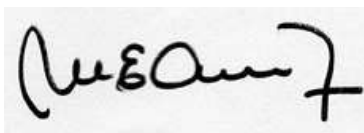
Banca examinadora



Prof. Dr. Marcelo Silva de Souza Ribeiro
Universidade Federal do Vale do São Francisco
Presidente e orientador



Profa. Dra. Luciana Duccini
Universidade Federal da Bahia



Profa. Dra. Marta Anadón
Université du Québec

AGRADECIMENTOS

Considero que uma viagem pode ser vivida e experimentada de muitos modos. Nesse roteiro, inicialmente traçado por mim, mas compartilhado com muitas e muitos, quero dedicar a minha gratidão:

Ao Divino que habita, acompanha e cuida de mim nos pequenos detalhes da vida cotidiana. Ao Ser que me leva a reconhecê-lo na simplicidade das coisas da vida e que tem planos muito maiores para mim, mesmo que nem sempre eu compreenda os seus desígnios.

À mainha *Nailde de Souza Lima* e a painho *José Sousa Lima*, meus grandes incentivadores, desde os primeiros passos! Obrigada por todos os esforços empreendidos para que eu pudesse alcançar o ensino superior em uma universidade pública e hoje celebrar mais uma conquista. Ao que vocês sonham comigo, afinal, meus sonhos nunca foram só meus e, sim, nossos! Gratidão por, antes de tudo, serem presença, pelo afeto, pelos abraços e por todos os ensinamentos.

À minha irmã *Kecillia Nimara Souza Lima* e aos meus sobrinhos *José Otávio e Daniel*, vocês são parte de quem eu sou, mesmo quando estive ausente devido às demandas de estudo e trabalho, vocês eram símbolo de fortaleza e amor.

Ao meu orientador *Marcelo Silva de Souza Ribeiro*, com quem dividi esse momento tão importante de minha vida pessoal e profissional. Agradeço a companhia fraterna, o conhecimento compartilhado comigo, as inflexões reflexivas e, principalmente, o olhar humano que dedicou a mim nos momentos de incerteza, nos momentos em que a escrita não fluiu, nos momentos de

orientação e reestruturação da pesquisa-formação. Obrigada por me sinalizar através de suas ações a essência de educar... a essência de ser docente... a essência de Ser-com-os-outros.

Às professoras-viajantes *Tempo, Responsabilidade, Autoconhecimento e Metamorfose*, minha gratidão por terem aceitado estar diretamente comigo nessa pesquisa- formação. Obrigada por compartilharem elementos tão íntimos de suas histórias de vida e formação, choros e risos que surgiram no processo de narrar sobre si e, sim, por terem contribuído com o meu reencontro com a docência. A história de vocês está marcada em mim! Deixo o meu abraço em cada uma.

Às professoras *Luciana Duccini e Marta Anadon* pelas expressões de afeto em todo o processo de avaliação e especialmente por suas contribuições que enriqueceram e deram robustez ao trabalho final.

À Secretaria de Educação do município de Várzea do Poço - BA, na pessoa de *Neuza Maria Barnabé* e das coordenadoras pedagógicas, em especial *Ivaneide Paixão*. Obrigada pela abertura, incentivo e auxílio quando precisei.

Às minhas queridas amigas, *Clara Maria e Rozelair Barreto*. Obrigada pela presença fraterna em minha vida e por essa aposta que fazemos juntas na Educuidar, espaço no qual lançamos no-mundo e com-os-outros um modo de educar cuidando e de cuidar educando que possibilita a transformação de realidades. Obrigada, Clara, por ter contribuído de modo direto com as minhas reflexões, por dispensar momentos do dia a diálogos fecundos e por me ajudar de modo material (*notebook*) para que eu concluísse o mestrado. Obrigada Roze, por ter me abrigado quando precisei e por ser essa presença acolhedora, de sorriso largo e de palavras precisas nos momentos que nos encontramos.

Às minhas amigas *Kathary Silveira, Jusciellen Barbosa, Thâmara Agnes, Bruna Rios, Ana Soares, Anyelle Brito, Janaina Silva, Melina Carvalho, Roseana Pacheco*, obrigada pelo incentivo e por todos os diálogos e compartilhamentos que fizemos e fazemos na vida. Com vocês aprendo a ser, cada dia mais, uma mulher sensível, forte, inteligente, ética e menos engessada em padrões. Agradeço também às colegas de profissão, mestrado e do LEPPF, *Lucinalva, Jonalva, Layta e Gisele*, pela oportunidade de aprender com vocês e com os temas de suas pesquisas sobre questões fundamentais para o cenário político, social e educacional.

À *Erika Epiphanio e Silvana*, obrigada por vocês serem representações de sabedoria e cuidado em minha vida. Erika por sempre acreditar no meu potencial, por continuar a ser minha *profe* mesmo depois da graduação e por ter se tornado uma grande amiga. Silvana por se revelar como ser de luz, por me ensinar sobre simplicidade, sobre como a vida é passageira e, por isso, é preciso apreciar as pessoas e o mundo que me circunda numa postura de implicação com estes.

Por fim, ao tempo e à poesia que mobilizam em mim estados criantes e criadores de realidades possíveis, que alimentam os sonhos e me fazem ter essa teimosia de ter fé na vida, de ter esperança na educação, de lançar a-fé-to no mundo e de ser parte do mistério do planeta, como nos diz Novos Baianos.

*Eu não sei o que tanto me atravessa
Se o vazio...
se a (in) completude...
eu sei que não-saber é um caminho de encontro
é o ponto a partir do qual me movimento.
A identidade é meu paradoxo
o verso e o avesso
a paradoxalidade de interpor tempos em mim
sem anular nenhum deles.
No tempo de ser, tudo é.
No tempo de ser não cabe o “tem que ser isso”.
O tempo de ser é sempre o tempo que é.*

Emanoela Souza Lima

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo compreender a identidade de docentes baianas da rede pública de Várzea do Poço – BA a partir dos conceitos arendtianos *trabalho*, *obra* e *ação* no âmbito da Pesquisa-formação. A pesquisa buscou realizar uma leitura da identidade docente através do referencial teórico-filosófico de Hannah Arendt. Nesse percurso, a metodologia utilizada foi a abordagem qualitativa, com ênfase na pesquisa-formação e nas histórias de vida por meio de narrativas (auto) biográficas. O *corpus* narrativo foi composto a partir da transcrição dos “Estúdios Narrativos”, da escrita do memorial formativo, das narrativas da pesquisadora-pesquisada e das produções feitas pelas participantes ao longo dos encontros. Após organização do conteúdo, o mesmo foi analisado no Círculo Hermenêutico de Paul Ricoeur, aporte teórico que inspirou o processo de análise e que ocorreu em um movimento contínuo entre memória-narração-ação. Desvelou-se cinco “*tramas-temáticas*”, o que permitiu construir um roteiro de apreensão daquilo que as professoras abordaram como sendo constitutivos de seus processos identitários. A partir das histórias de vida e formação, as participantes foram se revelando no ato de narrar sobre si e sobre suas trajetórias profissionais. Também foi possível apreender que as professoras foram encontrando seus tempos dentro da profissão, reconhecendo momentos significativos para o processo de tornar-se docente e as representações que faziam da docência, tomando a identidade como incompletude e como algo que é construído através do olhar dos outros. Além do mais, narraram sobre o contexto de pandemia, sobre as injunções do sistema educacional e a intensificação da sobrecarga de trabalho, aspecto que sinaliza uma burocratização do trabalho docente, produz mal estar e, por vezes, se desdobra em adoecimento emocional e físico. Em uma leitura arendtiana, compreendemos que a identidade docente, através das narrativas das colaboradoras, carrega as marcas do *animal laborans*, o que tende a potencializar estados de exaustão e não reconhecimento do trabalho que realizam.

Palavras-chave: Identidade; Docente; Trabalho; Pesquisa-formação; Narrativas (auto) biográficas.

ABSTRACT

This study aimed to understand the identity of teachers from the public schools of Várzea do Poço - BA, based on Arendt's concepts of *Labor*, *work*, and *action* in the context of Research-training. The research aimed at reading the teachers' identity through Hannah Arendt's theoretical-philosophical reference. The methodology used was the qualitative approach, with emphasis on research-training and on life stories through (auto) biographical narratives. The narrative corpus was composed of the transcriptions of the "Narrative Studios", the writing of the formative memorial, the narratives of the researcher-researched, and the productions made by the participants during the meetings. After organizing the content, it was analyzed in the Hermeneutic Circle of Paul Ricoeur, the theoretical contribution that inspired the analysis process that occurred in a continuous movement between memory-narration-action. Five "thematic-frames" were unveiled, which allowed the construction of a script for the apprehension of what the teachers approached as being constitutive of their identity processes. Based on life and training stories, the participants revealed themselves in the act of narrating about themselves and their professional trajectories. It was also possible to grasp that the teachers were finding their time within the profession, recognizing significant moments in the process of becoming a teacher and the representations they made of teaching, taking identity as incompleteness and as something constructed through the eyes of others. Moreover, they narrated stories about the pandemic context, the injunctions of the educational system and the intensification of work overload, an aspect that signals a bureaucratization of the teaching work that produces ill-being and, sometimes, unfolds into emotional and physical illness. In Arendt's reading, we understand that the teaching identity, through the narratives of the collaborators, carries the scars of the animal laborans, which tend to potentiate states of exhaustion and non-recognition of the work they do.

Keywords: Identity; Teacher; Work; Research-training; (auto) biographical narratives.

LISTA DE FIGURAS E ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|-----|
| Ilustração 1: Acauã – o pássaro da liberdade..... | 14 |
| Ilustração 2: Como nos formamos | 34 |
| Ilustração 3: O mundo dos livros | 61 |
| Ilustração 4: Flamboyant..... | 127 |
| Imagem 1. Bricolagem feita pela professora <i>Tempo</i> na qual apresenta "o banco de sementes" como artefato da sua prática docente diante dos desafios contemporâneos | 158 |
| Imagem 2. Desenho feito pela professora <i>Autoconhecimento</i> no qual apresenta o que espera dela como docente frente aos desafios contemporâneos..... | 161 |
| Diagrama 1. Três dimensões do pensamento arendtiano..... | 44 |
| Diagrama 2. Representação do Tempo Narrativo e do Tempo Histórico. Fonte: produção da pesquisadora..... | 54 |
| Diagrama 3. Representação da Espiral Narrativa. | 57 |
| Diagrama 4. Circularidade da pesquisa-formação e com-posição dos “Estúdios Narrativos” | 104 |
| Diagrama 5. Círculo Hermenêutico proposto por Paul Ricoeur | 121 |
| Diagrama 6. Análise do <i>corpus</i> narrativo a partir do <i>continuum</i> de mimeses desdobrado em quatro “tempos” | 123 |
| Diagrama 7. Tramas-temáticas encontradas no processo de análise do <i>corpus</i> narrativo | 129 |

LISTA DE TABELAS E QUADROS

| | |
|---|-----|
| Tabela 1. Perfil das colaboradoras com codinome, idade e etapa/modalidade de ensino na qual atuam..... | 82 |
| Tabela 2. Escolaridade e formação acadêmica das professoras-colaboradoras..... | 83 |
| Tabela 3. Tempo de profissão das professoras-colaboradoras..... | 84 |
| Tabela 4. Carga horária de trabalho e área na qual a escola fica localizada..... | 85 |
| Tabela 5. Atividades de lazer realizadas pelas professoras | 86 |
| Quadro 1. Apresenta os encontros relativos à retomada biográfica – “Estúdios Narrativos Individuais”..... | 106 |
| Quadro 2. Descreve os momentos relativos ao encontro de narrativas singular-plural ou “Estúdios Narrativos Coletivos” | 107 |

LISTA DE ABREVIACOES

| | |
|----------------|--|
| AC | Atividades Complementares |
| AEE | Atendimento Educacional Especializado |
| APEOESP | Sindicato dos Professores da Rede Oficial de Ensino do Estado de So Paulo |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CONSED | Conselho Nacional dos Secretrios de Educao. |
| EJA | Educao de Jovens e Adultos |
| FIS | Faculdade Integrada do Serto |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatstica |
| IP | Instituto Pennsula |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educao Nacional |
| ONU | Organizao Das Naoes Unidas |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| UNESCO | Organizao das Naoes Unidas para a Educao, a Cincia e a Cultura |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| TEMPO I – Elementos que mobilizaram a viagem | 14 |
| Manifesto inicial | 15 |
| <i>A viagem, as in-significâncias da vida e o tangível</i> | <i>15</i> |
| <i>E de repente... o ser é tangenciado</i> | <i>17</i> |
| <i>Cenário: “a cabeça pensar a partir de onde os pés pisam”</i> | <i>27</i> |
| <i>A escola como espaço de construção individual e coletiva</i> | <i>31</i> |
| TEMPO II – Atravessamentos teórico-filosóficos para pensar a identidade docente..... | 34 |
| O viajar teórico: identidade em constante form-ação..... | 35 |
| <i>Viajando na teoria: conceitos fundamentais de Hannah Arendt</i> | <i>36</i> |
| <i>Descobertas do viajar teórico: a identidade em Hannah Arendt.....</i> | <i>42</i> |
| <i>Atravessamentos: diálogo entre identidade, docência e o pensamento arendtiano</i> | <i>46</i> |
| O decurso e a contação: identidade, temporalidade e historicidade dos sujeitos..... | 53 |
| <i>O decurso: entrelaçar de tempos tecendo a identidade</i> | <i>53</i> |
| <i>A contação: narrar como via de acesso e interpretação de si.....</i> | <i>56</i> |
| Objetivos | 60 |
| TEMPO III – Percurso Metodológico: entre rotas e rupturas identidade docente em constante form-ação | 61 |
| Fenomenologia e seu elemento fulcral, a experiência | 63 |
| Guiados pela pesquisa-formação e pelas narrativas das histórias de vida | 66 |
| Com-posição da pesquisa-formação: a viagem em um contexto de pandemia..... | 71 |
| <i>Articulando a viagem: os primeiros contatos</i> | <i>71</i> |
| <i>O desenrolar da viagem: nosso ponto de partida</i> | <i>74</i> |
| <i>No caminho algumas encruzilhadas.....</i> | <i>76</i> |
| As professoras-viajantes: quem esteve conosco..... | 79 |
| <i>Aspectos singular-plural das professoras-viajantes</i> | <i>79</i> |
| <i>Mas afinal, o que narram as professoras-viajantes sobre suas histórias de vida</i> | <i>86</i> |
| <i>Metamorfose.....</i> | <i>87</i> |
| <i>Responsabilidade</i> | <i>90</i> |
| <i>Tempo.....</i> | <i>94</i> |
| <i>Autoconhecimento</i> | <i>98</i> |

| | |
|---|------------|
| Dispositivos utilizados para o encontro com a experiência | 102 |
| <i>Estúdios Narrativos Individuais e Coletivos</i> | 102 |
| <i>Memorial formativo e narrativas da pesquisadora-pesquisada</i> | 115 |
| “A bagagem” itinerário interpretativo do vivido-narrado..... | 118 |
| <i>O influxo do Círculo Hermenêutico de Paul Ricoeur</i> | 119 |
| <i>Descrição do processo de análise</i> | 121 |
| <i>Ciclo 1 – os três tempos</i> | 122 |
| <i>Ciclo 2 – os quatro tempos.....</i> | 123 |
| TEMPO IV – Pesquisa-formação e as reverberações do vivido | 127 |
| O transcórre da viagem: da interrogação surgem os descobrimentos da experiência do processo identitário | 128 |
| Com-versando sobre o vivido-narrado: diálogos sobre identidade docente a partir de uma leitura arenditiana | 146 |
| <i>Identidade docente centrada na condição humana “trabalho” e “obra”: repercussões para a profissão.....</i> | 148 |
| <i>Identidade docente e as marcas do animal laborans.....</i> | 148 |
| <i>“Obra” e sua relação com a identidade docente</i> | 156 |
| <i>Identidade docente em crise: uma insubmissão ao ciclo repetitivo do animal laborans?</i> | 163 |
| <i>A condição humana “ação” relacionada à identidade docente como constante formação: por uma identidade docente política</i> | 168 |
| <i>A princípio da singularidade: rompendo perspectivas universalizantes.....</i> | 175 |
| Contemplações do vivido... e aberturas [possíveis] para novos percursos | 182 |
| Referências Bibliográficas | 186 |
| Apêndices | 199 |



Ilustração 1¹: Acauã – o pássaro da liberdade

TEMPO I

ELEMENTOS QUE MOBILIZARAM A VIAGEM

¹ Os capítulos da dissertação serão iniciados com ilustrações criadas pela pesquisadora. As imagens construídas tiveram inspiração nas histórias de vida e formação das professoras-viajantes. Nesse primeiro capítulo temos o desenho do pássaro Acauã, baseado no relato da professora Tempo, pois, para ela, foi a partir da captura desse pássaro que pode continuar os seus estudos quando criança.

Manifesto Inicial

A Viagem, As In-Significâncias Da Vida E O Tangível

“[...] Meu fado é o de não saber quase tudo. Sobre o nada eu tenho profundidade. [...] Poderoso para mim não é aquele que descobre ouro. Para mim poderoso é aquele que descobre as insignificâncias (do mundo e as nossas)”.
(Manoel de Barros)

Começo esta dissertação com as palavras de Manoel de Barros para dizer que o caminhar de uma pesquisa-implicada é uma viagem às in-significâncias da vida, do mundo e as nossas. Por isso ao longo desse processo de pesquisa-formação com docentes sobre suas histórias de vida e processos identitários, pude me aproximar ainda mais daquilo que também me constitui: a docência. Ratifico que no decorrer do processo, a busca pelas in-significâncias possibilitou que epifanias acontecessem. Ao me lançar nessa viagem com as professoras-viajantes, afetei e fui afetada por suas histórias de vida e formação, reconhecemos a ligação entre passado-futuro e nos conectamos ao presente histórico, social e político no qual estamos inseridas.

No processo da pesquisa-formação, continuamente, deparei-me comigo mesma como pesquisadora, psicóloga e, mais profundamente, como docente em formação. A primeira, na sua incursão por compreender a história de vida, a realidade docente e seu processo identitário; a segunda, na sua trajetória de escutar os rumores do “chão da escola” e, a partir dessa relação de escuta atenta, possibilitar caminhos de reflexão sobre a singular integralidade de ser; a terceira, se fazendo nesse processo de mestrado, se revelou com tamanha vivacidade que me fez olhar diferente para os caminhos profissionais até o presente.

As três pessoas que sou (e obstinadamente tenho me tornado) se questionam sobre as suas próprias insignificâncias e sobre a profundidade de não querer saber tudo, apesar de ainda ser, vez ou outra, assaltada por ânsias de nosso tempo. Mas se ousamos pensar que sabemos tudo sobre nós, sobre o outro e sobre o mundo, corremos o risco de não lançar mão

do novo que pode surgir no *entre* da relação, além de não permitir que as coisas que aí se apresentam possam se mostrar como de fato são. Por isso mesmo, questionar a si é ir pouco a pouco adentrando no espaço do inacabamento, tornando-o cada vez mais familiar a ponto de ir criando o nosso si-próprio pela via do processo identitário, singularizando a nossa existência.

Sendo assim, diria que ao embarcar nessa viagem sem muitas rotas definidas, apostei em um tipo sofisticado de bússola (a experiência), que permitiu viajar junto com as professoras-viajantes. No percurso fui gostando cada vez mais da viagem, não pela fixação do trajeto, sabíamos de onde partiríamos, mas não tínhamos definido, delimitado aonde chegaríamos, isso ficou à cargo dos encontros, desvios e horizontes que o caminho foi permitindo.

Antes da viagem propriamente, preciso reconhecer os impactos que o ano de 2020 provocou em nossas humanidades, sem dúvida foi uma rota da viagem intensa, incerta e que me causou espanto, angústias e receios. A pandemia é uma imensidão, transcorre em nós um tempo outro, um tempo de insegurança contínua e o estranho ressoa. Em relação ao contexto desta pesquisa-formação, de certo tive medo mesmo de continuar viajando nessa pesquisa, pelos receios de não conseguir traçar a escrita e os momentos com as professoras.

Meu entusiasmo por viajar fora se reduzindo. O risco estava presente, mas, na época, ouvi de minha terapeuta que: – vivemos a vida sob a segurança do risco. Precisei de um laborioso processo de ruminação para concluir que era preciso permitir o encontro e aceitar o risco, condição necessária para chegar em outros territórios e, assim, poder conhecê-los. Era preciso o encontro! E foram os encontros com as professoras e as narrativas de suas histórias de vida e formação que deram a tônica para a nossa viagem.

O risco se fez, portanto, meu processo de travessia, no qual precisei assumir a minha natureza humana e cósmica: a de ser gente, vivendo os equívocos da vida e podendo, a partir

dessa condição, instaurar algo novo. O risco de ser pesquisadora, vivendo a imprevisibilidade dos processos de inspiração e compreensão de teorias. O de ser psicóloga, vivendo e escutando junto a outros os seus caminhos experienciais. O de me encontrar com a docência, reconhecendo o meu próprio processo de ser.

Durante todo o processo de pesquisa-formação, desde a escolha da perspectiva teórico-filosófica à metodológica, fui me questionando sobre como poderia fazer imersão, tendo em vista a condição de pessoa itinerante: não-saber, des-conhecer, des-ver. Assim, não-saber, des-conhecer, des-ver, para mim, é provocar desvios existenciais capazes de redirecionar o olhar sobre as coisas do mundo e as nossas. Não à toa minha inclinação por estudar a identidade docente, pela necessidade de des-ver, des-conhecer, não-saber para ver, conhecer e saber sob a ótica de quem de fato pode falar sobre e a partir de si.

E De Repente... O Ser É Tangenciado

“De repente as coisas não precisam mais fazer sentido. Satisfaço-me em ser. Tu és? Tenho certeza que sim. O não sentido das coisas me faz ter um sorriso de complacência. De certo tudo está sendo o que é”. (Clarice Lispector)

Ao longo de meu processo formativo (inicial e continuado) e hoje como psicóloga atuante no campo escolar/educacional, constato as contribuições que a escola desempenha nas nossas vidas. A escola é um espaço comum, onde a convergência e divergência, o diferente e semelhante fazem parte de um mesmo universo, o que permite que cada um/a mostre seu “quem”. Apesar dessa aposta e dos avanços em muitos aspectos, nem todas as existências são compreendidas dentro desse campo. Também ainda noto que no ensino escolar busca-se sempre um sentido para todas as ações, como um fim em si mesmas, e quando se deparam com a “falta” de sentido, com o inesperado e inédito tem-se a dificuldade de perceber o *quem* das pessoas, ou seja, o que podem criar frente às exigências de seu tempo.

É inegável que dentro desse espaço construímos boa parte das nossas relações, aprendemos com as diferentes realidades, somos frustrados em nossas fantasias, temos a possibilidade de nos diferenciar, criar um estilo próprio, desenvolver a criticidade e a criatividade. A escola é parte de quem somos e de quem nos constituímos ao longo da nossa existência.

Todos os sujeitos envolvidos no cotidiano escolar são convocados a assumir essa responsabilidade por um processo complexo, que não tem a ver apenas com a mera assimilação de conteúdos curriculares, nem com a mera transmissão de informações teóricas e técnicas. A nossa existencialidade exige mais e todos esses atores estão envolvidos com essa formação humana. Logo, é urgente à escola espaços para as existências, para que estas possam revelar os seus potenciais nesse processo de responsabilizar-se pelo mundo.

A consolidação da instituição escolar ocorreu em meados do século XIX, período no qual os Estados tomaram para si a responsabilidade dos seus cidadãos. Tinha-se um perfil profissional consolidado sobre o papel da professora e havia uma normalização do modelo escolar baseado em um contrato social e político, que definia a organização e a responsabilizava pela formação integral das crianças. Com a entrada do século XXI, esse modelo e contrato precisaram ser repensados, considerando a complexidade de questões que permeiam o espaço escolar. Nesse sentido, passa-se a reconhecer que as mudanças históricas e culturais impostas à escola, inevitavelmente, impactam as professoras e a sua formação (Nóvoa, 2019).

Tomando como base o que Gatti e Barreto (2009) abordam, as professoras são um dos grupos ocupacionais mais importantes para as sociedades modernas, visto que o ensino escolar é a forma dominante nos processos de socialização e formação das pessoas. As docentes, portanto, para exercer suas responsabilidades profissionais precisam ser olhadas a partir de suas condições de trabalho, seus vínculos de emprego, reconhecimento, incentivo

social e sua formação inicial e continuada (Oliveira, 2020).

Com a pandemia da Covid-19, nós tivemos ainda mais a necessidade de olhar para a figura da professora-pessoa, localizado no mundo e passível dos equívocos da vida. Infelizmente, esse aspecto não parece ter sido uma preocupação dos órgãos públicos, especialmente se analisarmos as diretrizes lançadas ao longo do ano de 2020, pelo Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), sobre as condições para retorno das aulas presenciais ao invés de priorizar aspectos como apoio técnico, pedagógico e psicológico.

Frente a isso, retomamos aqui Arendt (2016) e sua afirmativa sobre o papel do educador. Para a autora, este não pode ser apreendido apenas em suas qualificações técnicas, mas sim no compromisso de apresentar e representar aos novos aquilo que já existe no mundo e, principalmente, na possibilidade de instaurar algo novo a partir da construção de projetos coletivos. Isto só é possível mediado por um processo intersubjetivo de estar aberto ao diálogo com mundo e com os outros. Nesse cenário, apesar das investidas do sistema educacional em tornar o *quem* das pessoas no *que*, me instiga a possibilidade das pessoas mostrarem “*quem*” são, não apenas o “*que*” são. Esta demarcação põe em cena a necessidade de nos atentarmos ao *quem* das pessoas, especialmente ao *quem* dos/as educadores/as, partindo de suas histórias de vida e formação para compreender seus processos identitários.

Entendemos que sempre existiu (e existirá) dentro da educação a necessidade de resgate da história das pessoas e do modo como vão se formando, *in-formando* e *de-formando* ao longo da vida. Por isso mesmo, no decurso dessa pesquisa-formação a nossa aposta nas histórias de vida e nos processos formativos das professoras foi um modo de reafirmar o lugar da experiência do sujeito como espaço fundante no processo de apropriação e de construção do conhecimento de si, sendo uma via potente de rompimento com situações automatizadas e modos atomizadores de operar na vida.

A problemática que surge no seio de nosso processo investigativo e a percebemos como um desafio à educação e aos contextos de formação continuada é: a superação de um trabalho docente alienado (Franco & Longarezi, 2011). Por muito tempo a desvalorização da classe de professoras, o acúmulo de horas de trabalho, as atividades burocráticas, o pouco reconhecimento social e político da profissão, as situações de insalubridade e o baixo investimento na formação inicial e continuada, fizeram com que os/as docentes desenvolvessem um *know-how* alicerçado nas habilidades e competências exigidas para ser “a boa professora” (CESTEH, 2018; Oliveira, 2020).

Isto agenciou que muitos/as professores/as passassem a comunicar apenas o *que* eles são, seus títulos, suas competências e habilidades e as técnicas pedagógicas que utilizam e, por vezes, um trabalho meramente relativo aos aspectos da sobrevivência e sujeitado à condição de produtividade, pondo à parte a condição de se reconhecer enquanto pessoa que pode instaurar algo novo. Esse distanciamento da comunicação do *quem* revelou um profissional adoecido, enfadado com o seu próprio saber-fazer e, por vezes, afastado de sua história, emoções... de seu ser.

Considerando esses desafios contemporâneos, as condições de trabalho e o modo como estas se vinculam aos processos de construção da identidade docente, a articulação dessa pesquisa-formação está pautada na reflexão sobre como as histórias de vida e os processos identitários podem nos ajudar a pensar as condições de vida e trabalho docente de professoras de Várzea do Poço - BA.

A formação é vista como um espaço coletivo de reflexão sobre o ser e o tornar-se docente, compreendendo as implicações das dimensões pessoais e profissionais (Nóvoa, 2009). Assim, ao promover uma atmosfera em que as professoras possam comunicar a *si-próprios* pela via da narrativa de suas histórias de vida, existe a possibilidade de que se reconheçam e possam assumir a transformação de si e a responsabilidade pelo mundo.

O acesso, contato e aprofundamento nessas histórias de vida permitem às pessoas (a nós nessa pesquisa-formação) acessar e reinterpretar situações sobre si mesmo e sobre a realidade vivida, podendo provocar transformações naqueles que estão envolvidos no ato de narrar. Nessa retomada, a partir da narrativa de si e da itinerância histórica, podemos também nos deparar com aquilo que provoca em nós a distinção-definição de quem somos e assumir a responsabilidade pelo mundo.

Dentro do contexto desta pesquisa-formação existe uma aposta na potencialidade formativa das narrativas (auto) biográficas como fonte de conhecimento e aprendizagem, constituindo-se como um dispositivo que possibilitou evidenciar questões da subjetividade das professoras, suas trajetórias de formação e experiência de vida (Mota, 2016; Cavalcante; Silva & Cavalcante, 2017). Entendendo, sob um viés psicossociológico, que a consciência de si e de processos histórico-culturais podem favorecer o rompimento com modelos e práticas formativas alienantes e automatizadas.

Pesquisas desenvolvidas no campo da formação docente têm sinalizado para uma aposta nesse modo de pesquisar e formar, já que propõe uma atmosfera alicerçada na reflexão crítica e na ressignificação da prática educativa pela via da participação efetiva dos/as educadores/as em seus processos formativos, da narração de suas histórias de vida, valorização de suas experiências e de suas identidades pessoal e profissional e da conscientização das condições de trabalho e processos de autocuidado, proporcionando a transformação tanto a nível pessoal (docentes que pensam sobre si e sobre o espaço escolar junto com outros) como a nível social (espaços escolares pautados na emancipação de seus atores) (Pimenta, 1997; Longarezi & Silva, 2013; Mota, 2016; Josso, 2007; Passeggi, 2016; Souza & Ribeiro, 2018).

Nesse tangenciamento do ser, a tomada de consciência dos processos identitários pode favorecer a criação de relações cada vez mais dialógicas, tendo em vista que docentes,

seguros de seus próprios movimentos pessoais e profissionais bem como de suas transformações ao longo do tempo, poderão reinterpretar a si através da narração de sua história de vida, criando um sentido de pertencimento e de autoria sobre seus percursos formativos e sobre a profissionalidade docente (Bragança, 2009). Em conformidade com o pensamento de Hannah Arendt (2014), a proposição desta pesquisa-formação é problematizar a condição da pessoa e do profissional docente, pautando-se não somente nas condições de sobrevivência e materialidade humana, mas em como e em que as ações (pensamentos e atitudes diferentes) mobilizam a construção identitária docente.

Por acreditar "que tudo está sendo o que é", evoco, ainda, o escritor Valter Hugo Mãe (2018) para afirmar que: “as pessoas são tão diferentes. Aprecio muito que o sejam. Fico a pensar se me acharão diferente. Adoraria que achassem. Ser tudo igual é característica de azulejo na parede, e mesmo assim, há quem misture” (p. 32).

Tomando o mote deste manifesto, esta pesquisa-formação foi constituída por alguns vetores teórico-metodológicos que guiaram o caminhar, a escuta e a compreensão das narrativas e das histórias de vida das docentes colaboradoras. Assim, escolhemos com-figurar essa dissertação a partir de *IV Tempos*, seguindo a perspectiva de análise utilizada no estudo. Também

todo o escopo da escrita foi tecido por meio da metáfora “A viagem”², pois sempre estivemos dialogando com a identidade como uma experiência de travessia, de navegação, de itinerância e de possibilidade de iniciar algo novo.

Deste modo, no *Tempo I - Elementos que mobilizaram a viagem*, dialogamos sobre o cenário educacional em tempos de pandemia, atentando-nos aos impactos desse momento na

² A metáfora inicialmente se fez presente a partir dos estudos teóricos realizados pela pesquisadora e foi apresentada na Carta Convite. Entretanto, no decorrer da pesquisa-formação as narrativas das professoras-viajantes foram abordando elementos relacionados a essa perspectiva, por isso a opção em continuar conduzindo a dissertação a partir desse “devaneio criativo”.

vida de educadoras e educadores, especialmente os da educação pública, e as novas configurações que a rede de Várzea do Poço - BA criou para lidar com o momento. Tecemos as primeiras reflexões sobre identidade docente, abordando como a mudança da linguagem da *educação* para a linguagem da *aprendizagem* põe em cena uma distorção do papel da professora e, conseqüentemente, da construção de sua subjetividade. Em tempo, refletimos também sobre a importância da educação nos processos de construção e reconstrução da cultura e da história, demarcando o seu papel de inserir os *recém-chegados* no mundo e de possibilitar que as pessoas manifestem quem são a partir da relação com os outros e com o mundo.

No *Tempo II - Atravessamentos teórico-filosóficos para pensar a identidade docente*, nessa seção discorreremos sobre o conceito de identidade para alguns autores da psicologia e sociologia, os quais discutem a identidade como um processo paradoxal e vivido entre o uno e o múltiplo, entre as representações e as conformações dos outros sobre nós. Aqui, imergimos no pensamento da filósofa política Hannah Arendt, considerada uma das mais influentes pensadoras políticas do século XX. Foi discípula de Martin Heidegger, com o qual estudou filosofia na Universidade de Marburg. Além de também ter sido orientanda de Karl Jaspers, na defesa da sua tese de doutorado sobre Santo Agostinho. Foi presa em 1933 por ter participado de atividades do movimento sionista, mas escapou para França, onde viveu até 1941. Nesse período, após permanecer por um tempo em um campo de refugiados da França, foi para Nova York, onde permaneceu e adotou cidadania americana.

Nos anos seguintes acompanhou os acontecimentos na Europa e construiu a obra *Origens do totalitarismo* (1951). Entre 1950 e 1960, elaborou a mais importante obra *A condição humana* (1958), através da qual estabeleceu sua teoria política. Nesta pesquisa-formação, em especial, nos debruçamos sobre esta última obra, tendo em vista a importância dos conceitos que Arendt desenvolve para pensarmos a condição da educação e do/a

professor/a nas sociedades contemporâneas. Arendt (2014) fundamenta o conceito de *vita activa* através de três atividades, as quais considera como fundamental à vida humana, são elas: *trabalho, obra e ação*.

Conforme Arendt (2005; 2014), a atividade *trabalho* é condição da própria vida e está relacionada ao processo biológico do corpo humano. Ou seja, é a atividade responsável pela produção da sobrevivência. A *obra* é correspondente à não-naturalidade da existência humana, através dessa atividade as pessoas podem criar um mundo “artificial” de coisas que permitem a permanência desse mundo e diferenciação da natureza ou de outros animais. A *ação* é a atividade que, conforme a autora, só pode ocorrer entre as criaturas humanas, pois ela é a condição de toda a vida política. É por meio da *ação* que as pessoas podem vivenciar o mundo comum.

Também nesta obra, Arendt realiza uma leitura sobre a tradição do pensamento político e a história da política no ocidente, especificamente na era moderna, sendo esta marcada pelo declínio do domínio público e diluição do *home faber* (refere-se à atividade *obra*) no sempre-recorrente ciclo do *animal laborans* (refere-se a atividade *trabalho*). Abordamos estes conceitos bem como as concepções da autora sobre *vita activa* e *victa contemplativa*, *natalidade*, *domínio público e privado*, *liberdade* e *Ser e Aparência* e como estes termos podem nos auxiliar a pensar a identidade docente.

Neste *Tempo II* tecemos também reflexões sobre Tempo Narrativo e Tempo Histórico como processos que estão entrelaçados e que possibilitam a construção de nossas identidades, isto porque no ato de narrar e rememorar ativamos os tempos passado e futuro no presente. Não é um reviver, mas uma atualização do vivido no presente. Introduzimos algumas elucubrações a partir do pensamento de Paul Ricoeur (2010) que orientou o quadro da análise do *corpus* narrativo. Dissertamos sobre como o ato de narrar é uma via de acesso e interpretação de si, o que pode provocar transformações.

No *Tempo III - Entre rotas e rupturas: identidade em constante formação* apresentamos a nossa visão de humano alicerçada na Fenomenologia, esta que põe no centro de suas elucubrações a experiência humana a partir do vivido, do sentido e da intencionalidade e como o nosso caminhar esteve embasado na abordagem da Pesquisa-formação, Histórias de Vida e Narrativas (auto) biográficas, um modo de nos encontrar com a experiência do processo identitário das professoras participantes.

Dentro dessa seção, pensando a formação docente, trazemos autoras como Josso (2007), afirmando que “todo projeto de formação cruza, à sua maneira e nas palavras de seu autor, com a temática da existencialidade associada à questão subsequente da identidade (identidade para si, identidade para os outros)” (p. 414). Seja de modo mais central ou não, em processos de formação haverá sempre uma preocupação com as identidades daqueles que participam.

Tendo isso em vista, para Maria Conceição Passeggi (2016), o que existe é a integração e passagem do *sujeito epistêmico* ao *sujeito biográfico*. Portanto, em um contexto de Pesquisa-formação os participantes passam de um estado passivo em que apenas conhecem, refletem e sistematizam as experiências para um lugar ativo, no qual a implicação promove um estado de conhecer-se, e nesse movimento pode refletir e reconhecer sua própria natureza que o faz humano, quais diferenças e semelhanças têm com outros seres, para daí depreender teorias.

Abordamos também a utilização das narrativas (auto) biográficas em contexto de formação de professores, segundo Passeggi et al. (2011), busca identificar elementos nas trajetórias de vida dos docentes que são de interesse da pesquisa educacional e estão intimamente relacionadas com as dimensões pessoal e profissional, o que Nóvoa (2009) fundamenta como uma predisposição construída culturalmente e não de modo natural de uma profissionalidade docente que se desenvolve no seio de uma personalidade do professor. Além

das bases metodológicas, neste *Tempo III* apresentamos como a pesquisa-formação foi desenvolvida, os dispositivos utilizados, o perfil das professoras-viajantes e as encruzilhadas que encontramos devido à pesquisa ter sido realizada de modo virtual.

Apresentamos o quadro de nossas reflexões e interpretações sobre o vivido que teve inspiração no Círculo Hermenêutico de Paul Ricoeur, já que a narrativa é tema central de suas postulações. Para Gentil (2010, Seção Introdução) “é a narrativa que torna acessível a experiência humana do tempo, o tempo só se torna humano através da narrativa”, assim, a experiência do tempo só é possível através do ato narrativo (Ricoeur, 2010).

De acordo com Ricoeur (2010) “é tarefa da hermenêutica reconstruir o conjunto de operações pelas quais uma obra se destaca do fundo opaco do viver, do agir e do sofrer, para ser dada por um autor a um leitor que a recebe e assim muda seu agir” (p. 94-95). Assim, o ato de interpretar a experiência narrativa só é possível porque o narrador e o leitor são partes de um mesmo processo que ocorre através do que o autor chama de *mimeses*. O círculo hermenêutico é uma “estrutura trifásica e móvel que retorna sobre ela mesma” (Barros, 2012, p. 17). Portanto, o leitor pode devolver ao vivido compreensões do próprio viver. Durante a pesquisa-formação, buscamos, então, retornar ao vivido compreensões do viver de cada participante, tendo em vista as ressonâncias de suas próprias ações e reinvenções no ato narrativo.

No *Tempo IV - Pesquisa-formação e as reverberações do vivido* são apresentadas as *Tramas-temáticas* encontradas a partir do movimento de análise do *corpus* narrativo, tomando para isso as produções narrativas realizadas nos Estúdios Narrativos. Apresentamos também as linhas de discussão suscitadas a partir da centralidade das histórias de vida e formação das professoras-viajantes, articulando principalmente com a perspectiva teórica arendtiana. Destacamos, ainda neste *Tempo*, algumas *Arrematações finais* sobre o processo vivido-narrado e sobre docência, identidade e formação. Por fim, temos o quadro de

referências utilizadas e a apresentação de apêndices e anexos.

Cenário: “A Cabeça Pensa A Partir De Onde Os Pés Pisam”³

A escola, embora não seja o próprio mundo, é um lugar no qual crianças/jovens compartilham do mundo. Para Arendt (2016) a escola era a intuição que estava localizada na interposição entre a vivência da vida familiar e a do mundo, estas que se referem ao *domínio privado* e *domínio público*, o que sugeria que uma não afetava a outra e se assim ocorresse haveria, então, uma invasão de um *domínio* no outro.

Embora carregue essa marca de interposição, a escola pode ser compreendida como uma das instituições que tem o papel de apresentar o mundo aos recém-chegados. Assim, no pensamento arendtiano a escola seria um lugar pré-político, o que não significa ser apolítico, neste lugar as pessoas se desenvolvem e constroem a sua singularidade dentro da *pluralidade*, e isto poderia, então, promover a revelação da pessoa na educação (Almeida, 2011). Entretanto, nas sociedades contemporâneas, a educação, especialmente a escolar, apresenta em sua organização um modo de operar intimamente vinculado à instrução e instrumentalização de pessoas para o mercado de trabalho, tornando-se ela mesma uma mercadoria (Arendt, 2014, 2016; Mészáros, 2005).

Sob o discurso do desenvolvimento de competências, de responder aos apelos do capital, a educação escolar tem se afastado da sua essência: a de iniciar os novos no mundo, possibilitando que estes construam as suas singularidades “num mundo comum e público de heranças simbólicas e materiais” (Carvalho, 2014, p. 28). Segundo Biesta (2017) isto é consequência de nas últimas décadas ter havido uma progressiva substituição de uma *linguagem da educação* para uma *linguagem da aprendizagem*. Isto significa que a nova linguagem baseada na *aprendizagem* instaura uma educação que se fundamenta no desenvolvimento da individualidade e na confusão de papéis da instituição escolar, do

³ Frase de Frei Betto.

educador e do estudante - os dois primeiros tomados como provedores de um produto a ser consumido e o segundo o consumidor em potencial.

Em nosso país tem imperado esse discurso nos últimos anos, mais especificamente a partir do golpe de estado de 2016, configurado pelo impeachment da presidenta Dilma. Com a ascensão da direita ao mais alto escalão da política, temos visto o esvaziamento da educação e os constantes ataques aos educadores. Esses ataques, ora direcionados à categoria profissional, tem como intenção a sua desvalorização e tentativa de golpear a sua autonomia e sua relevância para a formação humana, ora por instaurar medidas que visam o desmonte da educação pública através dos diversos cortes de investimento financeiro em formação e material de trabalho.

Por isso iniciamos esta seção com a frase do Frei Betto, afirmando que não é possível pensar e agir no campo da Educação sem que estejamos, de fato, imersos nesse lugar, acompanhando os seus trânsitos, ouvindo educadores, estudantes, gestores e todos aqueles que fazem parte desse espaço, compreendendo as suas estratégias de resistência e as adversidades enfrentadas (Ribeiro et al., 2020).

Se “a cabeça pensa a partir de onde os pés pisam”, neste momento, não é possível construir uma pesquisa desconsiderando os impactos causados pela ocorrência da pandemia da Covid-19 aos diversos atores que compõem esta instituição. Bruscamente a pandemia impôs o fechamento dos portões da escola, a suspensão das atividades presenciais em sala de aula, a emergência do ensino remoto e o distanciamento social, o esvaziamento dos corredores e dos pátios escolares.

Assim, em meados de Abril de 2020 presenciamos um cenário caótico: de um lado o despreparo/desamparo dos profissionais e das redes de ensino pública e privada do país frente à emergência do ensino remoto e a utilização em massa das tecnologias como único meio de facilitar a aprendizagem, por outro as questões sociais nevrálgicas que se evidenciaram nesse

período de pandemia, revelando que ainda precisamos caminhar rumo a um processo de construção de uma educação pública, democrática e de qualidade, tendo como direcionador das ações a contextualização e o acesso de todos (as) os (as) envolvidos (as).

Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, 2020) em 188 países mais de 1,5 bilhões de estudantes tiveram impacto nas suas atividades de estudo, representando cerca de 91% do total de estudantes do planeta. O Instituto Península (IP, 2020) realizou uma pesquisa com docentes do Brasil para saber quais os sentimentos e percepções dos docentes nos diferentes estágios de Coronavírus. Os dados dessa pesquisa revelam que, em todas as fases, os/as professores/as tiveram impactos desde o primeiro momento, tanto nas rotinas de trabalho quanto na saúde mental. Os dados ainda demonstram que 83,4% dos/as professores/as não se sentiam, no estágio intermediário da pesquisa, preparados para o ensino remoto.

Além disso, na gestão do atual governo em lugar do apoio e construção de estratégias dentro do campo das políticas públicas em Saúde, Educação e Economia, visando resguardar os direitos fundamentais, principalmente, das populações historicamente marginalizadas, suas ações e discursos estiveram sempre destinados ao esvaziamento das instituições públicas, à aviltção da diversidade e da liberdade de expressão e à disseminação de desinformação através de *fake news*.

Essa produção de constante ataque potencializa o encarceramento da pluralidade (condição primordial da humanidade). Segundo Arendt (2014), a *pluralidade* é a nossa participação política em prol do bem comum. Esta acontece quando as pessoas se reúnem para exercer a liberdade, logo, é a possibilidade de vivermos a singularidade e a diferença, apresentando para o mundo, junto com outros, ações que transformam a realidade, conseqüentemente, é a condição primordial para nos desenvolvermos como humanos.

Deste modo, ao considerar que este estudo tem como centralidade a construção e

desenvolvimento de um processo de Pesquisa-formação, não se pode negar que os impactos da pandemia da Covid-19 não só provocaram mudanças na rotina e na saúde mental docente, mas também em suas construções identitárias. De acordo com Araújo e Nunes (2020), no âmbito da formação docente é fundamental considerar as transformações sociais que ocorrem e que exigem mudanças no desenvolvimento da profissão docente.

No município de Várzea do Poço - Bahia, habitat das docentes participantes da nossa pesquisa, diante do atual cenário da pandemia da Covid-19, a Secretaria de Educação e a rede de escolas municipais buscaram atravessar esse momento com propostas pedagógicas que contemplassem a continuidade do trabalho docente e o desenvolvimento dos conteúdos junto aos estudantes. Assim, os processos de escolarização e o trabalho docente tiveram continuidades com atividades remotas ao longo do ano de 2020 (entrega e recebimento de atividades impressas) e Plantão Pedagógico (espaço destinado para sanar dúvidas dos estudantes e pais/responsáveis).

Em 2021, com o avanço na campanha de vacinação em todo o território brasileiro e com o quadro de funcionários da educação aderindo ao esquema vacinal, a gestão educacional do município reorganizou as atividades, tendo, em Julho deste ano, retomado as aulas presenciais e a continuidade de atividades remotas para aqueles estudantes cujos pais não autorizaram a participação de modo presencial. Ou seja, as professoras do município estiveram imersos no ensino presencial e híbrido.

A partir dessa breve contextualização consideramos que os modos de intersubjetivação foram modificados, conseqüentemente, a identidade das professoras também têm sofrido modificações diante desse contexto. Compreendendo os impactos desse momento na vida da comunidade escolar e dos profissionais da educação, em especial a figura da professora, nessa pesquisa-formação estivemos empenhados em aprofundar os conhecimentos acerca da identidade docente e das suas histórias de vida, observando os

tempos e os espaços percorridos por estes profissionais.

Deste modo, as questões-problema que permeiam esta pesquisa-formação carregam em si as inquietações sobre a identidade e a condição humana de professoras da rede de ensino municipal de Várzea do Poço – Ba, as quais retomamos no processo de análise. Assim, o nosso caminhar esteve emanado destas questões-problema: a partir da trajetória de vida, *quem* são essas professoras de Várzea do Poço para além do espaço educativo? Quais foram os seus itinerários de formação pessoal e profissional? Diante dos desafios colocados à educação contemporânea, como a identidade dessas professoras se constitui? Como os conceitos de *trabalho*, *obra* e *ação*, postulados por Arendt, ajudam a entender a construção identitária dessas professoras?

A Escola Como Espaço De Construção Individual E Coletiva

A Educação sempre foi um elemento fundamental para a humanidade, visto que por meio dela as pessoas constroem suas subjetividades e suas comunidades. Através dela as pessoas têm a possibilidade de construir e reconstruir a cultura e os processos históricos, empreendendo um modo de estar no mundo (Sampaio et al., 2002). Dentro desse quadro, a escola é um dos espaços educacionais que contribui com as construções individuais e coletivas, no qual cada sujeito que dela participa percebe e experiencia o mundo singularmente.

Deste modo, compreende-se que, antes mesmo de serem parte do contexto escolar, as pessoas constroem e compartilham saberes acerca do mundo. Nesse sentido, a escola, uma das instituições que operacionaliza a educação, terá a função de inserir essa nova pessoa no corpo social, o que configura o seu caráter eminentemente político. Não se trata, portanto, de ser um lugar para “ganhar a vida”, para apenas transmitir conteúdos como uma forma de instrumentalizar as pessoas, antes, deve ser o lugar que abrigando novas pessoas num *mundo comum* orienta suas práticas em vista de uma relação dialógica entre as pessoas e entre os

diferentes conhecimentos/perspectivas (Sampaio et al., 2002; Carvalho, 2014; Freire, 1991; Caminha, 2012).

A escola situada no mundo se configura como um espaço social forjado por situações sociais que permitem às pessoas criarem formas de interação que vão além da preocupação e manutenção da sobrevivência e da espécie humana. Aqui emerge o ser pessoa no encontro com o outro, no qual é possível mostrar-se ou apresentar-se ao mundo, tendo a possibilidade de construir nesse percurso distinções que irão provocar as definições acerca de quem se é – portanto, evoca um processo de constituição identitária (Almeida, 2011).

Nesse processo da educação escolar, as identidades dos sujeitos são forjadas considerando as relações com outros semelhantes, paralelamente diferentes. Desse modo, as experiências formais e não formais não podem estar descoladas do contexto sócio-político-cultural no qual se engendram as práticas educativas. A escola é um lugar de ação – no sentido arendtiano do termo – por se constituir, primordialmente, a partir desse contato com o outro e com o mundo, ou seja, acontece por uma relação intersubjetiva (Arendt, 2014; Biesta, 2017).

Segundo Candau (2008), ao propor uma reflexão crítica acerca do cenário atual, a educação tem a possibilidade de reinventar seus espaços e tempos. Compreendemos, assim, que a escola se faz, então, no âmbito do espaço público e provoca seus atores à participação ativa na realização de projetos que dizem respeito ao que é comum a todos. De acordo com Almeida (2011)

“é no espaço público, isto é, um espaço no qual podemos ver, discutir e realizar projetos que dizem respeito a todos, que a liberdade pode de fato aparecer. A educação, por sua vez – ao introduzir os jovens nesse espaço público e ao iniciá-los nas linguagens que possibilitam a participação nele –, pode contribuir para uma ação livre e para as possibilidades a ela inerentes de conservar e renovar o que temos em comum.” (p. 29)

Nesse cenário um dos fundamentais atores é o/a educador/a, este tem dupla função: a

de apresentar e a de representar o mundo. O que significa que seu papel extrapola a simples mediação e reprodução de conteúdos/informações. Aos docentes, conforme as reflexões de Hannah Arendt, é reservado o papel de inserir os *recém-chegados* no mundo. São esses profissionais que em um campo de tensão precisam preservar o mundo dos novos ao mesmo tempo em que, considerando-os como seres que não se acham acabados, criam espaço para o vir a ser, para o que deseja nascer (Arendt, 2016; Sampaio et al., 2002).

Em consonância com as nossas questões-problema, nos interrogamos também sobre: como a identidade docente e o saber-fazer docente é atravessado pelo constante apelo do mercado neoliberal? De que forma, as subjetividades dos docentes têm sido afetadas pelo imperativo de ser um profissional que domina diversas metodologias de ensino? Como retomar a função de iniciar os novos em mundo cultural e simbólico e criar espaços para que estes renovem e preservem o *mundo comum*? Qual o lugar da formação inicial e permanente na construção da docência hoje?

Diante do cenário atual, no qual vemos a ascensão de práticas de ensino cada vez mais ancoradas no discurso neoliberal de uma educação e de um profissional 3.0, pois “futuro já chegou”, parece que as linhas foram borradas e temos um profissional que, diante da *derrocada do mundo comum*, ao invés de encontrar espaço para exercer a sua *autoridade*, se vê enredado em uma *crise na educação* e, conseqüentemente, de sua própria identidade profissional (Carvalho, 2014; Arendt, 2016). Isto porque, segundo Biesta (2017), a linguagem da *educação* passa a ser vista sob o viés econômico, de modo que com ocorrência da mudança desta para a linguagem da *aprendizagem*, temos um profissional enquanto provedor de conhecimento.



Ilustração 2⁴: Como nos formamos

TEMPO II

ATRA VESSAMENTOS TEÓRICO- FILOSÓFICOS PARA PENSAR A IDENTIDADE DOCENTE

⁴ A ilustração intitulada *Como nos formamos* carrega a expressão da narrativa da professora *Responsabilidade* de que a nossa formação humana se dá através de outras pessoas.

O Viajar Teórico: Identidade Em Constante Form-ação

Nesse movimento de incursão no conceito de identidade e na experiência de seu processo, consideramos este como paradoxal e permanente. No decorrer da vida estamos entre aquilo que vai nos tornando sujeitos singulares e plurais, assim, na medida que estamos no mundo com os outros, nos posicionamos a partir dessas relações. Sem dúvida também a partir dessa experiência do processo identitário, demarcamos o seu caráter permanente, não no sentido de algo estático, mas como movimento e abertura ao que surge nas/das situações que vivenciamos no mundo, ou seja, estamos sempre em vias de transformar, construir, modificar.

Para Josso (2007) as questões de identidade revelam as expressões de nossa existencialidade, põem no centro das discussões a pluralidade, a fragilidade e a mobilidade de nossas identidades ao longo da vida. Essa existencialidade, porque singular, se torna totalmente original dentro de uma humanidade com-partilhada. Sem dúvida, com os avanços nos estudos das ciências humanas e sociais em relação ao conceito de identidade, segundo Sawaia (2004), é fundamental perceber o sentido ético contido na díade identidade-alteridade, isto porque não é uma mera definição de quem o sujeito é apenas como via de se diferenciar, mas que comporta a mutabilidade, o movimento e a transformação que ocorre ao longo da vida dos sujeitos.

Segundo Ribeiro (2021), há envolvido no conceito de identidade uma dinâmica paradoxal, esta “busca a síntese dos contrários, busca uma visão que não exclui as forças opostas em questão e que procura assimilar os opostos sem, necessariamente, criar uma nova contradição” (p. 41). Para o autor, segundo algumas tradições filosóficas e psicológicas, a identidade guarda relação tanto com a ideia de movimento, transformação e mudança, quanto com a ideia referente ao que é permanente e contínuo.

A identidade se configura, então, como um processo intersubjetivo, no qual a

paradoxalidade interpõe entre essas dimensões contrárias uma relação dialógica e dialética que permite pensarmos o uno e o múltiplo, a mudança e a estabilidade, o igual e o diferente, o substantivo e o verbo, como uma síntese que aproxima da experiência do processo identitário. Neste processo de síntese, esta formação que acontece ao longo da existência é profundamente marcada pelos seus contrários (Ribeiro, 2021).

Para Ciampa (1989), o sintagma identidade-metamorfose-emancipação aborda que a constituição identitária é um processo mediado pelas relações e pelo reconhecimento de si a partir de outro. A identidade seria, então, a criação de personagens por parte do indivíduo através do seu discurso/narrativa, “todos nós – eu, você, as pessoas com quem convivemos – somos as personagens de uma história que nós mesmos criamos, fazendo-nos autores e personagens ao mesmo tempo” (p. 60). Nesse processo de construção da identidade, as combinações diversas que ocorrem configuram uma identidade, estando presentes contradições, multiplicidade e mutabilidade.

De acordo com Conceição (2011), para autores como Ricoeur e Arendt, a identidade tem a ver com uma postura do sujeito que, por estar no mundo e diante de si, se desdobra em comprometimento, em ação ética, é uma condição ontológica. Além disso, o outro é um “condicionante” indispensável ao processo de identidade do sujeito, somos atravessados pelos outros, porque afirmam as nossas identidades. Ainda para Conceição, Ricoeur vai trabalhar o conceito de identidade narrativa, como *idem* a identidade é vista como mesmidade, já como *ipseidade* a identidade é tida como si próprio. Desse modo, a identidade como *idem* carrega a expressão da permanência substancial no tempo, já como *ipse* o sujeito pode construir a sua identidade a partir da temporalização de si próprio.

Viajando Na Teoria: Conceitos Fundamentais De Hannah Arendt

Nesta seção abordaremos sobre os conceitos fundamentais desenvolvidos por Hannah

Arendt, especialmente a partir da obra “A condição humana”, por meio da qual a teórica estabeleceu as bases de sua teoria política ao fazer uma análise original das atividades *trabalho, obra e ação*, atividades que compõem a *vita activa*. Ancorados nesse caminho teórico nos propomos a refletir sobre possíveis interpretações acerca da identidade dentro das postulações arenditanas. Também serão abordados os conceitos de *vita contemplativa, espaço público e privado, natalidade, liberdade, Ser e Aparência*.

Arendt desenvolveu, ao longo de sua trajetória, reflexões filosóficas sobre a existência humana emanada de uma leitura política. Segundo Correia (2006, p. 1), Arendt “compreendia o político antes de tudo como resultado do amor ao mundo”. O que significa dizer que, apesar das incertezas e imprevisibilidades da vida humana, a única forma de evitar que a corrupção seja amplamente danosa é através do fortalecimento das instituições públicas, do envolvimento dos cidadãos na política e o desenvolvimento de virtudes associadas à cidadania (idem, 2006).

Diante dessa visão de Correia (2006), percebemos que Arendt (2014) faz uma análise da tradição do pensamento filosófico e religioso até a era moderna, evidenciando que a vida ativa, ou a ação política, passou a perder o seu significado com o desaparecimento da pólis. O que gerou uma contraposição da *vida activa* com a *vida contemplativa*, já que esta última passou a ser considerada o único modo de vida livre, pois a ação foi delegada a dar conta das necessidades da vida terrena (Abreu, 2021).

Para Arendt (2014), a vida contemplativa é composta pelas atividades do pensar, do querer e do julgar, as quais promovem uma quietude necessária ao espírito, sendo também algo mais privado, interior. Para Critelli (2014), ao fazer uma leitura desse conceito, a vida contemplativa é ligada a operações invisíveis e que não produzem objetos tangíveis, mas são faculdades que alimentam a *vida activa*.

Arendt (2014) demarca que a existência humana está vinculada à *vita activa*, a partir

deste conceito a autora designa três dimensões importantes à condição humana, a saber: *trabalho*, *obra* e *ação*. A condição humana do *trabalho* é a própria vida, aqui há uma designação do *trabalho* como a produção da própria sobrevivência. Portanto, sua função é preservar a vida e as necessidades vitais, sejam elas individuais ou da espécie, tendo como produtos os bens de consumo para a própria subsistência (Critelli, 2014). A *obra* está relacionada a não-naturalidade da existência humana, sendo através dos artefatos que a condição de mundanidade se revela. A *obra* se relaciona com as representações e significações criadas a partir da experiência com o mundo.

E a *ação*, que radicalmente está vinculada às questões políticas, se configura como “única atividade que ocorre diretamente entre os homens, sem as mediações das coisas ou das matérias” (Arendt, 2014, p.9). A condição humana da *ação* é necessariamente a pluralidade, um agir que coloca no centro de suas ocupações o bem comum e possibilita aos homens e mulheres, de fato, pertencer ao mundo por meio do envolvimento na vida política. É o que transcorre pelos gestos e palavras, porque imprevisíveis e irrevogáveis, têm sua duração determinada pelo tempo (Critelli, 2014).

A *vita activa* é a integração entre as três condições de existência, compreendendo-se que o *trabalho* por si só pode esgotar as pessoas, devido ao constante esforço do *animal laborans* para manter-se vivo. Mas também é uma dimensão que manifesta alegria por haver, no esforço do seu trabalho, o engendramento da própria sobrevivência. A *obra* permite que seja construído um habitat, um mundo compartilhado com produtos duráveis e sólidos, destinando à vida certa estabilidade através dos artefatos que são criados. E a *ação* distingue a vida humana da vida animal, a partir da *ação* as pessoas compartilham com os outros o seu “quem”. A *ação* permite que as pessoas sejam únicas dentro de uma pluralidade (Silva & Marques, 2017).

Nesse sentido, se as pessoas compartilham de uma pluralidade e demarcam a sua

singularidade, tomamos aqui a compreensão de que a *ação*, no pensamento de Arendt, só é possível dentro do *espaço público* ou *do espaço comum*. Por ser um artifício especialmente humano, difere da *esfera privada* que se caracteriza por um plano existencial voltado às necessidades individuais e de continuidade da espécie. No plano da *esfera pública* a *ação* acontece, pois existe um mundo comum que é compartilhado quando nos reunimos na companhia de outras pessoas humanas. Não tem relação, segundo Critelli (2014) com um esforço gregário de manutenção da subsistência coletiva, mas de uma criação de um novo espaço no qual ao participarem as pessoas podem ser vistas e ouvidas, o que provoca a singularização das existências.

Diante disso, outro conceito fundamental na obra de Arendt é o de *natalidade*, esta consiste na possibilidade de um novo mundo, no surgimento de algo inesperado que “pode direcionar [...] a humanidade para uma vida plural, digna, singular” (Silva & Simões, 2020, p.112). É por meio da natalidade que assumimos a nossa responsabilidade por nós e pelo mundo (Correia, 2010). De acordo com Lafer (citado por Silva & Marques, 2017, p. 29) a *ação* e a *natalidade* se relacionam na medida em que possibilitam às pessoas apresentarem-se ao mundo em uma iniciação. Configura-se como um ineditismo por meio de atos e palavras, assim, a pessoa ao comunicar suas experiências dá-se a conhecer.

Almeida (2011), ao realizar uma leitura do pensamento de Hannah Arendt, aponta que a revelação da pessoa se dá por meio da pluralidade, singularidade e das teias relacionais que esta constrói durante a existência. Ainda de acordo com esta autora, a singularidade se revela nos atos e nas palavras, quando a pessoa interage com outros. Assim, ao engajarem-se politicamente as pessoas nascem para o mundo. Esse engajar-se se dá através de uma série de ações que possibilitam não somente a exposição do “*quem*” das pessoas, mas também a sua atualização, crescimento diante da realidade circundante e capacidade de transformação do mundo (Silva & Marques, 2017; Correia, 2010).

Se para Heidegger o ser é sempre um ser-para-a-morte, para Arendt a aposta na natalidade põe no centro das discussões ontológicas um ser-para-a-vida-em-constante ação. O *ser-aí* é posto na esfera pública, tensionando o seu caráter de dar sentido à existência a partir da renovação daquilo que já existiu e existe (Pereira, 2008). Assim, ao mesmo tempo em que coabitamos o mundo ratificamos o nosso estrangeirismo, em Arendt, este é um dos presságios para o reconhecimento da própria condição humana ao reconhecermo-nos existentes, históricos e livres.

A partir do pensamento arendtiano compreende-se que a existência não é mero instrumento de objetificação ou algo dado, pelo contrário, é uma perspectiva de abertura para as novas experiências independente de sua duração com possibilidade de sempre criar algo novo e inédito. Nesse mote, a autora aborda a diferença entre eternidade e imortalidade presente no decorrer da existência. Os homens e as mulheres se eternizam a partir do momento que produzem artefatos (objetos, significados e sentidos) que perduram no tempo independente da sua condição de mortal. Há aqui no pensamento da autora uma vinculação com a temporalidade, com a historicidade dos sujeitos que buscam constantemente situar-se no mundo como via de pertencê-lhe (Arendt, 2014).

Na obra *A vida do Espírito* (1906-1975; 2020), Arendt aborda, nos primeiros capítulos sobre o *Ser* e a *Aparência*, afirmando que nessa relação entre ser e aparecer

assim como o ator depende do palco, dos outros atores e dos espectadores para fazer a sua entrada em cena, cada coisa viva depende de um mundo que solidamente aparece como a locação de sua própria aparição, da aparição de outras criaturas com as quais contracena e de espectadores que reconhecem e certificam sua existência (Arendt, 2020, p. 38).

Deste modo, há uma fusão entre *ser* e *aparecer*, pois para que algo possa objetivamente existir é necessário que outro perceba e tenha consciência daquilo que aparece à realidade de uma consciência. Esse jogo de revelar-ocultar faz parte dos processos de construção identitária, se há um direcionamento ao que aparece ou se as pessoas decidem

mostrar-se aos outros, então, ora revela-se e ora oculta-se o “*quem*” bem como suas características.

Em Arendt (2020) pode-se entender que a *aparência* não é uma superficialidade, mas um modo único de se apresentar ao mundo – é o “como as pessoas aparecem”. Portanto, “é como se o Ser, uma vez manifesto, sujeitasse as aparências – mas ninguém até hoje conseguiu viver em um mundo que não se manifeste espontaneamente (p. 42)”. Assim, a *aparência* pode se configurar como um sintoma que retoma a função ontológica da pessoa humana (“Ser”), evidenciando sempre algo da aparência anterior.

O conceito de *liberdade* carrega consigo uma complexidade, já que para Arendt (2018) este não está diretamente relacionado ao exercício dos direitos civis, o que seria uma libertação de opressões e sistemas de governo através de revoluções.

Penso que os homens da revolução voltaram a esse poema da Antiguidade em particular, independentemente de sua erudição, não apenas porque a *ideia* pré-revolucionária de liberdade, mas também a experiência de ser livre coincidia, ou antes estava intimamente entrelaçada, com o início de alguma coisa nova – falando em termos metafóricos, com o início de uma nova era. Ser livre e iniciar alguma coisa nova eram sentidos iguais. E, obviamente, este misterioso dom humano, a capacidade de começar algo novo, tem a ver com o fato de que cada um de nós veio ao mundo como um recém-chegado ao nascer. Em outras palavras, podemos iniciar alguma coisa porque *somos* inícios e, portanto, iniciantes. Na medida em que a capacidade de agir e falar – e falar não é senão outro modo de agir – nos torna seres políticos, e uma vez que agir sempre teve o significado de pôr em movimento algo que não estava lá antes, o nascimento, a natalidade humana – que corresponde à mortalidade humana – é a condição ontológica *sine qua non* de toda política. (Arendt, 2018, p. 43-44)

Portanto, *Liberdade* para a autora é a admissão no âmbito público e a participação das pessoas nos assuntos públicos. Arendt afirma que a libertação é uma condição da liberdade, mas esta se relaciona originariamente com a capacidade que temos de iniciar algo novo, porque temos essa possibilidade é que somos condicionados a sermos livres.

Sendo assim, percebe-se no pensamento de Arendt, de modo fulcral, que a natalidade

e a *ação* demarcam a liberdade humana e permitem a espontaneidade das pessoas expressarem uma novidade presente em si e conseqüentemente para o mundo. Esse surgimento para (e na) vida pública pode ser compreendido como uma espécie de epifania do *Ser*.

Destarte, essa revelação da singularidade dentro de uma pluralidade somente é possível através das relações estabelecidas com os outros, o que pode promover a transformação de si e do mundo. Assim, as pessoas se constituem mediatizadas pelos seus atos e discursos diante daquilo que acontece no *entre* das relações com outros. Arendt aposta, então, que a *liberdade* se dá entre as pessoas, ou seja, dentro de uma pluralidade, o que se contrapõe ao espírito de isolamento que levaria a uma vida implicada apenas com os aspectos da esfera privada da vida humana e, por isso, permite o surgimento do novo.

Descobertas Do Viajar Teórico: A Identidade Em Hannah Arendt

Para Dante (citado por Arendt, 2014) “nada age, a menos que [ao agir] torne patente seu si-mesmo latente” (p. 217). A partir da perspectiva arendtiana, somente ao agir e ao falar as pessoas mostram o seu “*quem*”. Embora as pessoas não saibam quando desvelam o seu si-mesmo é necessário estar atenta/o a correr o risco de desvelar (idem, 2014). A vida humana é atravessada pelo discurso e pela ação e através dessas duas formas temos a possibilidade de nos apresentar ao mundo, de iniciar algo novo. Somente nós, seres humanos, somos capazes de criar algo que é infinitamente improvável.

Nesse sentido, o risco que se corre ao desvelar o *quem* através da ação e da fala é abrir-se para a vida pública e, portanto, para o paradoxo da condição humana de transitar entre o singular-plural. Se a pessoa responde ao questionamento “*quem és?*” ela instaura no mundo, junto com outros, aquilo que de mais improvável ou inédito pode surgir. O desvelamento do *quem* faz emergir uma comunicação sobre o *si próprio*, afastando-se de uma relação de objetificação e mostrando-se como agente do ato. Esse risco do desvelamento

ocorre ao longo da existência humana e, quando concretizado, possibilita o rompimento do ciclo exaustivo de ter que responder ao questionamento “*o que és?*”.

Mediante o exposto, podemos compreender, em Arendt (2014), que a identidade está alicerçada na paradoxal relação entre fazer parte de uma pluralidade e sermos únicos e únicas dentro desse campo. A identidade aqui não é mero jogo entre igualdade e alteridade, mas uma *definição* pela *distinção*, nem entre ser e aparecer, ou seja, ao responder a pergunta *quem sou eu?* a partir da definição do ser, o sujeito se apresenta ao mundo e rompe com a máxima do *o que eu sou?*. Desse modo, as pessoas se apresentam aos outros não como objetos, mas como pessoa humana atravessada pela intersubjetividade, assim, através do ato e da fala as pessoas comunicam não apenas alguma coisa sobre si (sentimentos, qualidades, desejos, defeitos, habilidades etc.), mas a *si-própria*.

Diante disso, podemos pensar o conceito de identidade em Hannah Arendt a partir de três dimensões (Diagrama 1) que possibilitam as pessoas apresentarem o seu *quem* ao mundo. Assim, compreendemos que a identidade é formada pela interligação de três eixos: *Natalidade, Liberdade e Ação*.

Nesse sentido, o primeiro vértice é a *Natalidade*, como dito na sessão anterior, é uma dimensão primordial da vida humana, pois, para Arendt (2015), constantemente o mundo recebe novas pessoas. A natalidade não tem relação direta com o nascimento biológico, mas com essa possibilidade de apresentação dos *recém-chegados* ao mundo. A natalidade representa o novo que pode surgir quando as pessoas nascem, ainda que diante de um mundo que já existia antes e que permanecerá a existir após a morte desse sujeito.

O segundo vértice é a *Liberdade*, podemos compreendê-la como a capacidade das pessoas criarem espaços de liberdade, no qual se mostram e agem, sem uma necessidade previamente definida. Este vértice inaugura a ideia de que as pessoas podem instaurar algo a partir de sua própria iniciativa e da sua singular contribuição. Segundo Almeida (2011, p. 55)

“nessa ação livre cada ser humano se dirige e responde aos outros diferentes, de modo que surge um *espaço-entre*, onde todos podem interferir e no qual o exercício da liberdade é possível”.

Diagrama 1. Três dimensões do pensamento arendtiano



Fonte: produção da pesquisadora a partir do livro “A Condição Humana” de Hannah Arendt (2015).

O terceiro vértice, não menos importante, é a *Ação*, por meio desta exercemos a condição de pluralidade. A *ação* guarda uma relação íntima com o discurso, pois é a possibilidade das pessoas responderem ao questionamento *quem és*. É a dimensão que se dá entre os seres humanos, sem a mediação das coisas fabricadas ou da matéria. Para Arendt (2014, p. 217, grifo dos pesquisadores)

“a pluralidade humana, condição básica da ação e do discurso, tem o duplo aspecto da igualdade e da distinção. Se não fossem iguais os *humanos* não poderiam compreender uns aos outros e os que vieram antes deles, nem fazer planos para o futuro, nem prever as necessidades daqueles que virão depois deles. Se não fossem distintos, sendo cada ser humano distinto de qualquer outro que é, foi ou será, não precisariam do discurso nem da ação para se fazerem compreender.”

A identidade passa, então, por um recém-chegar, uma iniciativa única, uma contribuição singular. É uma provocação pensar sobre si, falar sobre si e interpretar a si para gerar uma nova definição-distinção. Obviamente, isso se dá por meio das relações com os outros e com o mundo compartilhado. A presença do outro pode servir como estímulo para a

revelação de si, mas isto nunca está condicionado aos outros ou por eles.

Aqui a linguagem é o fundo da nossa construção, quando somos inseridos na linguagem social passamos a reconhecer *o quem da ação* e o *discurso de quem se pronuncia* por meio da fala. Arendt (2014, p. 219) aborda ainda que o aparecimento das pessoas, a revelação delas por meio de palavras e atos é uma forma de "nos inserimos no mundo humano, e essa inserção é como um segundo nascimento, no qual confirmamos e assumimos o fato simples do nosso aparecimento físico original".

Se todos os recém-chegados são tensionados a responder a pergunta "*quem és?*", o mesmo ocorre com os/as professores/as que estão iniciando a sua trajetória profissional e que de algum modo estão começando a criar um know-how, não só numa perspectiva de aquisição de conhecimento técnico sobre a profissão, mas de um saber sobre si que se dará na prática. Os recém-chegados, ou melhor, os/as professores/as no início de suas trajetórias profissionais, são questionados a dizer quem são através do falar e da sua ação. No caso dos professores/as que já têm um período trilhado dentro da profissão, o questionamento feito é o de "*quem são*" nas ações que desenvolvem e desejam continuar construindo. Interessa a nós, na verdade, construir um saber-compreensão não sobre o que-ser e o que-fazer, mas sobre quem são/estão se tornando ou como estão se apresentando enquanto singular-plural.

E, então, a partir de Arendt (2014) é possível fazer uma leitura de que se a identidade docente estiver apenas ancorada em uma identidade física, teórica e técnica sobre si, ocorrerá uma conformação das suas identidades pessoais e profissionais com um modo de ser no qual não haverá atividade que lhe seja própria. Veremos, então, que quando se desvincula da experiência do processo identitário, corre-se o risco de não realizar o movimento existencial de definição-distinção, de assumir as contradições da existência como via de construção de si, o que não permitiria falarmos em singularização das experiências vivida no entre das relações.

Atravessamentos: Diálogo Entre Identidade, Docência E O Pensamento Arenditiano

Antes de termos as reflexões que nos cabem nesta seção, vale salientar que o referencial utilizado nesse atravessamento teórico e os/as autores/as escolhidos trazem perspectivas que, para nós, são como fios escolhidos para tecer uma colcha de retalhos sobre identidade e docência. Assim, percebemos que a identidade como processo de experiência, tomando como base tais teorias/postulações, ocorre sempre numa dimensão singular-plural. Logo, tanto de maneira pessoal como coletiva produz a aproximação do sujeito com ele mesmo, não com uma imagem pressuposta, o que tende a gerar interpretações e sentidos que promovem estados de trans-form-ação para o sujeito.

Sabe-se que a identidade do sujeito é constituída através dos seus movimentos existenciais e dos seus processos de socialização. O entendimento aqui é de identidade como perspectiva psicossociológica, e, arriscaria dizer, também filosófica, integrando identidade pessoal com a identidade social/profissional (Faria & Souza, 2011). A identidade, portanto, constitui-se, desenvolve-se e transforma-se a partir de processos psicológicos, sociais e históricos, isto permite aos sujeitos configurarem suas histórias de vida.

Nesse sentido, a experiência do processo identitário acontece através da perspectiva de um sujeito que aprende a ser Outro, como nos indica Miranda (2014, p. 128), “não como re-atualização de uma imagem pressuposta, mas ser o outro de si mesmo, em um movimento que confronta desejos e limites em relação às aspirações pessoais e possibilidades de reconhecimento social”. Assim, as transformações que ocorrem ao longo da existência exigem das pessoas o abandono ou a extinção de antigas representações para que possam assumir um projeto político de vida (idem, 2014).

Para Ciampa (2006) a identidade é um processo relacional e de reconhecimento de si a partir de outro. As pessoas ao longo dos seus processos de socialização vão construindo

personagens por meio de narrativas/discursos que direcionam quem o sujeito está se tornando e aquilo que, de algum modo, já conformou enquanto processo identitário. Segundo o referido autor, há uma unicidade, singularidade na multiplicidade, pluralidade, e na mudança.

As pessoas são personagens de uma história que elas mesmas criam, então, ao mesmo tempo em que são autores também são personagens. Ao longo do tempo, o sujeito vai produzindo uma combinação de personagens que configuram a identidade, estando presente nesse processo a contradição, a multiplicidade e a impermanência. A identidade e a representação⁵ que o sujeito faz de si estão inter-relacionadas, sendo que as representações não se sustentam sozinhas, necessitam da confirmação destas pelos outros com os quais os indivíduos interagem e se relacionam (Ciampa 1989; 2006; Souza Filho & Santos, 2017).

Souza Filho e Santos (2017) ao citarem o sintagma identidade-metamorfose-emancipação postulado por Ciampa, indicam que a singularização desenvolvida ao longo da vida, por meio da participação social, aos poucos vai construindo a individualidade de cada pessoa, garantindo através de mediações e significados as representações. Nesse processo de construção identitária há movimentos histórico-temporais que possibilitam a conformação ou a transformação das representações que o sujeito faz de si. O primeiro movimento refere-se à mesmice, esta ocorre sempre pela reposição de um personagem. É uma identidade pressuposta e dada como permanente. Essa persistência de reposição leva ao sufocamento da temporalidade e à anulação da diferença, impedindo o sujeito de realizar seu processo emancipatório. O segundo movimento, a mesmidade, ocorre no processo de construção identitária a apropriação de novos sentidos e significados adquiridos ao longo da vida. Com a mesmidade tem-se a possibilidade de criar projetos de vida, acontecem na história do sujeito

⁵ O termo “representação” ao longo do trabalho está ligado com a possibilidade das professoras desvelarem uma re-present-ação a partir de suas compreensões e sentidos sobre “identidade”, isto não como uma imagem construída previamente, mas através do que é mobilizado no narrar sua própria história de vida. Assim, no quadro teórico de nossa pesquisa não comungamos com a vertente teórica da Psicologia Social que trabalha com o conceito de “representação social”, que, de modo geral, está ligado a um conjunto de conhecimentos que se manifestam e os quais o sujeito evoca sobre um dado acontecimento, pessoa ou objeto.

alterizações de sua vida através do abandono, da criação e coexistência dos diversos personagens. São essas nuances que promovem gradativamente processos de metamorfose e emancipação das pessoas de suas representações dadas e pressupostas.

Dubar (2009) apresenta uma perspectiva da identidade considerando o seu caráter relacional e biográfico, aspectos desenvolvidos a partir dos processos de socialização dos sujeitos e que progressivamente vai constituindo também a identidade profissional. Nesse sentido, para o referido autor o que existe são formações identitárias que se dão por atos, quais são: *atos de atribuição* - refere-se a produção da identidade a partir do que os outros dizem sobre o que o sujeito é, designados como identidades virtuais; e *atos de pertença* que guarda relação com a identificação do sujeito com as atribuições recebidas e como este adere a estas atribuições, o que chama de identidades atribuídas.

A concepção de Dubar sobre a identidade profissional ir sendo construída a partir de atos corrobora o que Pimenta (1996), em seu texto *Formação de Professores: identidade e saberes da docência*, sinaliza acerca da identidade profissional docente, como sendo uma construção que se dá através das significações sociais atribuídas à profissão ao longo do tempo, da revisão constante desses significados e das tradições, e a manutenção de práticas consagradas culturalmente e com permanente significado.

Novóia (1992, p. 38) afirma que a “profissão é uma construção social, cujo conceito muda em função das condições sociais em que as pessoas utilizam”, portanto, a construção da identidade profissional também se ancora em construções e significados sociais atribuídos a cada profissão. Para Tardif e Lessard (2014) as professoras mais que um agente da organização escolar é um ator social. Assim, a identidade docente está vinculada tanto às relações humanas desenvolvidas no cotidiano da instituição com colegas e estudantes como às negociações estabelecidas com outros agentes educativos. Os docentes não desenvolvem a construção de suas identidades pessoais e profissionais baseadas em processos organizativos,

mas em processos relacionais permeados de negociação e trocas cotidianas com os outros atores educativos.

Ao tomar como base as concepções teóricas abordadas nos tópicos anteriores percebe-se que a possibilidade de alguém se tornar ou desvelar o *quem* está atrelada a uma ação ou a uma narrativa que permite aos sujeitos, em vinculação com os seus processos históricos e culturais, irem constituindo e modificando *o que* em *quem* são (Ciampa, 1989, Almeida, 2011). A construção identitária é resultado, portanto, da complexa rede de relações estabelecidas pelos sujeitos em suas trajetórias de vida. Há um permanente diálogo entre o passado e o futuro com o presente, sustentado na tensão entre a consensualidade e a contradição (Rossato; Matos & De Paula, 2018). Para Pimenta (1996) a identidade é uma construção historicamente situada de um sujeito, portanto, deve ser questionado: quem é o/a professor/a como sujeito de vida e em *form-ação*? Como se localiza, toma consciência de si ao narrar a sua história de vida e *form-ação*?

Temos dentro do quadro de discussão sobre identidade docente, a perspectiva de que o tornar-se do profissional docente é constante, pois não é possível apenas apreender teorias as quais se replica e transmite aos outros. A identidade destes vai sendo mediada pelo social e pelas designações por meio das quais essa profissão foi forjada socialmente (Sousa & Marques, 2019; Nóvoa, 2017). Nesse movimento de construção da identidade as professoras são impelidas a mesclar a produção das identidades virtuais com as identidades atribuídas (Dubar, 2009). Para Garcia, Hypolito e Vieira (2005) as professoras se veem num paradoxo, se de um lado são convocados a desenvolver características fixas na formação da identidade docente, por outro tem que lidar com uma construção identitária permeada por inconstâncias e transitoriedade, expressões da modernidade tardia.

Para Cardoso, Batista e Graça (2016, p. 375) há uma interdependência entre identidade pessoal e coletiva/profissional, sendo que “o individual necessita do

reconhecimento do coletivo e o coletivo necessita da capacidade de intervenção do individual”. O desenvolvimento da identidade profissional, ainda segundo as autoras, é um processo que ocorre durante a vida da pessoa e é influenciado por movimentos internos e externos na interação com o outro, e isto não se dá como um processo dicotômico. Nessa interação as professoras tomam decisões não apenas sobre o que fazer diante de uma situação educativa e de aprendizagem, mas a partir de quem são.

Um dos aspectos complexos no processo de construção identitária docente, visto a partir de uma leitura arendtiana, que tem provocado adoecimentos das mais diversas ordens devido a uma sociedade do desempenho e da competência (Han, 2017), é quando as atividades docentes se pautam em uma perspectiva de desenvolvimento da profissão apenas na condição humana do *trabalho*, se tornando um esforço de sobrevivência automatizado, esgotado em si mesmo, que em certa medida produz apenas o consumo do conhecimento naquele momento. Aqui não podemos desconsiderar os impactos que a desvalorização da profissão, a sobrecarga de trabalho, as diversas atividades burocráticas que desenvolve, provocam na construção da identidade profissional docente, por meio de tais processos os docentes podem acessar uma condição de alienação da sua própria identidade.

A condição humana do *trabalho*, sendo a própria sobrevivência, provoca nas pessoas um esforço para produzir a permanência da vida. Nas sociedades contemporâneas retorna-se a dimensão daquilo que é meramente processo biológico e a existência se sustenta apenas no esforço de manter a sobrevivência. Isto coloca os sujeitos, em especial os docentes, em uma posição apenas de manter as forças que movem a vida biológica a partir de um consumo imediato daquilo que se produz socialmente. Percebe-se que dentro dos processos de educação, cada vez mais, consome-se a própria força de trabalho. Com a ocorrência da diminuição do espaço da condição da mundanidade, elemento vivido através dos artefatos produzidos, tem-se a redução também dos processos que permitem dar significado na e para a

existência (Arendt, 2015; Almeida, 2011).

Por isso, convoca-se o conceito de *ação* para pensar o processo de construção identitária, pois a partir dele Arendt localiza a condição das pessoas (“recém-chegadas” ou não) de apresentarem a si e ao mundo a sua novidade. O que se revela nesse processo é que as pessoas têm a possibilidade de se singularizarem diante da pluralidade. Nesse sentido, como nos indica Ribeiro (2021, p. 42) os sujeitos “são singulares e únicos, mas também são vários singulares à medida que vivem vários momentos e situações”. Assim, a identidade pode ser considerada como a paradoxal integração do singular plural, da definição pela distinção.

De acordo com Tardif e Lessard (2014) o trabalho docente é constituído de relações humanas, o que direciona a compreensão de que os envolvidos na ação de educar podem escolher fazer parte ou resistir a participar dessa *ação*. No decorrer do desenvolvimento dessa prática/ação as professoras se vêem confrontados com suas próprias escolhas, resistências, desejos, contradições. Por isso, Freire (1983) nos alerta que ninguém educa ninguém, as pessoas se educam em um processo de mutualidade, e aqui encontramos a condição de pluralidade da profissão docente, que ocorre no *entre* das relações com os outros, na liberdade de escolher apresentar-se como novidade para o mundo (Arendt, 2014).

Logo,

se os professores fossem apenas agentes dessa instituição chamada escolas, bastaria analisar suas funções determinadas e seu status legal para compreender sua ação (...) *mas* os professores são também atores que investem em seu local de trabalho, que pensam, dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam sua função como uma experiência pessoal, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão (Tardif & Lessard, 2014, p. 38, *grifo nosso*).

Cardoso, Batista e Graça (2016) sinalizam quatro tempos de (re) construção da identidade docente que estão interconectados por uma intersignificação temporal entre: as raízes da infância e à socialização primária familiar; o desenvolvimento durante o percurso escolar e as experiências significativas; a formação inicial que constitui a socialização

profissional; e a continuidade dessa formação que se dá através da carreira profissional e da socialização organizacional.

Diante disso, em conformidade com o pensamento arendtiano e ricoeuriano, percebe-se que esses eventos e demarcações de um tempo histórico fazem parte do movimento de experiência do processo identitário docente, se incorporam em uma temporalidade narrativa, permitindo que as professoras a partir da *ação* e *form-ação* se apresentem no mundo enquanto sujeito singular-plural. O tempo narrativo, ou poderíamos dizer, o tempo de iniciação, de abertura para o novo vai provocando a composição de si, ainda que não se tenha uma consciência total do que pode ser no devir (Arendt, 2014; Ricoeur, 2010).

Sem dúvida, esta é uma característica que se aproxima da compreensão de mesmidade postulada por Ciampa (citado por Souza Filho & Santos, 2017), a partir da qual as alterações dos projetos de vida estão pautadas em um movimento de criação, abandono e coexistência. São aspectos presentes no cotidiano das pessoas que colocam no cenário da *form-ação* e da prática docente a imprevisibilidade da ação e do discurso, possibilitando, assim, o surgimento de novas compreensões de si.

Frente a isso, para Cardoso, Batista e Graça (2016, *grifo dos autores*)

as histórias de vida permitem partir do conhecimento e das experiências que configuram a identidade pessoal como base para, durante a formação, integrar a identidade profissional na identidade pessoal. No plano subjetivo, a formação é entendida como um processo de apropriação pessoal e reflexiva, de integração da experiência de vida na experiência profissional, em função das quais a ação educativa adquire significação. Isso requer responsabilidade e envolvimento por parte *sujeito* para formar-se e para *continuamente* tornar-se professor. (p. 382)

Nesse movimento experiencial da construção de si, a linguagem é um elemento que conduz as intervenções e as produções no mundo. A partir da ação é que de fato abre-se para o mundo (Arendt, 2014). Com esta abertura para o mundo as pessoas vão se dando conta do seu inacabamento, o que provoca a constante composição de suas identidades pessoais e

profissionais. As/os docentes mobilizam, sem dúvida, a contínua ordem de formar-se e tornar-se docente ao longo da vida.

Portanto, as histórias de vida provocam uma reflexão sobre si, ratificando a sua condição formadora. As histórias de vida permitem adentrar no âmbito da identidade profissional, possibilitando ao sujeito em formação abordar suas experiências, itinerâncias, marcas, mutabilidades e mudanças identitárias. Nesse ato/discurso as pessoas têm a possibilidade de agir no mundo por meio da dimensão política (projeto de vida político), não somente através de uma reflexividade pautada em uma dimensão contemplativa – que estando vinculada a uma vida privada esquece-se da vida pública, distanciando-se da sua condição de pluralidade (Souza, 2006; Arendt, 2014).

Através da narração de suas histórias de vida, as professoras têm a liberdade de no ato de narrar transitar de modo responsável e envolvente na experiência de seus processos identitários, deparando-se com a sua paradoxalidade entre o pessoal-profissional, o singular e o plural, contrapondo-se ao isolamento característico da *esfera privada*. É pela natalidade, liberdade e *ação* que decidimos, agimos e transformamos a nós e ao mundo.

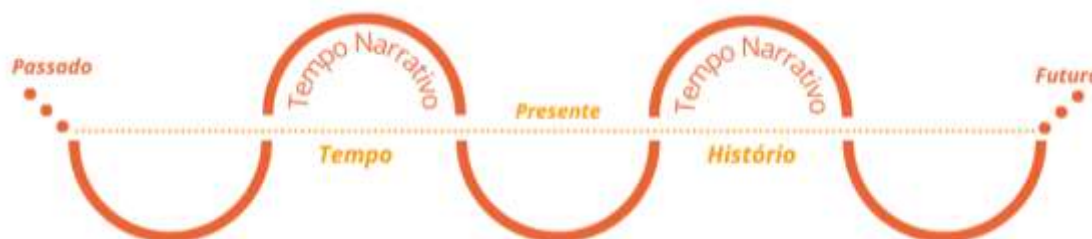
O Decurso E A Contaço: Identidade, Temporalidade E Historicidade Dos Sujeitos

O Decurso: Entrelaçar De Tempos Tecendo A Identidade

A construção identitária está entrelaçada por três tempos: Passado – Presente – Futuro. Estes três tempos não podem ser considerados de modo isolado, estanque, precisam sim estar conectados com o permanente processo de construção de si. Dentro desse enlaçamento temporal temos o Tempo Narrativo e o Tempo Histórico. Por Tempo Narrativo compreendemos aquele que não está localizado em nenhuma dessas instâncias temporais, nem se pode ser considerado na objetificação do texto, mas como ocorrência de um fluxo contínuo transpassado no entre do vivido-viver, da vivência-experiência. O Tempo Histórico, entendemos como situado, localizado em um espaço e que apresenta fatos e ações concretas

em relação a algo ou alguém, dentro de uma cultura. Esse movimento temporal pode ser visualizado no Diagrama 2.

Diagrama 2. Representação do Tempo Narrativo e do Tempo Histórico. Fonte: produção da pesquisadora.



Fonte: produção da pesquisadora.

A Figura 2 nos indica a existência de um sujeito que não é substancialmente pré-formado, mas sim sujeito constituído pela linguagem que busca falar de si mesmo e ao tomar a palavra como forma de se dizer ou dizer de si, se forma entre o Sujeito transcendental inacessível e o sujeito atravessado pelo contexto social no qual está inserido. Temos, portanto, a emergência de um sujeito antropológico singular que através do conhecimento de si consegue conjugar, na primeira pessoa do singular de do plural, poderes (heterônimos, econômico-políticos e religiosos) com o mundo da linguagem e da vida, de todos os modos e em todos os tempos (Pineau, 2006).

A partir de Paul Ricouer (1994) ao trabalhar com a ideia de tempo interrogada por Santo Agostinho, se pode considerar que o Tempo Narrativo é uma instância que ocorre a todo o instante, sem uma separação cronológica. O tempo, como afirma Ricouer ao citar Agostinho, é uma tríplice do presente, pois o que existe é um presente do passado, um presente do presente e um presente do futuro. O tempo Narrativo e Histórico dentro de uma temporalidade nada mais é do que um contínuo entre memória, expectativa e atenção. E só há a possibilidade de vivê-lo, experienciando, já que nem sempre o tempo está para a linguagem. Nem sempre as pessoas conseguem pré-dizer e dizer sobre si e sobre as coisas que ocorrem no *entre* das relações.

Por isso, considera-se que todos os processos vividos numa dimensão da singularidade, como processos educativos e de aprendizagem, relacionais e amorosos, psicoterapêuticos e de Pesquisa-formação, não ensejam que em suas ações o discurso, a narrativa produzida nesse encontro, ficcional ou não, seja apreendida por uma grandeza ou seja delimitada por um padrão. O tempo desses processos é vivido em um *continuum*, assim o que está para a linguagem e o que se esquia dela pode ser o início do pré-dizer e do dizer, da vivência e da experiência, do significado e da significação. Logo, num processo temporal narrativo e histórico é possível considerar que o tempo não é aquilo que passa em nós ou para nós, mas senão *isso que nos passa* (Ricoeur, 1994; Bondía, 2002).

Sendo assim, é possível articular a partir do *continuum* formado através do Tempo Histórico e do Tempo Narrativo uma Hermenêutica de Si, inspirada na perspectiva ricoueriana. De acordo com Delory-Momberger (2016) existe uma “temporalização biográfica” do espaço social que provoca o rompimento com posturas abstratas e formais, passando a considerar o ponto de vista e a temporalidade das pessoas no seu atravessamento do mundo social. Para a autora,

“na consciência individual, os fatos sociais que determinam as situações, as interações, as trajetórias, tudo o que faz com que a vida de um indivíduo seja atravessada completamente pelo social, resulta da lógica das experiências acumuladas e de *forma própria* que essas experiências imprimem ao sentimento de si próprio e de sua existência.” (Delory-Momberger, 2016, p. 138).

Assim, e retomando a Figura 2, podemos compreender que apesar de atravessado pelo social as pessoas constroem compreensões e expressões identitárias a partir de uma autorreferencialidade. O Tempo Narrativo, nada mais é, que a possibilidade de singularizar a experiência, pois mesmo sendo atravessado pelo Tempo Histórico que demarca situações, regras e organizações sociais, tem-se a possibilidade de apreender este social a partir da

relação com a sua história de vida e suas experiências, sendo, portanto, um “mundo-da-vida” dotado de formas (Delory-Momberger, 2016).

Destarte, há uma dialogicidade e dialética também presente entre o Tempo Histórico e o Tempo Narrativo. Aquilo que para Pineau (2006) acontece entre o Auto e o Bios, numa dinâmica entre o Uno e Múltiplo. Assim, “os sujeitos se apropriam da vida como processo formativo e tomam responsabilidade pela atribuição de sentido e pela resignificação da trajetória de vida pessoal/profissional” (Bragança, 2009, p.39). A temporalidade dentro dos processos identitários é a via pela qual nós, seres humanos, tornamos possíveis as nossas ações.

A Contaço: Narrar Como Via De Acesso E Interpretação De Si

“Estou me sentindo como se já tivesse alcançado secretamente o que eu queria e continuasse a não saber o que eu alcancei. Será que foi essa coisa meio equívoca e esquiva que chamam vagamente de “experiência”?”. (Clarice Lispector)

O Diagrama 3 representa a espiral da narratividade, nesta se considera o intercambiamento entre memória e ação em um continuum narrativo que permite às pessoas entrar em contato consigo mesmas ou com suas experiências significativas, tendo a possibilidade de reinterpretar o significado do vivido. A memória aqui deve ser compreendida não como um acúmulo de eventos históricos do sujeito, pois quem narra exerce uma atividade de contar sobre as experiências que lhe foram significativas e, portanto, evocadas no momento em que é solicitado a falar de si.

Diagrama 3. Representação da Espiral Narrativa.



Fonte: produção da pesquisadora.

Nesse processo entre memória-narração-ação nem sempre o narrar segue esse percurso, já que a memória pode sofrer lapsos e/ou o sujeito incorporar outros elementos que não estiveram presentes de fato na vivência da ação, o que já seria uma interpretação. O que percebemos a partir da espiral, é que as pessoas vivem situações diversas ao longo da itinerância existencial, algumas se mostram como vivências e outras como experiências. Essa distinção ocorre porque a vivência é a base para a produção de significado que permite uma vivência passar a ser experiência. Assim, a experiência não tem relação com o acúmulo de objetos, contatos com pessoas e histórias, mas sim com um caminho de compreensão e possibilidade de dar-se à conhecer as coisas que há no mundo e a si mesmo

Ao consultar o E-Dicionário de Termos Literários (<https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/narrativa/>) temos na etimologia da palavra “Narração” que este termo se deriva do Sânscrito “*gnärus*” que significa saber, ter conhecimento de algo. E deriva também do *latim* “*narro*” que é contar ou relatar algo. Assim, narrar e contar é manifestar o conhecimento sobre algo ou alguém. No caso, da produção de narrativas, as professoras através de suas histórias de vida têm a condição de manifestar-se e agir,

revelando aí um conhecimento sobre os eventos vividos.

Na *Poética* de Aristóteles (citado por Ricoeur, 1994) compreende-se que *mimese* é um processo de imitação, representação e cognição. As pessoas quando narram estão a fazer um processo mimético, interpondo no narrar a imitação, a representação e a cognição para a produção de conhecimento. Nesse sentido, os docentes apreendem a identidade profissional através dos modelos que têm de seus professores, das relações que estabeleceram com eles e a partir das narrativas destes, o que pode acontecer de modo consciente ou inconsciente. Por isso, quando falamos do processo de narrar é possível falar em uma interpretação e releitura de si que pode provocar transformações no modo como as pessoas pensam, representam e agem dentro do seu contexto histórico e social. É o que, segundo Pineau (2006), permite às pessoas uma formação singular da vida e a comunicação social desta.

Para Souza (2006) a narrativa possibilita ao sujeito em formação abordar suas experiências ao longo da vida, as marcas e as mudanças identitárias. No ato de narrar as pessoas conectam-se com o movimento, a continuidade e o inacabamento do seu processo identitário, aspectos fundamentais para a formação que se dá na e para a vida. Ainda segundo o autor, as narrativas mesmo que configuradas por eventos passados, permitem ao sujeito atualizar, no presente da narração, a própria experiência, apresentando sempre algo novo. A pessoa que narra e o ouvinte são igualmente ativos nesse processo, são atravessados pela imprevisibilidade da narrativa acerca do que vivem, viveram e viverão. Assim, há também aqui uma paradoxalidade, o ato narrativo se dá na constante relação entre o vivido (presente do passado), as prospecções (presente do futuro) e a potencialização das indagações sobre si no presente.

A partir da hermenêutica de si não se encerra o processo de compreensão, mas abre-se para a sua manifestação ativa, perpassando o campo da experiência. Narrar, portanto, não é interpor fatos e eventos vividos, mas abertura para uma atividade de compreensão de si que

precisa das coisas do mundo como fonte de significação (Monti, 2017). Aqui a experiência parte de uma condição singular-plural, pois se relaciona com aquilo que se vê, com o que se toca ou sente, mais do que com a emergência do pensar. Assim, é possível afirmar que a possibilidade de compreensão da narrativa de alguém advém da condição de não saber sobre a realidade do outro. Logo, ao reconhecer-se apenas conhecedor de suas próprias verdades o ouvinte/leitor tem a oportunidade de dialogar com outra perspectiva sem que a sua verdade/doxa aniquile a verdade do outro (Amatuzzi, 2007; Monti, 2017; Delory-Momberger, 2016; Arendt, 2015).

Objetivos

Este estudo visa, de modo geral, compreender a identidade de docentes da rede pública de Várzea do Poço- BA a partir dos conceitos arendtianos de *trabalho, obra e ação* no âmbito da Pesquisa-formação.

De modo específico:

- I) Propor espaço de formação vivencial sobre a constituição identitária docente;
- II) Descrever a história de vida das professoras de Várzea do Poço;
- III) Analisar a constituição identitária dos docentes a partir dos conceitos arendtianos de *trabalho, obra e ação*;
- IV) Refletir coletivamente as implicações da história de vida na constituição identitária do ser docente.



Ilustração 3^o: O mundo dos livros

TEMPO III

PERCURSO METODOLÓGICO: ENTRE ROTAS E RUPTURAS: IDENTIDADE DOCENTE EM CONSTANTE FORM-AÇÃO

“Eu não sei explicar como é que a gente se forma”, esta foi uma das frases mais genuínas que ouvi nos últimos tempos. Afinal, o que nos constitui? Ou melhor, o que fez de nós quem dizemos ser? Será que as nossas escolhas? Será que o acaso? O que será?

(Texto escrito pela pesquisadora sobre a narrativa da professora Respeito, Estúdio Narrativo individual - 21 de julho de 2021 - “Raízes da Infância”)

⁶Ilustração intitulada *O mundo dos livros* carrega a expressão da narrativa da professora *Autoconhecimento*.

A pesquisa-formação trilhada neste processo investigativo ocorreu por meio de rotas que conduziram o nosso caminhar metodológico, os desvios que ocorreram se tornaram rupturas importantes, demarcaram a nossa escolha em nos aproximar de processos de pesquisa no campo da educação de modo implicado e distanciado dos paradigmas convencionais que permeiam este campo. Assim, essa pesquisa-formação teve orientação fenomenológica. Esta carrega no centro de suas discussões a compreensão dos fenômenos a partir da experiência humana em sua relação com o mundo e com os outros. O que favorece uma troca intersubjetiva, uma composição de conhecimento co-construído, aspecto preconizado nesse contexto de pesquisa-formação. Logo, o nosso foco não está na mera descrição de um objeto, mas no lançamento de compreensões acerca dos significados e sentidos atribuídos à identidade a partir da experiência de ser docente.

Também demarcamos dentro deste cenário de pesquisa, a importância da retomada narrativa como um elemento potente, que implica não apenas um processo de rememoração de eventos sucessivos, mas uma contação de si a partir da história de vida formação. Entendemos que nesse movimento as narrativas (auto) biográficas possibilitaram a apreensão dos sentidos acerca do fenômeno identidade, propiciando a tomada de consciência de si.

Além do mais, no decorrer desta seção apresentaremos de modo detalhado todo o processo de pesquisa-formação bem como as suas encruzilhadas. Cabe salientar que, nesse percurso, os dispositivos usados foram fundamentais para a apreensão-interpretação-compreensão das narrativas das histórias de vida e da experiência do processo identitário das professoras, a saber foram utilizados: formulário de levantamento de informações das professoras, narrativas (auto) biográficas sobre suas histórias de vida, memoriais escritos sobre a formação das participantes, textos-formativos, recursos audiovisuais, narrativas escritas da pesquisadora-pesquisada, produções livres (desenho, colagens, versão de sentido dos encontros, dentre outros) e ferramentas online de interação (Whatsapp, Mentimeter,

Google Meet).

Fenomenologia E Seu Elemento Fulcral, A Experiência

Retomando as linhas epistemológicas, a Fenomenologia nasce da crise da filosofia e das ciências, propondo-se como uma abordagem das ciências humanas em oposição ao positivismo (Coltro, 2000). Nesse ensejo, a Fenomenologia, enquanto novo paradigma, trouxe um outro modo de ver a Psicologia ao romper com os padrões científicos predominantes no século XIX. Cerbone (2012, p. 18) indica que, nessa época, Husserl pôs em pauta a oposição ao naturalismo, demonstrando que “existem verdades e princípios absolutos que as ciências naturais pressupõem, mas que elas próprias não podem explicar”.

A Fenomenologia nesse cenário sinalizava que os seres humanos não são objetos e suas atitudes não são simples reações ao que lhes acontecem (Martins, Boemer & Ferraz, 1990). A começar de Husserl, a Fenomenologia passa a se ocupar com a essência dos fenômenos e postula que há uma intencionalidade da consciência que se volta para os objetos, mas que este é sempre fenômeno para uma consciência (Cerbone, 2012).

Durante a sua construção histórica a Fenomenologia também sofreu transformações a partir dos seus pensadores/idealizadores. Para Capalbo (1990), na história do movimento surgiu três direções: transcendental, genética e existencial. Esta última, particularmente, busca compreender o humano na sua experiência concreta do vivido e por meio dela há um afastamento da ideia de redução eidética, “voltar às coisas mesmas”. De acordo com Abbagnano (citado por Ewald, 2008) o existencialismo questiona o ser do homem, entendendo este modo de ser como modo de ser *no mundo*, sem tomá-lo como dado ou constituído. A partir disso, o processo de interpretação não será meramente descritivo, mas pautado nos modos como o humano se relaciona com o mundo, isto porque há uma simultaneidade entre as possibilidades e os modos como o mundo se manifesta para o humano e condiciona essas possibilidades.

A Fenomenologia não pretende reduzir a experiência sensível, mas compreender aquilo que se manifesta nesta, e a partir desta, experiência humana. Nesse sentido, a proposição se ancora em linhas de compreensões acerca dos fenômenos, estas não se encerram com o ato de encontrar um significado, antes torna-se abertura para novas compreensões. O interesse não está em propor generalizações, princípios ou leis universais sobre a experiência humana. Desta maneira, a Fenomenologia revela-se como uma “ciência descritiva, rigorosa, concreta, que mostra e explicita, que se preocupa com a essência do vivido” (Coltro, 2000; Capalbo, 1990, p. 49).

Um dos conceitos centrais dessa visão está pautado na *experiência*. De acordo com Bicudo (1994), a experiência é compreendida como experiência vivida, portanto, o que é visto está sempre dentro de uma região de fenômenos e nunca é percebido isoladamente. O que existe é a formação de um campo de percepção e co-percepção, no qual sujeito e fenômeno estão juntos no mundo-vida como co-presença na percepção dos fenômenos. Este processo permite partilhar compreensões, interpretações, comunicações em uma esfera de intersubjetividade.

Fini (1994, p. 25) afirma que “na pesquisa fenomenológica educacional sempre haverá um sujeito, numa situação, vivenciando o fenômeno educacional”, portanto, em pesquisas que trazem a visão da Fenomenologia como norteadora a perspectiva sempre está voltada para a interrogação do sujeito em sua relação com o fenômeno. Isto possibilita um saber-compreensão que tem como rigor a busca por valorizar o ser na sua singularidade, o que importa não é o que vemos, mas o ver das coisas para cada pessoa, o foco está na própria experiência de mundo.

O mundo vivido é sempre percebido, carrega a não objetividade do “natural”, já que sempre haverá um horizonte de percepções as quais se pode lançar sobre o fenômeno, ou seja, este pode ser visto por diversos olhares e de diversas maneiras. Conforme Silva et al.,

(2008), “na condição de ser mundano, o homem relaciona-se, na cotidianidade, ex-sistindo nas diversas possibilidades: com o mundo circundante, o mundo público do nós e o mundo próprio” (p. 256). Assim, o ser pode se manifestar no mundo em sua infinitude de sentidos (Gonçalves & Trindade, 2016).

Nessa pesquisa-formação quando nos propomos a compreender o processo identitário das professoras, consideramos que aquilo que foi vivido carrega múltiplos sentidos e significados, pois no próprio processo de estar implicada em uma pesquisa-formação e narrando sua história de vida, as colaboradoras trazem elementos do mundo empírico para a compreensão do fenômeno. A intenção não estava em realizar uma investigação abstrata sobre o fenômeno, mas, sim, uma conexão com a experiência vivida pelas professoras e o que estas percebiam sobre o fenômeno em questão.

Em vista disso, tomando as reflexões de Amatuzzi (2007) sobre *experiência*, podemos afirmar que as ideias que abriram os caminhos nessa pesquisa-formação não seriam as mesmas se tivéssemos ficado apenas no mundo das ideias. Foram os passos dados que nos proporcionaram algum tipo de atravessamento, ao que podemos chamar de *experiência*. Experiência, portanto, é colocar à prova, é algo que foi retirado de uma provação ou um conhecimento apreendido de modo empírico.

Sem dúvida, esse elemento fulcral da Fenomenologia foi direcionando as nossas ações nesse percurso da pesquisa-formação. Lançamos mão de uma visão de humano que nos permitiu a abertura para que o próprio caminhar fosse nos guiando, ou seja, a experiência com os seus “princípios de exterioridade, alteridade e alienação”, como expõe Larrosa (2011). Diante do novo, os sentidos puderam se revelar e se ocultar, em um movimento de ida e volta que só foi possível porque algo afetou as envolvidas nessa pesquisa-formação, temos aqui os “princípios de reflexividade, subjetividade e transformação”. E foi também travessia, pois, segundo o “princípio de passagem e paixão”, o sujeito da experiência é um

território de passagem, o que lhe *passa* deixa um vestígio (idem, 2011).

Lidamos com a experiência não como algo já sabido, sentido, tocado, mas como um movimento de relacionar com o que íamos vendo, sentindo, sabendo, tocando ao falar de processos de identidade docente e os (des) caminhos formativos de cada professora-viajante. Como será possível notar nas seções posteriores, nessa viagem não trabalhamos apenas com uma cognição sobre o fenômeno ou construção de um pensamento, buscamos compreendê-lo a partir do que foi vivido e singularizado na experiência de cada professora.

Guiados Pela Pesquisa-formação E Pelas Narrativas Das Histórias De Vida

Toda viagem, ainda que consideremos a imprevisibilidade das rotas, carrega consigo um aspecto fundamental: o caminho a seguir. Aqui, apesar de não termos estabelecido o ponto de chegada, nossa principal orientação para seguir viagem rumo à compreensão da identidade docente foi a Pesquisa-formação e as Narrativas das Histórias de Vida. Abordagens que nesta investigação compreendemos como sendo complementares e interligadas, já que prezam pelo caráter formador.

Também essa escolha está alicerçada na radicalidade apresentada pelas pesquisas do tipo pesquisa-ação, incluindo a pesquisa-formação, esta que põe lado a lado pesquisa e formação. Portanto, a Pesquisa-formação revela a necessidade de assumir outro paradigma dentro das pesquisas educacionais, já que historicamente a formação e as pesquisas com docentes foram marcadas pelo afastamento da experiência do sujeito como expressão de sua própria formação e do enredamento de novos saberes e práticas.

Para Bragança (2009) na pesquisa-formação há um envolvimento dos pesquisadores em um movimento transformador, tanto individual como coletivo. Nessa abordagem metodológica valoriza-se a experiência existencial como dimensão que possibilita processos de conscientização. Deste modo, o que existe dentro de um contexto de pesquisa-formação é um movimento intersubjetivo, pois é no encontro e na partilha que o conhecimento é

produzido.

Em um contexto de interação efetivamente humana, o desenvolvimento do trabalho de investigação, nessa abordagem, produz, assim, um movimento de formação, de autodesenvolvimento para o investigador e para os que participam como sujeitos da pesquisa. A pesquisa-formação implica uma experiência significativa de articulação de saberes. Não busca a produção de um saber dicotomizado, que, futuramente, “poderá ser aplicado” socialmente. Mas o desenvolvimento da pesquisa pressupõe a mobilização de saberes, experiências e práxis vitais. (Bragança, 2009, p. 42)

Como via de entender essa virada no movimento citado anteriormente, retomamos algumas linhas históricas das pesquisas no campo da educação, uma vez que por muito tempo predominou uma racionalidade em métodos ou lógicas decorrentes das ciências naturais que buscava a quantificação e a objetividade, impunha ao pesquisador a neutralidade frente ao fenômeno pesquisado, sedimentava a dualidade sujeito-objeto e, conseqüentemente, desarticulava pesquisa e formação. O paradigma tradicional predominante a partir do advento da ciência moderna, no século XVI, realizou essas cisões, provocando a construção da imagem de sujeito do conhecimento, racional e abstrato, desvinculado da sua condição de sujeito empírico (Cavalcante, Silva & Cavalcante, 2017; Longarezi & Silva, 2013; Passeggi, 2016).

Pesquisadores (para citar alguns: Marie Christine Josso, Pierre Dominicé, Antonio Nóvoa, Gaston Pineau, dentre outros) ao questionar o modo de investigar utilizado pelos métodos convencionais, começaram a propor às ciências sociais e humanas a necessidade de que o sujeito, outrora visto apenas como objeto, passasse a ser ator dentro do processo investigativo. Para Bueno (2002), esse novo modo de olhar para o processo de formação, especificamente de adultos, fez com que a questão da subjetividade passasse a se mostrar como possibilidade de realimentar novos desenvolvimentos teóricos nessa área, além de se constituir como ideia nuclear e articuladora dessa virada nos paradigmas convencionais.

Cabe ressaltar que ao longo do desenvolvimento das abordagens da pesquisa-

formação, das narrativas (auto) biográficas e das histórias de vida e formação, Pineau (2006) destaca três períodos dos anos 1980 a 2005. Primeiro os anos 1980, considerado como o período da eclosão, surge em 1983 com a obra de Gaston Pineau intitulada “*Produire sa vie: autoformation et autobiographie*”. Também nesse período entrou no mote de discussões a sistematicidade da abordagem autobiográfica como via de explorar o desenvolvimento da autoformação. Os anos de 1990 é marcado como período de fundação, pois, além da diversidade de publicações realizadas como modo de sedimentar o movimento, este foi caracterizado pela criação de associações com o intuito de comungar elementos emergentes em nível regional, nacional e internacional. Já os anos 2000, considerado como período do desenvolvimento diferenciado, foi palco das inovações coletivas e da integração entre iniciadores, contribuidores e inovadores/reformadores.

Segundo Passeggi (2016, p. 72) “é em meio a virada atual da subjetividade, ou para alguns, da dessubjetivação, que cumpre olhar com mais atenção para a pessoa em formação, de que ponto de vista ela percebe seu modo de ser, de conceber o mundo e de se conceber no mundo”. Diante disso, o trabalho sobre a subjetividade, que carrega a marca do singular-plural, é uma das prioridades no campo da formação, especificamente do trabalho com narração de histórias de vida (Josso, 2007).

Apesar de Passeggi, Nascimento e Oliveira (2016) não abordarem especificamente sobre a pesquisa-formação, mas sim acerca das narrativas (auto) biográficas, compreendemos a inter-relação que essas abordagens carregam entre si, assim, é possível notar que a narrativa das histórias de vida é um dispositivo de apreensão da experiência e conduz a processos formativos. Ainda a partir das autoras, podemos considerar que esse modo de investigação privilegia processos de interatividade, horizontalidade e dialogicidade, oportunizando que as pessoas façam (re) interpretações dos acontecimentos.

A Pesquisa-formação põe no centro de seus processos todos os sujeitos que decidem

se envolver nessa construção de conhecimento. Tanto os pesquisadores como os colaboradores compartilham um mesmo lugar, o lugar de sujeitos que pensam suas questões e, no movimento de refletir sobre suas experiências, têm a possibilidade de transformar seu cotidiano. Tanto a pesquisa-formação como as narrativas das histórias de vida e formação ancoram-se em princípios metodológicos que proporcionam aos envolvidos um modo de apropriar-se de sua história de vida, o que também pode contribuir com processos de emancipação. Isto porque as narrativas de formação vão trazer à baila as experiências coletivas (se dão através da pertença sócio cultural) e singulares (são únicas para cada sujeito). Assim, essas experiências sempre vão implicar a pessoa na sua globalidade, entremeando as dimensões psicossomáticas e socioculturais, comportando o sensível, o afetivo e a consciência sobre as coisas vividas (Josso, 2002).

Para Dominicé (2014) a formação sempre vai apresentar alguma modificação no sistema de referências ou nos modos de operar, mesmo que de modo parcial. No contexto de formação de adultos, aqui especificamente da formação docente continuada, essa transformação é possível quando trazemos para as discussões os saberes e as *práxis* que cada professora carrega consigo sobre elementos que, conscientemente, já se debruçaram e gerou algum tipo de mudança, como também sobre os quais continuam inclinados no processo de formar-se continuamente.

Josso (2014), ao falar do sujeito da formação a formação do sujeito, indica que a narração, a rememoração e a atribuição de sentido ocorrem em um duplo movimento dentro de um grupo, já que neste acontece a identificação e o distanciamento. Nesse sentido, o que se busca em um processo de pesquisa que utiliza narrativas é a constatação das semelhanças nas diferenças e se há nessas diferenças uma semelhança possível. São, portanto, as narrativas de formação que possibilitam uma imersão na história de vida das professoras e não somente em seus itinerários de vivências escolares e profissionais. Assim, toda formação é

experencial e daí que as transformações provocadas nas subjetividades e nas identidades podem ser mais ou menos significativas (Josso, 2007).

Assim como apontam Morais e Bragança (2021) e Mota (2016), nesse processo investigativo realizamos um movimento integrador entre pesquisa-formação e narrativas das histórias de vida ou (auto) biográficas, por entendermos que o próprio ato de narrar é mobilizador de situações formativas, já que guardam no seu âmago o universo das relações familiares e a autonomização do sujeito frente à essas relações, a escola e a vida profissional como outro tempo relacional, universos e tempos que fundamentalmente são formativos (Dominicé, 2014).

“A formação depende do que cada um faz do que os outros quiseram, ou não quiseram, fazer dele. Numa palavra, a formação corresponde a um processo global de autonomização, no decurso do qual a forma que damos à nossa vida se assemelha - se preciso utilizar um conceito - ao que alguns chamam a identidade.” (Dominicé, 2014, p. 90)

Bragança (2009, p. 42) ao falar da biografia educativa, conceito postulado por Dominicé nos anos 80, expõe que *“é no movimento dialético entre passado, presente e futuro que os sujeitos se apropriam da vida como processo formativo e tomam a responsabilidade pela atribuição de sentido e pela resignificação da trajetória pessoal/profissional”*. Aqui o foco está na compreensão do sujeito em relação aos seus processos de formação.

Deste modo, entendemos que quando os sujeitos produzem suas biografias e narram sobre determinados acontecimentos, pessoas, lugares, rupturas e aberturas existenciais, estão manifestando a sua própria história de vida. Por isso, ratificamos que a narração das histórias de vida e formação revela: o caráter indissociável da identidade docente, em sua dimensão pessoal-profissional e; se tratando de formação docente, nessa investigação guiada pela abordagem da pesquisa-formação, o reconhecimento da possibilidade de resignificação dos modos de ser e estar na docência.

Com-Posição Da Pesquisa-Formação: A Viagem Em Um Contexto De Pandemia

Articulando A Viagem: Primeiros Contatos

Toda viagem necessita de suas articulações bem como de parceiros que colaboram para que seja possível iniciar a jornada. Em algumas viagens até podemos montar e realizar roteiro sem a companhia de outras pessoas, o que não é o nosso caso, já que o nosso referencial teórico e a nossa abordagem metodológica implica necessariamente a presença de outros e outras para que o conhecimento seja construído. Sem mais delongas, a nossa pesquisa-formação teve seu início com o contato realizado, por parte da pesquisadora, com a Secretaria de Educação do município de Várzea do Poço - Ba, visando assegurar as questões legais para o desenvolvimento da pesquisa científica a partir da solicitação da Carta de Anuência.

A escolha do município se fez após uma participação da pesquisadora na Jornada Pedagógica de 2019, na qual, juntamente com duas colegas de profissão, através da Educuidar - Serviços em Psicologia, desenvolveu oficinas vivenciais em práticas de autocuidado com os professoras da rede pública do município.

As reminiscências da escuta realizada nesse momento revelaram um coletivo de profissionais críticos em suas colocações acerca da configuração das atividades educacionais e na mesma medida desmotivados em seu cotidiano profissional. Isto contribuiu para fomentar as inquietações da pesquisadora acerca da identidade docente e de como a formação continuada pode ser um instrumento de fortalecimento e de tomada de consciência de si.

Com isso, o projeto de pesquisa foi submetido na Plataforma Brasil e avaliado pelo Comitê de Ética da Faculdade Integrada do Sertão (FIS) tendo sido aprovado e registrado com o CAAE de nº 44222621.6.0000.8267, sob a Resolução 466/2012-CNS/CONEP. Após aprovação do projeto, retornamos o contato com o município para dar início a pesquisa.

Como previsto no projeto submetido ao comitê de ética, a pesquisa inicialmente foi articulada para ser desenvolvida com as professoras e os professores do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, logo, não foi escolhida uma escola específica do município.

Em vista desta particularidade, na retomada de contato foi realizado diálogo com a secretária de educação e articulado um momento de encontro virtual com todos os/as docentes que atuam no Ensino Fundamental - Anos Iniciais, para fins de apresentar a proposta de pesquisa e mobilizar os potenciais colaboradores a participar da pesquisa-formação.

O encontro virtual foi marcado para o dia 24 de maio de 2021. Com o auxílio da coordenação pedagógica foi realizado o contato com os/as professores/as dessa etapa de ensino, via aplicativo Whatsapp através do compartilhamento de um card-convite e mensagem de texto informando o tema, dia e horário em que o encontro ocorreria. Diante do cenário de Covid-19, foi necessário novo agendamento do encontro, pois a pesquisadora contraiu coronavírus e necessitou de cuidados. Todavia, a mesma criou um vídeo para explicar o motivo do adiamento do encontro e informar a nova data.

Logo, o encontro aconteceu no dia 31 de maio de 2021, no qual foi apresentada a proposta do projeto de mestrado, com explanação sobre a perspectiva dos conceitos de identidade docente e a leitura de Hannah Arendt, sobre a compreensão de humano da Fenomenologia e, de modo geral, acerca do desenrolar da pesquisa-formação, além do cronograma inicial. O momento contou com a presença da secretária de educação, a coordenadora pedagógica, uma gestora e uma secretária escolar dos Anos Iniciais, o orientador desta pesquisa-formação e nove professores dos Anos Iniciais. Ao final da explanação a pesquisadora abriu espaço para comentários e dúvidas que os participantes do encontro pudessem ter.

As/os docentes, em especial, não se posicionaram sobre a proposta, apenas uma

professora perguntou se a pesquisa-formação seria mais uma atividade para eles. Nesse momento, foi retomado como se configurava uma pesquisa-formação e ratificado que outras decisões e modificações seriam acordadas com o grupo que desejasse participar/colaborar. O momento foi encerrado com breve fala da secretária de educação e um comentário sobre minha felicidade em desenvolver uma pesquisa em Várzea do Poço - por ser minha cidade natal - relacionada ao campo da educação. Também foi realizada uma fala da secretária de educação e da coordenadora pedagógica acerca da importância das pesquisas e sobre a relevância do tema.

Na semana em que decorreu o encontro virtual, foi lançado nos grupos de Whatsapp de professores, com ajuda da coordenação pedagógica, o link para que estes pudessem acessar a Carta-convite (Apêndice A) e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE, Apêndice B), caso desejasse participar da pesquisa-formação. Para isto, foi estabelecido um prazo inicial de duas semanas para que os docentes pudessem sinalizar interesse através da assinatura do TCLE. Contudo, tivemos nesse período apenas a sinalização de duas professoras.

Como a nossa pretensão era compor um grupo com no mínimo cinco docentes, foi dialogado juntamente com o orientador sobre o quesito de inclusão para participação. Como ainda havia desejo de permanecer com a pesquisa-formação no município, fizemos a ampliação do público para professores da educação básica municipal de Várzea do Poço, contemplando desde a educação infantil até os anos finais do ensino fundamental.

Então, mais uma vez, com o auxílio das coordenadoras pedagógicas, encaminhamos aos grupos dessas etapas mensagens (texto e áudio) sobre a pesquisa-formação juntamente com o link para que pudessem demonstrar interesse através da assinatura do TCLE. Foi estabelecido um prazo de quinze para que as potenciais colaboradoras pudessem se inscrever. Ao final do prazo, cinco professoras demonstraram interesse em participar da pesquisa-

formação.

O Desenrolar Da Viagem: Nosso Ponto de Partida

A viagem começou, então, em meados do mês de Junho de 2021, tendo sua finalização no começo do mês de Setembro de 2021. De início foi criado um grupo no aplicativo Whatsapp, no qual as professoras-colaboradoras, após assinar o TCLE, já tinham ciência de que seriam incluídas pela pesquisadora. Todas as comunicações com as participantes foram realizadas por este aplicativo de mensagem instantânea.

A pesquisa-formação aconteceu de modo virtual devido à pandemia de Covid-19 bem como ao cumprimento da normativa do comitê de ética e orientações de biossegurança da Organização Mundial de Saúde (OMS) relativas ao coronavírus. Por isso, o grupo de Whatsapp foi uma ferramenta que fomentou o contato da pesquisadora com as professoras e, também, se configurou como um espaço de compartilhamento de informações e diálogos relacionados ao processo de pesquisa-formação.

Assim também, a pesquisadora, através do grupo, realizava o compartilhamento de textos-formativos⁷ e de recursos que poderiam instigar o processo de participação na pesquisa-formação e a produção das narrativas das professoras. Como o início dos encontros coincidiu com o começo das aulas presenciais no município, as professoras-colaboradoras estavam vivenciando atividades no estilo presencial-remoto, por isso, houve o cuidado de sempre encaminhar as mensagens, materiais e textos-formativos com certa antecedência para que as participantes tivessem condições de entrar em contato com os recursos compartilhados.

Todos os encontros ocorreram pela ferramenta online Google Meet, esta foi escolhida por percebermos que ao longo desse período de atividades remotas emergenciais essa era a

⁷ Os textos-formativos (teórico ou literário) foram escolhidos a partir da temática de cada encontro. Estes serviram como um recurso de mobilização das reflexões das professoras-viajantes ao longo da pesquisa-formação.

plataforma com a qual as professoras tinham familiaridade no contexto de suas práticas. Por compreendermos também os impactos de longas horas frente às telas de aparelhos eletrônicos, os encontros tiveram uma média de 1h 30 minutos de duração.

No primeiro momento foi realizado o acolhimento das participantes e estabelecido com as mesmas o dia e horário para o primeiro encontro virtual. Este que teve como tema “Identidade em constante form-ação” e ocorreu no dia 09 de Julho de 2021, via Google Meet. Decorreram daí, então, três encontros de narração individual e quatro encontros de narração coletiva, ao todo sete encontros ao longo de quase dois meses.

Diante do cenário de retorno das atividades escolares, no decorrer da pesquisa-formação, as professoras cumpriam com diversas atribuições ao longo do processo, o que não permitiu trocas constantes no grupo. Estas ocorreram de modo mais pontual sobre algum aspecto dos encontros, com colocações objetivas por parte das professoras nos momentos em que não havia sinalização, por parte da pesquisadora, sobre a proposta do encontro seguinte. Entretanto, isto não foi impeditivo para o engajamento nos encontros de quatro das cinco professoras participantes.

Vale salientar que em relação a esta professora, foi realizado diálogo com a mesma devido às constantes ausências em três dos quatro encontros coletivos, o que comprometeu o seu vínculo e engajamento com o grupo. Entendendo que em processos de pesquisa-formação as pessoas precisam estar engajadas na dinâmica dos momentos, esse diálogo iniciado pela pesquisadora buscou explicitar para a colaboradora os aspectos da pesquisa-formação e, conseqüentemente, abordar acerca da sua continuidade.

No ato da conversa a participante versou sobre a rotina atarefada e que desejava continuar. Em diálogo com o orientador, consideramos a continuidade desta professora, contudo já nos encaminhávamos para o último encontro e, por isso, nesta dissertação não serão consideradas as suas elaborações à título de análise, uma vez que, mesmo nos

momentos em que esteve presente, foi possível perceber pouco engajamento da professora.

No Caminho Algumas Encruzilhadas

Assumir a pesquisa-formação como método é se lançar em um percurso que exige abertura para o in-esperado e para as in-coerências, por isso esse percurso não esteve isento de tensões e desvios. Sem dúvida, no caminho, muitos foram os desafios desta pesquisa-formação, o primeiro foi a sua realização em ambiente virtual, aspecto que por si só já impõe uma série de barreiras ao desenvolvimento fluido das atividades. Isto porque precisamos lidar com os equívocos da conexão de internet, com aparelhos eletrônicos de baixa qualidade e com o retorno das atividades presenciais do município, o que gerou o aumento de atividades para as professoras.

Mesmo com todos os cuidados empreendidos nesta pesquisa-formação, visando minimizar os impactos à saúde física e emocional das professoras frente à quantidade de atividades que poderiam estar desenvolvendo, foi possível perceber como as participantes ao longo dos encontros mostravam-se cansadas e sobrecarregadas diante da retomada das atividades presenciais.

Salientamos que, por ser um município localizado no território do estado da Bahia, este foi afetado pela morosidade na tomada de decisões acerca do retorno do ano letivo de 2021. Percebemos que isto afetou não somente o formato das aulas, implicou, também, em uma reorganização do calendário escolar, em nível municipal. Assim, a Secretaria de Educação precisou configurar um plano de retomada contemplando, basicamente, a continuidade e finalização das atividades do ano letivo 2020 e 2021 em 6 meses. As professoras apontaram as angústias desse período, pois se sentiram sobrecarregadas com o formato adotado.

Outro aspecto que nos surgiu como encruzilhada foi que, em muitos momentos, surgiram questionamentos, por parte da pesquisadora, em relação a condução do processo,

visto que as participantes tinham dificuldade de se posicionarem na construção da pesquisa-formação e acabavam aguardando que a pesquisadora fosse indicando os passos. De certo, isto não foi impeditivo para o desenvolvimento da pesquisa-formação, já que as participantes sempre estiveram engajadas nos encontros individuais e coletivos e abertas à narração de suas histórias de vida e formação. Talvez, se estivéssemos de modo presencial e com as atividades regularizadas, as professoras se sentissem mais articuladas nessa construção.

É necessário considerar os impactos da pandemia ao longo desses quase dois anos de atividades remotas emergenciais, na maioria das vezes sem orientações básicas de como utilizar as ferramentas tecnológicas, sem recursos disponíveis para desenvolver habilidades que julgam ser necessárias, com o cansaço da exaustiva carga horária entre tempo de atividades síncronas e assíncronas e demandas da vida pessoal.

Em um processo de pesquisa-formação o conhecimento nunca é construído individualmente, sempre é processo de coparticipação. Este aspecto foi tensionado e, juntamente com o orientador, foi percebido que poderia estar enveredando por uma postura de centralização diante do movimento apresentado pelo grupo de professoras. Ao perceber que o momento poderia criar uma divergência com a perspectiva epistêmica adotada, optamos lançar junto às participantes um diálogo sobre o formato de participação em pesquisas-formação.

Essa inflexão visou ao rompimento com esse lugar que normalmente é destinado ao pesquisador em paradigmas positivistas, o lugar de quem é externo e/ou neutro em relação aos atores que participam da pesquisa (Perrelli et al., 2013; Araújo, 2010). Lançou-se, portanto, o diálogo com as professoras e ratificado que elas poderiam sugerir temas para os encontros coletivos e compartilhar no grupo do Whatsapp materiais que contribuíssem com as nossas discussões. Essa inflexão ocorreu via aplicativo do Whatsapp e apenas uma das participantes sugeriu o tema do segundo *Estúdio Narrativo Coletivo*.

Apesar dessa abertura, algumas professoras acabaram não se posicionando e a pesquisadora lançou alguns temas que havia pensado a partir do conteúdo narrado nos *Estúdios Narrativos Individuais*. As professoras solicitaram que houvesse o compartilhamento desses temas que haviam pensado, pois segundo elas estaria mais alinhado com a proposta. Mais uma vez, outra encruzilhada, esse movimento do grupo sinalizou dois vieses: primeiro a perspectiva de cansaço das professoras em relação à quantidade de atividades que estavam desenvolvendo e por isso o esquecimento em responder as mensagens referentes à sugestão de temas; e segundo a crença de que a pesquisadora sabia o melhor caminho a ser seguido, típico modelo de cursos de capacitação voltados à instrumentalização pedagógica.

Esse segundo viés revela e nos faz refletir que essa postura está ancorada na crença de um saber-poder que ao longo da história das pesquisas em educação e das formações continuadas foi sendo construído. Ou seja, o pesquisador sabe sobre o outro, recolhe “dados” para sua análise posterior, utilizando-se de uma relação sujeito-objeto, além de, em alguns modelos de formação continuada, os docentes serem vistos como meros receptores e não como um adulto em formação, sem dúvida isso afeta a visão desses profissionais sobre o seu saber-fazer e, por vezes, provoca a sua deslegitimação enquanto construtor de conhecimento (Araújo, 2010; Perrelli et al., 2013).

Esses entroncamentos, na verdade, serviram como alerta no decorrer da viagem e promoveram a reflexão da ação na ação, o que agenciou o redirecionamento das atividades em vista da perspectiva formativa em que, conforme Josso (2012), não nos interessava apenas compreender como as professoras-viajantes por meio do conjunto de suas experiências se formaram, mas de aprofundar as compreensões juntamente com estas sobre seus processos identitários na experiência de ser docente e mobilizar a tomada de consciência de si através do ato de narrar a própria história de vida e formação. Nesse sentido, percebemos que essas

encruzilhadas foram fundamentais para não enveredarmos por uma postura alienante.

Professoras-viajantes: Quem Esteve Conosco Nessa Viagem?

Falar das participantes é retomar as vias de afeto que tenho com cada uma delas, não somente pelo percurso da pesquisa-formação, mas pelos nossos encontros vividos no território da cidade de Várzea do Poço - Ba. Neste tópico apresentaremos um pouco dos aspectos gerais e sociodemográficos que falam desse coletivo de mulheres que esteve conosco ao longo dessa pesquisa-formação. Mas, por nos debruçarmos sobre suas experiências, deixaremos que as próprias viajantes possam falar por si mesmas sobre quem são e quais elementos das suas histórias de vida escolherem contar para nós. Portanto, esteja aberta/o às provoc-ações que a trajetória de cada uma dessas professoras pode vir a mobilizar em você.

Aspectos Singular-plural Das Professoras-viajantes

Apresentaremos aqui o perfil das colaboradoras, nossa pretensão não está apenas em traçar um perfil de profissionais da educação que colaboraram com essa pesquisa-formação, mas abordar algumas características dessas mulheres que nos seus percursos de vida foram constituindo suas identidades através dos espaços formativos e do chão da escola, lugar no qual continuam o processo de com-figuração de suas identidades pessoais e profissionais.

Nessa pesquisa-formação cabe a nós também refletirmos sobre os lugares ocupados por essas professoras-viajantes e o que as fez escolherem a docência. Em muitos relatos a docência não foi uma escolha, mas um acontecimento diante da necessidade ou oportunidade do momento de formação, isto tanto por construções de outrem sobre o que desejavam que fossem como por condições financeiras familiares e por restrições do próprio município no que diz respeito às oportunidades em relação à formação, à época de suas escolhas profissionais.

Destacamos que no contexto da educação há uma feminização da docência, que, desde o século XIX, com a criação das escolas normais foi instaurado um imperativo de que as mulheres teriam vocação para o magistério. Aqui também a docência ganhou bases ideológicas, pois se configurou como uma prorrogação das atividades maternas e domésticas se tornando quase que uma escolha naturalizada das mulheres pela educação (UNESCO, 2009), ou podemos dizer, como uma atividade a qual as mulheres exercem por serem destinadas socialmente ao cuidado e à educação.

Para Zibetti e Pereira (2010) há nesse processo um acúmulo de jornada laboral com a entrada da mulher no mercado de trabalho institucionalizado, já que, embora os autores enfatizem que essa entrada ocorreu apenas a partir do século XX, as mulheres, especialmente as negras e de classe socioeconômica baixa sempre estiveram ligadas a atividades laborais e, ainda hoje, são encarregadas e responsáveis pelas atividades domésticas e familiares. Na âmbito desta pesquisa-formação percebe-se que esse acúmulo de atividades, somado a jornada de trabalho docente, repercute na saúde das colaboradoras. Isto também nos faz refletir sobre a identidade social ocupada pelas professoras-viajantes e que muitas vezes se sentem responsabilizadas de modo individualizado por questões dentro do exercício da docência que não estão relacionadas ao papel do ser professora, mas a uma identidade social ancorada nas questões de gênero.

Ainda sobre esse tema, é importante retomarmos aqui as reflexões de Paulo Freire sobre o papel da mulher na educação e a crítica realizada pelo autor sobre o modo como as professoras eram tratadas, como tias. Freire (1997, p.18) em seu livro *“Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar”*, provoca-nos a pensar que essa identificação de professora como tia marca um lugar da docência como algo naturalizado e por vocação que, por isso mesmo, comporta uma imagem cristalizada de passividade e não reivindicação dos seus direitos. O autor desloca o nosso pensamento através da afirmativa-negativa *“professora sim,*

tia não” para ratificar o lugar da profissionalização docente, pois “não é possível também ser professora sem lutar por seus direitos para que seus deveres possam ser melhor cumpridos”.

As professoras-colaboradoras estiveram comigo no que consideramos como uma viagem aos nossos processos identitários, portanto, estamos a falar de cinco professoras-viajantes que compõem o quadro de efetivos da rede municipal de Educação Básica de Várzea do Poço - BA. As cinco professoras foram convidadas de maneira livre e como via de participação na pesquisa-formação assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Das cinco professoras, apenas quatro participaram assiduamente dos encontros individuais e coletivos, por isso os elementos que constituem as nossas compreensões baseiam-se no perfil de quatro participantes.

As quatro docentes convivem no município de Várzea do Poço, cidade localizada no interior da Bahia e pertencente à região do Piemonte da Diamantina – território da Bacia do Jacuípe. Uma cidade interiorana com 9.247 habitantes, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Diante disso, as professoras-colaboradoras guardavam consigo uma vinculação anterior ao processo da pesquisa-formação, o que permitiu que o grupo mantivesse coesão e integração durante todos os encontros.

Para compreendermos aquelas que narram sobre suas histórias de vida, atribuímos codinomes vinculados a elementos abordados no *corpus* das narrativas. Apreendemos, assim, aspectos que cada uma foi identificando em si no decorrer do ato narrativo e que ao longo da pesquisa-formação foi apresentando para nós quem essas professoras se tornam cotidianamente dentro e fora do contexto escolar. Entendemos também que os elementos que perpassam as identidades são com-figurados por meio de: condições histórico-sociais; formação acadêmica; em qual momento da docência estão; em qual território atuam; remuneração e percepção da valorização profissional; satisfação com a escolha da profissão; e recursos que reconhecem como via de cuidado pessoal e de bem-estar.

Sendo assim, na Tabela 1 podemos visualizar os codinomes, a idade e em qual etapa/modalidade de ensino atuam.

Tabela 1. Perfil das colaboradoras com codinome, idade e etapa/modalidade de ensino na qual atuam

| Colaboradora | Idade | Etapa/Modalidade de ensino |
|-------------------------|--------------|-----------------------------------|
| <i>Metamorfose</i> | 31 anos | Fundamental II |
| <i>Tempo</i> | 54 anos | Fundamental I |
| <i>Responsabilidade</i> | 46 anos | Fundamental I |
| <i>Autoconhecimento</i> | 53 anos | Educação de Jovens e Adultos |

Como pode ser observado na Tabela 1, as colaboradoras estão na faixa etária entre 30 e 50 anos (média de 46,5 anos), três das quatro professoras atuam no Ensino Fundamental e apenas uma atua na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esse é um aspecto importante de ser considerado, pois há uma diferença na oferta de ensino para as etapas, considerando que as professoras que atuam no Ensino Fundamental lidam com crianças/adolescentes entre 06 e 14 anos. Reconhecemos, portanto, que os desafios e a proposta pedagógica diferem daquela utilizada na EJA, modalidade que atende estudantes que não foram alfabetizados no período regular ou que precisaram interromper os seus estudos por questões de trabalho (Garcia et al., 2005).

Na Tabela 2 perceberemos que das quatro professoras, três tiveram sua formação acadêmica ancorada primeiramente no Magistério e posteriormente fizeram formação de nível superior em cursos como Letras e Pedagogia. A professora *Inconstância*, pelo fator idade, esteve inserida em outro cenário da formação docente, não contemplando mais o magistério como formação inicial para o exercício da docência, sendo assim, na sua formação inicial de nível superior cursou Letras, Língua Portuguesa e Literatura. *Inconstância*, *Tempo* e *Autoconhecimento* atualmente estão atuando vinculadas à área de formação base, sendo que apenas *Responsabilidade* não está diretamente ligada com a área de atuação específica.

Vale salientar que a formação docente no nosso país sempre foi permeada por

transformações e, por isso, é necessário observar esse processo a partir de lentes históricas. Do século XIX até meados do século XX, o país conviveu com uma formação de professores que ocorria através de Escolas Normais (Gomes et al., 2019). De acordo com Saviani (2005, p. 12, *grifo nosso*) o país “*seguia a tendência que se desenvolvia em âmbito mundial, logo, as províncias brasileiras também começaram a lançar mão do recurso às escolas normais para preparo de seus professores*”.

Ainda de acordo com Saviani (2005), houve, à época da ditadura militar, a descaracterização do modelo de Escola Normal, sendo instituída a Habilitação Específica de 2º grau para o exercício de 1º grau - Magistério. Porém, com o processo de redemocratização do país e com a publicação da Lei nº 9.394 de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) ocorreram alterações na oferta de ensino. O documento também definiu um período de transição para que tanto as instituições formadoras como os cursos de formação docente implantassem as novas diretrizes de formação, ficando estabelecido que para atuar na educação básica o profissional deveria obter curso de nível superior (Gatti, 2010).

Tabela 2. Escolaridade e formação acadêmica das professoras-colaboradoras

| Colaboradora | Escolaridade | Formação Acadêmica |
|-------------------------|---------------------|--|
| <i>Metamorfose</i> | Especialização | Letras, Língua Portuguesa e Literatura |
| <i>Responsabilidade</i> | Superior Completo | Magistério/Letras |
| <i>Tempo</i> | Especialização | Magistério/Pedagogia |
| <i>Autoconhecimento</i> | Pós-graduação | Magistério/Letras |

Em relação à Tabela 3 percebemos que todas as professoras-viajantes já atuam há mais de 10 anos como docente, o que por vezes foi demarcado tanto como um elemento primordial no modo como lidam com as novas situações no contexto da profissão, como um fator que, por vezes, gera sensação de desânimo e necessidade de reconhecimento daquilo que foi e é desenvolvido em relação ao saber-fazer pedagógico. A partir das narrativas podemos encontrar professoras-viajantes que no ciclo de vida da docência, intercambiam as

fases de estabilização, diversificação, pôr se em questão e conservantismo e lamentações (Huberman, 1995).

Tabela 3. Tempo de profissão das professoras-colaboradoras

| Colaboradora | Tempo de docência |
|-------------------------|--------------------------|
| <i>Metamorfose</i> | 10 a 15 anos |
| <i>Responsabilidade</i> | Mais de 15 anos |
| <i>Tempo</i> | Mais de 15 anos |
| <i>Autoconhecimento</i> | Mais de 15 anos |

Em um processo de compreensão da identidade docente é importante trazermos para o cenário os elementos que fazem parte das condições de trabalho, um desses é a carga horária. De acordo com Tardif e Lessard (2014) a carga de trabalho docente assume dois pontos de vista: um administrativo (definição de conteúdos e duração pela organização escolar em função das normas oficiais) e as exigências reais do trabalho cotidiano.

Frente a isso entendemos que apesar das professoras-colaboradoras apresentarem uma carga horária de 20 horas semanais (Tabela 4), o trabalho docente é parcialmente flexível, o que apresenta no cotidiano da professora, por um lado tarefas com duração determinadas dentro da organização escolar e, por outro, tarefas que podem variar quanto à duração e frequência, ratificando que o trabalho docente apresenta limites imprecisos e variáveis, dependendo também de características individuais e circunstanciais (Tardif & Lessard, 2014).

No contexto de pandemia esses limites se tornaram ainda mais imprecisos e variáveis, as professoras sofreram os impactos com a mudança brusca no modelo de ensino que, frente à emergência das condições sanitárias, passou a ser totalmente remoto, as atividades se tornaram compulsórias e para muitas realidades não contemplou um plano de ação conectado com a realidade de suas organizações escolares.

No município de Várzea do Poço essas atividades ficaram suspensas ao longo do ano de 2020 e parte do ano de 2021. Em 2020, de modo unânime, as ações foram realizadas de

modo remoto, contemplando a entrega de atividades para que os alunos desenvolvessem em suas residências e plantões pedagógicos online para tirar dúvidas, além do envio de aulas gravadas. A partir de Julho de 2021 houve no município um redirecionamento das atividades pedagógicas com o retorno parcial das aulas, mantendo ainda a entrega de atividades, rodízio entre grupos de alunos. Mesmo com essas reconfigurações, as professoras consideram que o tempo contabilizado da carga horária não condiz com a quantidade de horas que dedicam desde a preparação até a execução da aula/atividade (IP, 2021).

Os resultados da pesquisa “*Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do coronavírus no Brasil*”, realizada pelo Instituto Península (2020), apontam que no início da pandemia mais de 70% dos docentes mudaram muito ou totalmente as suas rotinas pessoais e profissionais. Vale salientar que, em especial, as professoras sentiram suas jornadas diárias intensificadas diante da configuração social baseada no gênero que destina às mulheres os cuidados domésticos e a organização da rotina familiar.

Tabela 4. Carga horária de trabalho e área na qual a escola fica localizada

| Colaboradora | Carga horária | Trabalha em área |
|-------------------------|----------------------|-------------------------|
| <i>Metamorfose</i> | 20h | Rural |
| <i>Responsabilidade</i> | 20h | Urbana |
| <i>Tempo</i> | 20h | Rural |
| <i>Autoconhecimento</i> | 20h | Urbana |

Na Tabela 5 notamos que as professoras-viajantes apresentam atividades de lazer que realizam, aspecto que se faz importante para a construção de suas identidades, já que as formas apresentadas permitem em alguma medida a ampliação de seus conhecimentos, a conexão com suas dimensões históricas e, porque não dizer, um modo de cuidar de si.

Tabela 5. Atividades de lazer realizadas pelas professoras

| Colaboradora | Atividade de lazer |
|-------------------------|---|
| <i>Metamorfose</i> | Assistir séries, filmes, fazer leituras, visitar pessoas que são do convívio. |
| <i>Responsabilidade</i> | Passeios |
| <i>Tempo</i> | Passar o dia na roça |
| <i>Autoconhecimento</i> | Momentos com a família |

Mas Afinal, O Que Narram As Professoras-viajantes Sobre Suas Histórias De Vida

Nesta seção buscaremos descrever, através de alguns fragmentos do *corpus* narrativo, as histórias de vida e formação das professoras-viajantes, isto como um modo de acessarmos a singularidade de cada uma dessas colaboradoras bem como a centralidade de suas narrativas e do dizer que não parte de um outro, mas de uma afirmação de si pela via do contar-se, demarcando a pessoa-professora situada historicamente.

Não seria possível, portanto, que ao falarmos de identidade, em especial a identidade docente, descrevêssemos apenas características de modo mais geral. Em nossa opção metodológica os pormenores narrados, as (des) continuidades pessoais e profissionais, os fatos, as representações, as temporalidades se alinham e promovem a manifestação da singularidade dentro de uma pluralidade. Isto porque cada professora, ainda que compartilhe vivências dentro do mesmo território, carrega consigo as marcas de experiências que só podem ser entendidas dentro de uma situação e construção narrativa que lhe é própria.

Utilizaremos fragmentos das narrativas individuais produzidas nos Estúdios Narrativos e as respostas encaminhadas pelas professoras-viajantes no Formulário de levantamento de informações das professoras respeito da satisfação com a escolha profissional. Desde esse primeiro momento de preenchimento do formulário, que por certo já pode ter sido reflexivo, percebemos que as professoras foram demarcando as suas

singularidades frente aos seus momentos dentro da profissão como também aos seus movimentos identitários.

Metamorfose

A professora-viajante *Metamorfose*, cujo codinome guarda estrita relação em seu ato narrativo com a transformação, mudança e inconstância, afirma que *“a profissão docente é cheia de desafios, na minha jornada, em especial, já experimentei várias sensações. Hoje, considero um desafio que pode sempre nos instigar para que as experiências sejam cada dia mais significativas”*.

Marcada por uma infância em contexto rural, *Metamorfose* começa a construção de sua narrativa abordando as experiências e experimentos da infância, as idas à casa da avó no período das férias escolares e as brincadeiras de rua de que mais gostava. Demarca que viveu na roça até os seus cinco anos de idade, nesse contexto vivenciou as dificuldades de morar em um local de difícil acesso.

[...] assim, bem forte mesmo eram essas férias, que a gente sempre ia para a casa da minha avó. E era uma eternidade, parecia que o tempo não passava. Eram férias loooongas... tão longas. Hoje parece que nossas férias é um piscou. Acordou, acabou. E antigamente parecia que a escola terminava em novembro e a gente só voltava em março do ano que vem, não sei como era. Dava a impressão que era uma eternidade e era muito bom! (Estúdio Narrativo - Raízes da Infância - individual)

Na cidade também, né, aqui em Várzea, a gente brincava muito na rua. Muito mesmo! Brincava de ser cantor, de escolinha. Ahh já brinquei horrores de escolinha... é... pula corda, sete caco, sete pedras, brincadeira de rua mesmo sempre foi... é uma marca, assim, registrada na infância. De todo tipo de brincadeira do mundo. (Estúdio Narrativo - Raízes da Infância - individual)

A professora ao narrar sobre a sua vida escolar trouxe a escola como o lugar da divergência, e diríamos paradoxal, já que ao se deparar com o diferente, com o diverso foi necessário a ela integrar as novidades desse espaço com aquilo que já trazia de bagagem de suas vivências no contexto rural. Para *Metamorfose*, *"era um mundo diferente do nosso,*

daquele contexto que a gente vivia”. Ao rememorar essa saída da roça para a cidade, a professora pode lembrar que uma de suas brincadeiras preferidas era “brincar de escolinha”. Nesse cenário da brincadeira afirmou que *“tinha aqueles papéis como um trabalho”*, ou seja, como algo a ser levado a sério e que *“leve de uma experiência para a outra... da escolinha para a banca [...]”*

Depois a Recanto. Depois, o sexto ano. Depois coordenação pedagógica. Depois sala de AEE⁸”.

Aqui a professora vai trazendo a sua temporalidade e o seu percurso dentro da profissão, o passado como um descortinar do presente foi encadeando as experiências dentro da profissão. Apesar de abordar que não tem como dizer explicitamente como essas experiências do período escolar contribuíram com a formação docente, verbaliza que a constituição do ser professora se dá muito através da observação dos próprios professores, *“eu acho que sempre vai ficar algo, principalmente de exemplos de professores [...] a forma de tratar os alunos, a forma que eu nunca queria ser [...] é, assim, mais nessa linha de... de espelho, de modelo de alguns professores durante a jornada”*.

Segundo *Metamorfose*, a docência *“acho que eu não escolhi. Foi acontecendo[...]”*. Isto porque antes de cursar a graduação em Letras, Língua Portuguesa e Literatura, já havia trabalhado como professora de banca de reforço escolar e trabalhava na escola particular Recanto Colorido com Educação Infantil. *Metamorfose* indica que foi um período conturbado, pois não tinha ainda formação específica em Pedagogia e considerava *“que aquilo não ia dar certo, que eu não ia conseguir”*, então, *“decidi fazer Letras”*. Mas, depois de formada, foi na sala de AEE que a professora considera que seu olhar sobre os estudantes transformou

“e a sala é uma diversidade. A gente não tem o uno, né, a gente tem alunos de todos os níveis,

⁸ Sala de Atendimento Especializado ao Estudante (AEE) serviço regulado por lei que atende a estudantes em suas necessidades específicas, realizando planejamento e execução de recursos pedagógicos e acessibilidade.

então, depois da sala de AEE eu melhorei bastante, porque fico vendo as pessoas não da forma que eu queria, no modelinho. Já tive isso de querer... ‘todo mundo vai me escutar’, ‘todo mundo vai fazer direitinho, ninguém vai errar’, isso me frustrava muito, porque eu queria que todo mundo estivesse no modelinho” (Estúdio Narrativo Individual - Período Escolar).

Por fim, em relação a sua formação inicial, mesmo tecendo críticas sobre o processo de graduação e abordando que este é carregado de muita teoria, atribui à formação o significado de “firmeza” para o exercício da profissão, como podemos ver no excerto a seguir.

“[...] minha formação em Letras eu considero, assim, algo bastante... como é que eu posso dizer... transformador. Porque o processo da graduação é também um processo transformador, porque a gente entra lá verdinho, sem saber exatamente o que vai acontecer, nos perguntamos quais disciplinas tem relação com a docência [...] então, eu sinto a graduação como uma firmeza. Eu não me atreveria a continuar... como eu comentei, iniciei a docência sem essa formação, com a educação infantil, então eu sentia falta disso. Hoje ela é minha firmeza, porque é onde eu consigo ir, com esses passos firmes, sem essa... tão inconstância [...]” (Estúdio Narrativo Individual - Formação Inicial)

A crítica realizada pela professora-viajante sobre a formação inicial revela o que é discutido por autores que trabalham com formação docente, além disso sua fala demonstra como isso impacta nos primeiros anos de exercício da docência, já que tende a gerar uma expectativa sobre o contexto de sala de aula, sobre o desenvolvimento da aprendizagem e sobre os consecutivos questionamentos acerca de sua atividade profissional, provocando em certos casos até mesmo a desistência ou o adoecimento do/no exercício profissional.

“[...] a gente tem muita teoria, então a nossa única forma de ver isso é no estágio. A gente tem quatro estágios, cada um em um nível diferenciado, mas nada que se compare à prática efetiva. É só um experimento, digamos assim. Eu acredito que os estágios são, não sei, muito fantasiosos. Alguns fora da realidade, porque os professores da universidade não têm muita noção do que é a educação básica. Eles sabem, não é, na visão deles, mas realmente não sentem o chão da escola, então muita coisa é fantasia. Tanto que o choque, pelo menos para mim, foi grande, não é, depois de um tempo e entrar nessa verdade do que era ser escola [...]” (Estúdio Narrativo Individual - Formação Inicial)

Metamorfose no decorrer da sua narrativa aborda que pensou em mudar de profissão, mas algo confirmava que ela precisava continuar, tentar um pouco mais. Ao ser questionada o que a fez/faz continuar na docência, respondeu:

"Eu acho que é esse experimentar! Essas mudanças... as próprias mudanças que eu não gostava é que acabaram me fazendo permanecer, experimentando um campo de visão diferente, experiências novas e, aí, acabaram me transformando a cada dia, não é? Não tem nada estático ainda, mas eu acho que essas experimentações ao longo foi o que permaneceu." (Estúdio Narrativo Individual - Formação Inicial)

Responsabilidade

Responsabilidade, a professora foi nomeada assim, pois ao longo da sua narração sempre retomava a esta característica para falar sobre a sua formação desde a infância até os dias atuais, demarcando com veemência que *"não estou professora por brincadeira não. Eu sei que é uma responsabilidade muito grande na vida de... das pessoas que estão ali comigo"*. Além do mais, afirma que na docência deseja *"contribuir para o aprendizado das pessoas e aprender a cada dia novas coisas"*.

Abordando um pouco sobre a sua história, a mesma narrou que sua infância teve como marcas o cuidado e as brincadeiras. A primeira devido aos cuidados dispensados à ela por parte de uma pessoa que auxiliava sua mãe nas tarefas domésticas e, conseqüentemente, aos cuidados com ela; e a segunda, às brincadeiras de rua que pode viver com algumas colegas no jardim próximo a sua casa. Também recordou que a escola deixou algumas marcas, como: ser empurrada por uma colega e se machucar; os apelidos que as pessoas atribuíam à um primo e que ela não gostava; por não ter idade compatível com a série precisar repetir o ano etc.

Ao lembrar as avós, falou da rigidez da avó paterna e do afeto da avó materna, afirmando que carrega um pouco das duas com ela. *Responsabilidade* diz: *"eu tenho um pouco das duas [...] na verdade eu acho que a gente é essa mistura de todo mundo que vem,*

que passa pela nossa vida [...] porque, assim, eu me percebo um pouco de cada pessoa". Foi possível perceber que a professora *Responsabilidade* optou por não aprofundar o relato sobre algumas experiências da infância.

Demarcou, contudo, que apesar de sua infância alegre, na adolescência desenvolveu uma introversão e que deixou de fazer coisas que desejava por causa dos outros, mas que a sua inserção em atividades religiosas possibilitou mudar esse aspecto, como podemos ver no excerto a seguir.

"quando eu passei pela minha adolescência, eu me tornei uma pessoa [...] eu era a calada, a quietinha. Nunca fui danada, nunca fui desobediente. Eu fui a boazinha [...] eu fui muito quieta, fui muito também de guardar muita coisa. Nem sempre essa quietude minha era... era obediência. Eu, muitas vezes, deixei de fazer e por dentro estava mal [...] e na minha adolescência, acho que isso refletiu [...]"

E *Responsabilidade* continua a narrativa dizendo que:

"uma irmã, não é, que me viu lá aquela menina calada, com potência quase nenhuma [...] me pegou e me jogou, assim, - 'não, você vai fazer que você tem condição'. E aí, agora, me botou um microfone na mão muito cedo, me colocou para ser catequista de turma de crianças, então... eu me formei professora muito antes de ser professora" (Estúdio Narrativo Individual - Raízes da Infância)

Aqui podemos ver duas características marcantes da história de vida desta professora-viajante, a obediência apenas como uma forma de não incomodar os outros pode se configurar como mal estar e a experiência de ser professora, segundo ela, antecipada pela oportunidade de ser catequista, além de ter sido algo que, na sua juventude, não foi uma escolha, foi um acontecimento, pois ela não tinha consciência do que queria ser, apenas desejava ser financeiramente independente.

No seu percurso escolar, um dos momentos mais significativos para a construção de um sentido sobre o que era ser professora, aconteceu na formação de Magistério. Segundo a professora, *"foi no magistério, que justamente é formação de professor, que a gente começou a sentir o gostinho de como é ser professor"*. Foi uma experiência que a professora

considera como algo importante para ela, mesmo compreendendo as inseguranças que haviam nos momentos de ministrar aulas para os colegas e no momento do estágio profissional.

Então, assim, para mim foi uma experiência muito... muito... muito enriquecedora. Eu acho que foi isso que me tirou, assim, aqueles medos, sabe? De depois enfrentar qualquer turma, porque eu posso pegar o que for e... claro que a gente fica nervosa, claro que a gente tem nossos medos, mas depois disso, filha, já foi [...]. Falo com empolgação, porque foi muito difícil para mim, mas muito realizador no final. Sabe aquele trabalho cumprido, que você diz assim: - 'ufa! Terminei. E terminei bem!'. (Estúdio Narrativo Individual - Período Escolar)

Responsabilidade ao rememorar as vivências desse período foi pontuando que buscou seguir o exemplo da professora regente que lhe acompanhou nesse período de estágio, sinalizando para a competência e compromisso, e de uma professora de Literatura, indicando a sua segurança e o seu preparo. Percebemos como essas características ao longo de sua narrativa foram destacadas como forte traço do seu modo de estar na profissão.

Responsabilidade afirma:

o que dela tem em mim é saber... de estar preparada. Eu não gosto, por mais que eu manje sobre aquele assunto hum hum, eu leio antes... eu sou professora há mais de 25 anos do quinto ano, eu poderia abrir o livro e... e... dá sem... não! [...]. Eu preparo desde quando do meu estágio... eu não faço meu caderninho hoje, eu fiz meu caderninho desde o estágio. Sentar e preparar: 'vou fazer isso, isso e isso'. Então, até hoje na minha sala de aula eu não vou sem a minha preparação. Eu não sei. Eu me sinto sem uma roupa, sem... eu tenho que estar ali, mesmo que eu saiba de tudo, mesmo que eu saiba todos os passos, que eu saiba de tudo o que eu vou fazer, eu tenho que estar ali com meu caderno em cima da minha mesa me norteando, sabe? (Estúdio Narrativo Individual - Período Escolar)

A professora-viajante também falou sobre como na época que passou no concurso a classe docente teve alguns direitos violados, como: o não recebimento de salário, a desarticulação de movimentos grevistas, a falta de recursos materiais para o deslocamento e de infraestrutura do espaço escolar. Frente a esses episódios, *Responsabilidade* destaca “eu acho que é por isso que hoje eu já vejo todos esses direitos [...] Então, assim, nenhum direito

a menos. Esse é o lema da APLB e para mim também!”.

Em relação à formação inicial demarca que a graduação que cursou e as graduações relativas à formação docente, acabam sendo incipientes em relação à prática e com foco na teoria, o que para ela “*se a pessoa que se forma hoje for para a sala de aula só com o que aprendeu nas faculdades, eu acho que vai passar maus bocados, porque sala de aula é outra realidade*”. Sinaliza, contudo, que essas formações contribuem, sim, ao trazerem conhecimentos que são fundamentais à prática docente, porém é com o tempo de profissão que as angústias e as responsabilidades vão sendo compreendidas e as práticas vão sendo modificadas. Além do mais, essa concepção sobre a graduação vincula-se à exigência de que toda professora da educação básica deveria ter formação de nível superior para continuar o exercício da docência. De acordo com a narração da professora-viajante, considera como uma imposição à época de sua formação e que não foi uma escolha pessoal ou em um momento oportuno para ela.

Porque na época eu nem podia, assim, não era uma época boa. Não era uma época favorável para mim. Eu estava recém parida, então, não era uma época boa para que eu fizesse uma faculdade, mas eu tinha que fazer, porque, assim, era o que surgiu e eu tinha que fazer de qualquer jeito. Se eu te disser que fiz por prazer, eu estou mentindo. Eu fiz forçada, não é? Como muita coisa é... as experiências não foram sempre agradáveis, pelo contrário, foi imposta e a gente foi superando. A faculdade não foi diferente para mim. Foi imposta! Isso foi imposto na época da gente, quem não tivesse nível superior iria praticamente perder o emprego e a gente acabou fazendo, mas, assim, volto a repetir, isso é muito meu, como eu tinha que estar ali, eu fiz da melhor forma possível. (Estúdio Narrativo Individual - Formação Inicial)

Responsabilidade no decorrer da narração de sua história de vida e formação foi abordando sobre a sua prática docente, o modo como se coloca em sala de aula, as obrigatoriedades que reconhece como parte da profissão, o período em que foi coordenadora pedagógica e como o seu olhar também foi ampliado ao ocupar essa função. E mesmo

reconhecendo que não sabe como o ser humano se forma, que ela se tornou pessoa e professora através das outras pessoas, declara:

eu não quero ser só a professora. Eu quero ser a professora Responsabilidade. Do meu jeito, como eu sou. Não quero parecer com ninguém, não quero fazer nada parecido com... porque tem que ser, não! Eu faço o que eu acho que é certo, da forma que eu acho certa. [...] Professor não para. A gente não para de aprender, nem como professor, nem como ser humano [...]. (Estúdio Narrativo Individual - Formação Inicial)

Tempo

A professora-viajante *Tempo* foi denominada de tal modo, pois a narrativa sobre sua história de vida e formação esteve fortemente marcada pela apresentação dos períodos em que necessitou parar a sua formação e dos momentos em que retomou a sua trajetória formativa, entre pausas e recomeços continuou alimentando o desejo de se tornar docente. Para ela, ser professora:

foi um sonho desde criança, quando tinha 14 anos já participava da comunidade, formei um grupo de senhoras e na própria igreja eu já ensinava o pouco que tinha aprendido no primário. No dia 03 de março de 1983, realizei meu sonho de ser professora de Alfabetização. Voltei a estudar o ensino fundamental para que pudesse dar o melhor para os meus alunos e conclui a oitava série. Tive que parar de estudar outras, mas não desistia, sempre que tinha uma outra oportunidade, eu retornava. Fiz o magistério, uma graduação e agora terminei uma outra. Tudo que faço é para satisfazer esse meu desejo de ser uma boa professora.

Este trecho apresentado acima foi apresentado pela professora-viajante no QS na parte destinada a como estavam satisfeitas com a escolha de ser professora. *Tempo* no decorrer da pesquisa-formação foi preenchendo esse relato escrito com outros elementos significativos para o seu percurso de construção profissional. A docência foi travestida em liberdade a despeito de todas as barreiras da desigualdade social que foram vividas por ela. Por isso, como veremos a seguir, *Tempo* contará a sua própria história de vida:

[...] a dificuldade que eu tive para estudar, foi uma dificuldade imensa pelas condições

financeiras que não tinha [...] a gente não tinha mais fundo para estudar, para vir para a escola. A gente não tinha mais como comprar livro, naquela época era tudo comprado. Ninguém ganhava nada, ninguém tinha nada, era tudo comprado. E, aí, eu voltei a um dia em que minha mãe me disse assim: ‘você vão ter que parar de estudar, porque nós não podemos comprar o material’. Aí eu e meus irmãos fomos para o mato, começamos a armar a arapuca, esse... esse pássaro [Aracauã], para mim, fala mais alto que todos, o que eu peguei nessa arapuca. Aí meu pai... conseguiu vender e comprar o meu material da escola. [...] Foi esse [pássaro Aracauã] que me manteve de pé. (Estúdio Narrativo Individual - Raízes da Infância)

A vida de *Tempo* é atravessada até os dias de hoje pelo território rural, a sua infância também foi vivida nesse contexto. A professora-viajante precisava se deslocar a pé até a escola que ficava no povoado próximo à roça de sua família. Segundo ela, se admira, pois mesmo com a sinalização de sua mãe sobre a impossibilidade de manter os estudos, ela não parou. “*Me admiro, assim, não parei quando minha mãe mandou parar, não é? Essa menina que tinha dentro de mim [...] me levou a lutar, me levou a buscar*”.

Tempo nos conta que sua avó dizia que se ela não fosse professora quando crescesse, seria costureira. A professora-viajante declara, contudo, que o despertar para a docência aconteceu através da figura de seu padrinho, pois, na época, afirmou que ela iria ser professora.

O despertar da professora foi com meu padrinho, que era professor na época. E aí, ele sempre me colocava no colo... essa história nunca sai da minha mente e eu era bem pequenininha... e sempre dizia: ‘quando minha filha crescer, vai ser professora’. Acho que eu coloquei aquilo ali... ou já vinha dentro de mim ou eu coloquei a partir daquele momento... (Estúdio Narrativo Individual - Raízes da Infância)

O meu padrinho é uma lembrança muito grande, mas esse pássaro, ele me faz voar mesmo. Ele me faz ir longe. [...] Nunca ninguém tinha visto ele aqui e de repente esse pássaro entra numa arapuca para salvar a minha história de vida, não é? Para, na verdade, me dar asas para voar também. Ele entrou ali para me dar asas, porque se não fosse por ele talvez eu não tivesse conseguido, porque eu iria desistir ali, iria desestimular, não ia ter estímulo mais para começar... para retornar.

(Estúdio Narrativo Individual - Período Escolar)

Uma das marcas que a professora *Tempo* carrega consigo são as dificuldades que enfrentou para estar ocupando o lugar que ocupa há mais de 20 anos, e nos diz que *“tudo vem com dificuldade, todos os meus períodos de estudo eles vêm com dificuldade”*. Em sua narração conta como foram as transições de uma série para outra, a falta de direitos para conseguir concluir os estudos, como não ter transporte escolar ou ter que conciliar trabalho e estudo ao mesmo tempo para alcançar seus objetivos.

Tempo também demarcou a figura do pai como sendo alguém que, apesar das limitações financeiras e escolares, se colocou no lugar de incentivador da filha, para que ela conseguisse concluir os estudos e realizar os sonhos, ela diz: *“mas ajudou sim, esse incentivo dele, porque eu sabia que ele não tinha condições de dar, eu sabia que ele não tinha, mas eu sabia que o desejo dele era ver... ou estudar ou costurar”*.

Ao falar sobre seu período escolar trouxe memórias do ensino fundamental, mas de modo vivo abordou acerca do magistério e das implicações deste para o seu desenvolvimento profissional. Afirmou que foi um desafio, pois, como professora leiga, ensinava sempre em contexto de alfabetização e no estágio do magistério lecionou em uma turma seriada. De acordo com seu relato *“esse estágio foi aquilo que disse, assim: ‘você nunca vai sair da profissão’”*. Relembrou de professores/as importantes em sua trajetória formativa, estes que incentivaram e contribuíram para o seu avanço.

Tempo abordou que do magistério até a realização da primeira graduação ficou um período e só conseguiu fazer o curso de graduação quando houve no município a oferta do curso de Pedagogia de modo gratuito. Nesse período precisou lidar com demandas pessoais e por questões de saúde, o que mais uma vez ela considera como um momento de dificuldade em sua trajetória formativa.

A professora-viajante foi rememorando os seus primeiros anos de docência, segundo

ela, um período que não gosta de abordar quando conta sobre sua história de vida, pois considera que não exercia a profissão docente por se apresentar em sala de aula com uma palmatória e diz:

Aí quando eu me vi professora... no segundo ano de professora, eu ganhei essa palmatória de presente, aquela licença que pegava para ir ao banheiro, então, eu repetia, eu fiz o papel daquela professora que eu tive. Na verdade, eu não me comportei como uma professora, não é? Eu fiz o papel daquela professora que eu tive, que deixa marcas [...]. Eu não me vejo como professora daquela época, por isso que eu acho difícil... não sei se tu percebeu, mas eu percebo que eu falei muito pouco da minha profissão no início [...] então, essa época eu não gosto de lembrar, porque se eu pudesse voltar ao passado, eu voltava e faria tudo diferente. (Estúdio Narrativo Individual - Período Escolar)

Tempo afirma que apesar de reconhecer os conhecimentos e a experiência que já tinha na docência antes de cursar o magistério e a graduação, foi com esses dois processos formativos que ela pode ampliar a visão sobre o outro e o aprender. Ela fala que a Pedagogia permite que a/o docente construa uma bagagem necessária ao seu trabalho em sala de aula e ratifica: "não foi a graduação que me transformou, mas foi o meu querer de mudar. Ela [graduação] me ajudou, porque também se eu não quisesse, eu poderia ir em mil faculdades seria a mesma professora de antes [...]".

Mesmo se aproximando da aposentadoria, *Tempo* carrega consigo uma sede por conhecimento, para ela "as formações nunca acabaram". Dois meses antes de iniciarmos a pesquisa-formação, a professora relata que tinha finalizado mais uma pós-graduação, agora, em educação do campo

porque somos da Educação do Campo, mas eu não tinha, assim, o conhecimento, eu não tinha base, não tinha uma base todinha para trabalhar com a Educação no Campo. Aí, eu fiz a pós justamente para me aperfeiçoar só na Educação do Campo. Eu poderia ter uma visão, assim, da educação... que poderia ser na escola, poderia ser na casa, poderia ser na praça, mas voltada para o campo, eu não tinha, assim, um embasamento que hoje eu tenho. (Estúdio Narrativo Individual - Formação Inicial)

E ao falar dessa formação percebemos que *Tempo* sinaliza para o lugar onde construiu sua história: na roça. Segundo ela, “*é o meu chão, é onde eu piso, não é? Foi daqui que eu saí, foi daqui que eu fui... nunca fui aluna da cidade, a não ser quando estava nas graduações. Eu mesmo só ia na cidade à noite e de dia eu estava na roça*”. E acrescenta que isso a constitui professora, porque ela está dentro do projeto, está dentro da realidade dos alunos, dos pais e da comunidade.

[...] isso me constrói professora quando eu me vejo, assim, construindo dentro da comunidade, não uma professora isolada dentro da sala dando a minha aula. Isso não me faz professora não. O que me faz professora é estar integrada com a comunidade, com os pais dos alunos e com toda a comunidade. Eu não vejo a escola só aquele prédio em que eu entro lá dentro daquela sala. Eu me vejo professora mesmo, dentro e fora da sala. (Estúdio Narrativo Individual - Formação Inicial)

Autoconhecimento

A professora-viajante *Autoconhecimento*, foi denominada deste modo diante de uma narrativa permeada de encontros e desencontros consigo mesma. *Autoconhecimento* em todo o processo da pesquisa-formação sempre esteve voltada para a necessidade que ela mesmo percebe de cuidar mais de si, já que ao longo de sua história sempre esteve inclinada às demandas de estudo, trabalho e cuidado aos outros. Ao retomarmos a sua resposta quando questionada sobre a satisfação com a escolha da profissão, afirma: “*gosto muito do que faço, apesar de toda dificuldade existente*”.

A história de *Autoconhecimento* é marcada por uma infância vivida em contexto rural, no qual pode experimentar a liberdade de transitar sem receios por caminhos que trilhava sozinha, mesmo na tenra idade. Contudo, diante do desejo dos pais de que ela e as irmãs estudassem nas escolas da sede de Várzea do Poço, resolveram se mudar. Para a professora-viajante isso reduziu essa vivência da liberdade. Afirma que a educação foi a estrela que seus pais deram a ela e que, através disso, aprendeu a lutar pelos seus objetivos.

A professora relata que na roça ela ia sozinha para a escola e que seu convívio com a educação foi desde cedo, isto também porque sua mãe trabalhou um tempo como professora, como podemos ver no excerto a seguir.

eu era uma criança, assim, independente... livre na roça. Eu ia para a escola sozinha. Uma criança com quatro anos... cinco anos. [...] meu convívio com a educação já foi desde o início. Quando mãe morava na roça, ela começou a trabalhar... a ensinar no Itapemirim e ali meu convívio já era... porque o prédio era vizinho de casa, então, eu saía de casa para dentro de uma escola.
(Estúdio Narrativo Individual - Raízes da Infância)

Autoconhecimento fala da infância com saudosismo, reconhecendo as dificuldades e a necessidade que tinha de ajudar nas atividades da roça para poder ajudar os pais a comprar o material escolar. Relata com alegria que antes mesmo de iniciar o ano letivo sua mãe precisava comprar outro caderno de desenho, pois ela começava a utilizar antes das aulas iniciarem.

Narrou sobre a sua experiência com a escola do campo e da cidade, na primeira como ainda era pequena sua participação estava mais atrelada a observação dos outros colegas que já estavam em séries mais avançadas, já que a escola era multisseriada e afirma “*elas decoravam aquela lição e elas falavam assim ‘tan tan tan tan’, nem para o livro olhava, porque o objetivo era decorar a lição, não ler. [...] elas decoravam, né, e eu ficava de lá sentada e era meu sonho fazer aquilo*”. Na segunda experiência, por já saber ler precisou ser modificada de série logo no início, lembrou:

na primeira semana a professora me deu um livro. Eu me lembro como hoje, é... ‘A lua com dor de dente’ [...]. Eu peguei aquele livro, gente! A coisa mais cheirosa do mundo era aquele livro. E eu li tudo. Aí ela viu que eu estava lendo, né, aí ela chegou perto e disse assim: ‘lê aqui para mim’. Aí eu ‘tan tan tan’, realizei meu sonho porque já tinha lido em casa [...] ela percebeu que eu sabia ler, que eu não tinha decorado a lição de casa. Aí ela me tirou de sala e disse: ‘vem aqui!’. [...] Me levou para a secretaria [...]. Gente, eu tremia... tremia que não aguentava ficar em pé. Eu achava na minha mente que eles iam me tirar da escola [...] elas me tiraram da primeira série [...] e me colocaram na

segunda série [...] (Estúdio Narrativo Individual - Raízes da Infância)

Ao recordar o seu período escolar trouxe muitos elementos de como algumas professoras eram em sala de aula, segundo ela tentavam instaurar uma autoridade através do medo, do mesmo modo lembra com alegria de professoras que tinham uma relação mais próxima com os estudantes. Retomou as dificuldades do cenário social na época, afirmando que quem arcava com os materiais eram os pais, os livros eram comprados usados. O seu ensino médio foi atravessado por problemas pessoais e saúde, o que segundo ela se fosse no cenário atual poderia ser diagnosticado como ansiedade ou depressão.

Autoconhecimento por não ter no município outras possibilidades de curso, resolveu fazer o magistério

Nesse período só era ofertado, no município, o magistério. Querendo ou não, você tinha que fazer o magistério. Eu não tinha vontade, de dizer assim: 'eu tinha vocação para ser professora'. Não! Apesar de ter convivido o tempo inteiro, a vida inteira com... com a escola, madrinha, mãe, mas eu não tinha aquela vontade, era o único jeito. (Estúdio Narrativo Individual - Período Escolar)

Aqui, na experiência do magistério, percebemos uma das características marcantes de *Autoconhecimento*, pois ao longo da pesquisa-formação fomos notando que a professora sempre se mostrou com dificuldade de reconhecer os resultados do seu trabalho docente, como podemos notar quando a mesma nos fala sobre o período de estágio do magistério, a seguir.

[...] era contado o dia que eu chegava em casa e dizia assim: 'satisfeita!'. Eu não conseguia. Foi traumatizante meu estágio. Foi tanto que eu não queria mais, eu dizia: 'não vou! Eu não vou mais seguir essa profissão. Não vou. Não vou. Não vou'. Por ter passado tudo aquilo que a gente passou no estágio.

Mas de alguma forma, também percebemos que houve um encontro com a profissão, mesmo diante de tantas negativas, quando foi convidada a trabalhar na escola particular

Recanto Colorido e afirma “*fui aprendendo... fui aprendendo a ser professora com Simone e Paulo, foi assim, né. Mas no meu estágio...*”. Essa memória do estágio está relacionada ao fato de ter ministrado aulas para uma turma multisseriada, o que exigiu diversas habilidades enquanto professora.

Em relação a sua formação inicial, contou que iniciou a graduação em Pedagogia, porque considerava que estava ficando defasada como professora, na época o curso era ofertado em uma cidade próxima ao município. Mas que a faculdade não existia e, portanto, o que foi investido financeiramente ela perdeu, também por isso desistiu naquele momento de cursar graduação. Depois teve a oportunidade de cursar Letras, mesmo lecionando há quase vinte anos a matéria de História. Posteriormente, fez duas pós-graduações uma em Metodologia de Língua Portuguesa e a outra em Psicopedagogia.

Autoconhecimento conta que a segunda pós-graduação a auxiliou na Educação de Jovens e Adultos, pois passou “*a usar novas metodologias, a ver esse aluno não como, vamos dizer assim, um adulto que nunca aprende nada, mas um adulto que tem uma dificuldade especial que não foi observada no período da infância, no período da escola*”. Ao narrar sobre o seu percurso pessoal e profissional, a professora-viajante afirma que busca fazer o melhor com o que tem disponível e recorre a novas ideias, leituras, cursos, dentre outras estratégias. Isto porque, segundo ela, tem respeito pelo seu trabalho, como podemos ver no trecho a seguir.

Eu não sei fugir das coisas. Eu tenho respeito por aquilo que eu faço. Eu tenho respeito e eu gosto de fazer e eu gosto de fazer bem feito! Eu não consigo, não é... talvez o meu ‘bem feito’, não seja o ‘bem feito’ para o outro, mas eu preciso realizar o meu ‘bem feito’. Talvez para o outro não tenha importância nenhuma, mas para mim tem. (Estúdio Narrativo Individual - Formação Inicial).

E continua dizendo:

Eu não consigo me habituar e ficar ali parada naquela mesmice, a mesma coisa que eu fiz ano passado, fazer esse ano. Dar a mesma atividade que eu dei ano passado, dar esse ano. Eu não

consigo. Não tenho isso não. Não consigo não. O livro didático não me basta! Eu não consigo, então acabo trabalhando mais do que eu devo trabalhar, acabo me esgotando, mas eu não consigo ficar numa coisa só. É de mim isso! (Estúdio Narrativo Individual - Formação Inicial)

Nesta seção, apresentamos fragmentos das histórias de vida e formação das professoras-viajantes, ressaltamos que apesar de serem trechos, consideramos a narração em sua integralidade para que pudéssemos destacar os elementos, portanto, as dimensões apresentadas trazem momentos marcantes das narrativas das professoras que simbolizam as suas experiências e os caminhos/escolhas em relação à docência.

Dispositivos Utilizados Para O Encontro Com A Experiência

Estúdios Narrativos Individuais e Coletivos

Nesse processo de pesquisa-formação fizemos uma aposta na proposição de *Estúdios Narrativos*, estes foram espaços criados para que as professoras-colaboradoras pudessem experimentar e produzir narrativas sobre si e sobre suas experiências e aprendizagens “*formais (adquiridas nos sistemas educacionais e validadas por um diploma); não formais (desenvolvidas no seio de atividades profissionais e sociais) e informais (realizadas na vida cotidiana e de modo não intencional ou inconsciente)*” (Passeggi, 2016, p. 75). Assim, o foco das temáticas trabalhadas esteve nos processos identitários profissionais, sem perder de vista a dimensão pessoal da identidade.

O Diagrama 4 apresenta como os *Estúdios Narrativos* foram vivenciados nessa pesquisa-formação. Na base temos a pesquisa-formação como sustentáculo para as ações desenvolvidas e também para a relação estabelecida entre a pesquisadora e as professoras. Em um primeiro momento, com os *Estúdios Narrativos Individuais*, utilizando as narrativas (auto) biográficas, ocorreu o que chamamos de *Retomada Biográfica*. Essa “retomada” se configurou como uma espécie de sensibilização para que as professoras pudessem construir

suas narrativas individuais sobre suas histórias de vida e formação. Este momento foi fundamental, pois ativou memórias e reflexões sobre seus processos formativos, desse modo, as professoras-viajantes puderam experimentar a fala ou o dizer sobre si de modo singular, já que somente uma das professoras-colaboradoras havia participado anteriormente de uma pesquisa-formação.

No segundo momento, temos o *Encontro de narrativas singular-plural*, aqui ocorreram os *Estúdios Narrativos Coletivos*. Estes foram realizados após a imersão individual na narração de suas histórias de vida e formação, sendo assim, foi a oportunidade da fala singular encontrar ressonância em um ambiente de pluralidade e do ambiente plural mobilizar novamente o encontro com a singularidade. No decorrer dos encontros este aspecto foi sendo demarcado pelas professoras em suas falas, no reconhecimento umas das outras, no compartilhamento de estratégias para lidar com determinadas situações pessoais e profissionais.

Já o momento *Abertura para as ressignificações da identidade docente*, apesar de estar apresentado como se fosse último, pode se considerado como transversal, pois durante todo o processo da pesquisa-formação houve essa abertura para que ressignificações pudessem emergir no ato de narrar sobre si e sobre suas trajetórias formativas. Essa “abertura” aconteceu porque vivendo um *Tempo Histórico* não nos encerramos em fatos e acontecimentos, abrimo-nos para o *Tempo Narrativo* encadeando o presente-passado-futuro.

Diagrama 4. Circularidade da pesquisa-formação e com-posição dos “Estúdios Narrativos”



Fonte: produzido pela pesquisadora.

Tendo em vista o nosso interesse em conhecer a história de vida das participantes para assim lançar um olhar compreensivo sobre suas identidades docentes, na *Retomada Biográfica* utilizamos a perspectiva das narrativas (auto) biográficas. Este dispositivo possibilitou captar o vivido através de uma atividade biográfica, na qual a história encontra lugar na narrativa e a partir do ato narrativo a pessoa toma forma, experimenta e elabora sua história de vida. Desse modo, narrativa e história de vida são constitutivas, já que ao narrar sobre o que nos afeta também nos apropriamos daquilo que vivemos, experimentamos e conhecemos, e, por isso, transformamos o vivido em experiência (Delory-Momberger, 2006; 2016).

Passeggi, Souza e Vicentini (2011, p. 371, grifo nosso) vão afirmar que,

nessa perspectiva, não se trata de encontrar *nos relatos orais ou* nas escritas de si uma “verdade” preexistente ao ato de biografar, mas de estudar como os indivíduos dão forma à suas experiências e sentido ao que antes não tinha, como constroem a consciência histórica de si e de suas aprendizagens nos territórios que habitam e são por eles habitados, mediante processos de biografização.

É no ato de narrar ou biografar que o narrador além de ativar as percepções de si em relação ao fenômeno, tanto realiza um processo de apropriação da sua história de vida como oportuniza ao ouvinte a transformação da experiência pelo ato de interpretar aquilo que foi narrado, ratificando que as narrativas (auto) biográficas apresentam um caráter transformador dos modos de subjetivação (Dutra, 2002; Josso, 2007).

Os *Estúdios Narrativos* foram divididos em encontros virtuais, compreendendo: três encontros individuais e quatro encontros coletivos. Como já mencionado, ao longo dos encontros individuais as narrativas tiveram um foco (auto) biográfico. As professoras-colaboradoras puderam narrar especificamente sobre as suas histórias de vida, além de refletirem sobre os seus encontros e desencontros com a docência. Nos encontros coletivos o que guiou as narrativas foram temáticas sugeridas tanto pelas participantes como pela pesquisadora, o sentimento de pertença a uma categoria profissional, as novas configurações da docência e os entrelaçamentos entre o presente-passado-futuro do ser docente, além do com-partilhamento de angústias e daquilo que têm vivenciado nesse período de pandemia.

No que denominamos como *Retomada Biográfica*, para os *Estúdios Narrativos Individuais* (Quadro 1) foram considerados três temas que pudessem fomentar a criação da narrativa por parte das professoras, a saber: “Raízes da Infância”, “O período escolar” e “Formação inicial”. O primeiro tema nos permitiu uma aproximação com as memórias que as professoras tinham das suas infâncias, sobre figuras de referência, frustrações, desafios, dificuldades, brincadeiras e território no qual conviveram. Em relação ao segundo, foi possível observar como as experiências escolares foram atravessadas pela realidade social da família, por dificuldades de aprendizagem e acesso ao espaço escolar, os significados que cada uma atribuiu à escola e as relações estabelecidas e vividas nesse contexto. Por fim, o terceiro tema propiciou a retomada da formação inicial, articulando as narrativas em torno do processo formativo desde o período magistério – para aquelas que cursaram essa modalidade

– até as experiências nos cursos de graduação. Também expuseram sobre suas críticas acerca da formação no ensino superior e a relação com o contexto da prática.

Quadro 1. Apresenta os encontros relativos à retomada biográfica – “Estúdios Narrativos Individuais”

| Estúdio Narrativo Individual | | | |
|-------------------------------------|--|--|--|
| Tema | Questão-geradora | Recursos utilizados | Objetivos |
| “Raízes da Infância” | <i>“o que a música e a crônica te fizeram recordar sobre a sua infância?”</i> | <ul style="list-style-type: none"> - Crônica de Fernando Sabino – “Dez minutos de idade”; - Vídeo clipe – “Bola de meia, bola de gude” – interpretação de Milton Nascimento; - Desenho livre. | <ul style="list-style-type: none"> - Instigar a produção da narrativa para entrar em contato com as histórias de vida; - Reconhecer momentos significativos da socialização primária. |
| “Período escolar” | <i>Me conta como foi o seu período escolar, desde a educação infantil até o ensino médio?</i> | <ul style="list-style-type: none"> - Narrativa escrita pela pesquisadora; - Imagens escolhidas pelas professoras que representassem o período escolar; - Produção de versão de sentido do encontro. | <ul style="list-style-type: none"> - Recordar as vivências do período escolar e como fazem parte da construção de suas identidades; - Identificar as figuras de referência, as relações construídas nesse espaço e as imagens que guardam da escola. |
| “Formação Inicial” | <p><i>A partir da formação inicial como me vejo docente hoje?</i></p> <p><i>Quais as críticas e questionamentos você faz em relação a essa formação inicial?</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> - Narrativa da pesquisadora; - Excerto do livro “Pedagogia da autonomia” de Paulo Freire. | <ul style="list-style-type: none"> - Compreender como foi o período de formação inicial, especificamente formação de nível superior, e como as professoras o avaliam; - Reconhecer como a formação inicial impactou na construção da identidade docente. |

Fonte: produzido pela pesquisadora.

Os encontros individuais foram marcados por narrativas que abarcaram a dimensão pessoal-profissional – a utilização do hífen não é mero jogo ortográfico, mas um modo de afirmar que não há possibilidade de separar tais dimensões (Nóvoa, 2009). Assim, pensando na configuração desta pesquisa-formação os encontros narrativos individuais foram sendo compostos por recursos (vídeos, textos, músicas etc.) que suscitasse as narrativas sobre as histórias de vida das professoras e a construção de sua identidade docente.

Em relação ao momento *Encontro de narrativas singular-plural*, os *Estúdios Narrativos Coletivos* (Quadro 2), para além da perspectiva da formação, com a exceção do primeiro que foi proposto com a temática do projeto, foi sendo organizado por meio do diálogo com as professoras sobre quais temáticas compreendiam como importantes de serem trabalhadas. Esses *Estúdios Narrativos* também foram espaços de acolhimento das angústias vivenciadas frente à emergência e aos desafios do ensino remoto no ano de 2020 e do modelo híbrido adotado no ano de 2021 no município.

Quadro 2. Descreve os momentos relativos ao encontro de narrativas singular-plural ou “Estúdios Narrativos Coletivos”

| Estúdio Narrativo Coletivo | | | |
|-------------------------------------|---|---|---|
| Tema | Questão-geradora | Recursos utilizados | Objetivos |
| “Identidade em constante form-ação” | “o que é para vocês identidade em constante form-ação?” | <ul style="list-style-type: none"> - Poema de Manoel de Barros - “Retratos do artista quando coisa”; - Música “Coragem” - interpretada por Castello Branco; - Plataforma virtual Mentimeter para registro da versão de | <ul style="list-style-type: none"> - Apresentar a proposta da pesquisa-formação e as etapas subsequentes; - Compreender quais as percepções e saberes das professoras acerca do processo identitário. |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | sentido. | |
| O “novo” no dia a dia do trabalho docente | <i>“o que é o “novo” no dia a dia do ser professora?”</i> | <ul style="list-style-type: none"> - Música “Tudo novo de novo” - Paulinho Moska; - Objeto que representasse o trabalho docente; - Síntese do encontro em forma de desenho, texto, etc. | - Refletir sobre como as professoras se constituem e quais as condições do trabalho docente. |
| Artefatos da docência: o que eu posso re-criar como docente frente aos desafios contemporâneos | <p><i>“O que esperam de mim como docente frente aos desafios contemporâneos?”</i></p> <p><i>“O que eu espero de mim como docente frente aos desafios contemporâneos?”</i></p> <p><i>“O que eu posso re-criar como docente frente aos desafios contemporâneos?”</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> - Texto de Rubem Alves - “A caixa de brinquedos”; - Bricolagem com a utilização de folhas de ofício, Lápis, caneta e/ou lápis de cor, tesoura e cola branca, etc. - Técnica de autocuidado; - Plataforma virtual Mentimeter⁹ para registro da versão de sentido. | - Dialogar sobre como as professoras se percebem frente aos desafios contemporâneos do estar docente. |
| Releituras da docência: ser em ação | <i>“quais são as releituras, então, que podemos fazer acerca da docência, a partir das nossas histórias de vida?”</i> | <ul style="list-style-type: none"> - Música “Germinar” - Flaira Ferro; - Memorial formativo; - Versão de sentido. | - Apreender as releituras que fazem de suas identidades a partir de suas histórias de vida |

Fonte: produzido pela pesquisadora.

Os encontros seguiram uma estruturação: em um momento inicial denominado

Narrando a vivência foram utilizados recursos como técnicas de autocuidado, textos-

⁹ Uma plataforma online para criação e compartilhamento de apresentações. Nesse encontro foi utilizada para as professoras registrarem suas versões de sentido sobre o encontro.

formativos, músicas, poemas, videoclipes, que provocassem a construção narrativa das colaboradoras; em seguida, no *Ecos da narração*, a pesquisadora lançava ao grupo a questão-geradora como uma forma de ampliar a discussão do grupo sobre a temática do encontro e sobre as experiências de cada uma em relação ao tema; por fim, em *Artefato do narrar* os encontros foram finalizados com alguma produção que realizasse uma síntese de sentido a respeito do que havia sido narrado individual e coletivamente.

Compreendendo o caráter formativo que nossa pesquisa carrega, descreveremos a seguir como os *Estúdios Narrativos Coletivos* foram organizados. Utilizaremos os roteiros que nortearam os encontros, contudo, demarcamos que não nos limitamos apenas ao seguimento do que estava posto, estivemos abertas aos equívocos que estão contidos em um processo de uma pesquisa-formação, especialmente porque desenvolvida de modo virtual, também estivemos abertos aos desvios necessários para que os encontros alcançassem não apenas os objetivos pré-estabelecidos, mas a nossa experiência com as temáticas.

09 de julho de 2021: "Identidade em constante form-ação" - este foi o primeiro encontro coletivo, momento de apresentação da pesquisa-formação e das etapas que iríamos vivenciar no decorrer dessa *viagem-formativa*. Anterior à realização do encontro foi compartilhado, via grupo de Whatsapp, o poema de Manoel de Barros *Retrato do artista quando coisa* e a música *Coragem* de Castello Branco, sendo solicitado que as professoras destacassem as frases que lhes fossem significativas. O encontro foi iniciado com a reprodução da música, buscando criar um ambiente virtual de acolhimento. Buscou-se compreender de que forma as professoras chegavam ao encontro, quais eram as expectativas em relação à participação em uma pesquisa-formação e quais desafios estavam percebendo nesse período de pandemia.

Em seguida foi realizada breve explicação sobre a pesquisa-formação e feitas as contratualizações necessárias a um processo de pesquisa e de grupo (importância do sigilo,

respeito à fala e a experiência umas das outras, participação ativa no processo, abertura para o diálogo, possibilidade de compartilhar conteúdos via Whatsapp que tenham relação com as discussões etc.)

Após esse momento, foi sugerido que uma das colaboradoras pudesse ler o poema, contudo, nenhuma das participantes se dispôs. Então a pesquisadora realizou a leitura do poema. A narrativa das professoras foi suscitada a partir da *questão-geradora*: “*o que, para vocês, é identidade em constante form-ação?*”. Esse momento foi dedicado à construção narrativa das professoras como via de compreensão sobre o olhar de cada uma acerca da *identidade*. Ao longo desse momento, foram realizadas mediações sobre as falas e saberes apresentados. O encontro foi finalizado com uma versão de sentido feita pela plataforma Mentimeter, por meio da qual as professoras puderam expor como havia sido o encontro.

19 de Agosto de 2021: “O ‘novo’ no dia a dia da professora” - No início do encontro as professoras demonstraram que estavam corporalmente cansadas. Considerando que o objetivo do encontro, observando a perspectiva da pesquisa-formação como processo que atenta a como os sujeitos que dela participam estão e também por estar intimamente ligada à dimensão pessoal-profissional, a pesquisadora realizou um momento de autocuidado, utilizando para isso técnica de respiração com música. Esse recurso foi importante para que as professoras pudessem estar integralmente no encontro, esse movimento possibilitou que as colaboradoras não entendessem como mais uma atividade a ser realizada no seu dia.

Ressalta-se que este encontro foi baseado nas comunicações feitas com as professoras em relação à sugestão de temas a serem refletidos nos encontros coletivos. Apenas uma das professoras sinalizou um tema que intitula esse encontro de 19 de Agosto, as demais apenas corroboraram com a proposta da colega e mesmo sendo questionadas se gostariam de sugerir outras temáticas, não o fizeram. Percebendo a dificuldade também sinalizei algumas propostas de temáticas, tendo as colaboradoras considerado como temáticas relevantes.

Previamente foi encaminhado às colaboradoras a música de Paulinho Moska - *Tudo novo de novo* e solicitado que as professoras pudessem escolher algum objeto que para elas representasse as condições do trabalho docente para que este fosse utilizado ao longo do encontro. Após a realização do momento de autocuidado as professoras relataram o cansaço e a sobrecarga, já que o trabalho remoto e mesmo o híbrido têm exigido mais horas em frente às telas. As demandas foram acolhidas por parte da pesquisadora, sendo dialogado sobre estratégias de autocuidado que as professoras poderiam utilizar no dia a dia, além de termos refletido sobre os efeitos do fenômeno do *tecnoestresse* no nosso cotidiano, especialmente para o trabalho docente.

Em seguida, foi solicitado que as professoras-viajantes fechassem os olhos e ao escutar a música “Tudo novo de novo” pudessem visualizar quais memórias da docência iam surgindo. Depois foi lançada a *questão-geradora: o que é o “novo” no dia a dia do ser professora?* Nesse momento, foi aberto o diálogo sobre as memórias e o questionamento lançado ao grupo.

As professoras-viajantes foram se apoiando umas nas experiências das outras, abordando situações pessoais dentro e fora da sala de aula, além do mais estiveram no lugar de acolhedoras umas das outras. Foi compartilhado o que percebem como “novo” no dia a dia do professor, principalmente no contexto da pandemia. Narraram sobre suas preocupações em relação ao modo como estavam desenvolvendo as atividades e se os conteúdos apresentados seriam assimilados pelos estudantes. Também trouxeram os aspectos de responsabilidade e de culpa que permeiam o dia a dia da profissão.

Após esse momento, foi solicitado que as professoras-colaboradoras pudessem apresentar o objeto que haviam escolhido e que para elas representa as condições do trabalho docente. Os objetos escolhidos foram: caderno de planejamento das aulas, livro didático, notebook, aparelho celular e agenda. Cada professora apresentou os motivos de ter escolhido

tal objeto, isso possibilitou a abertura de outras reflexões sobre o dia a dia do ser docente. Alguns temas abordados: valorização do trabalho que realizam, reconhecimento dos resultados das suas práticas, diversas atividades demandadas a elas nesse momento.

Ao final do encontro, foi pedido que cada participante pudesse fazer uma síntese e apresentar ao grupo, seja em forma de desenho, poesia, texto etc. Entretanto, as professoras decidiram realizar um momento de fala livre, em que cada uma foi expondo os sentidos do que havia sido narrado e refletido no decorrer do encontro. Também foi dialogado sobre qual temática elas desejavam dialogar no encontro seguinte, foi sugerido: metodologias ativas e competências socioemocionais.

26 de Agosto de 2021: “Artefatos da docência: o que eu posso re-criar como docente frente aos desafios contemporâneos” - esse encontro foi baseado no encontro anterior, no qual as professoras gostariam de dialogar sobre metodologias ativas e competências socioemocionais, compreendendo que esta é uma pesquisa-formação e não um curso para instrumentalizá-las, foi considerado que esses temas seriam transversais ao encontro e poderiam ser englobados na própria reflexão das participantes, já que abordamos os desafios contemporâneos, como de fato ocorreu.

Neste encontro dialogamos sobre como as colaboradoras se percebiam como docentes frente aos desafios contemporâneos. Logo no início do encontro, as professoras expuseram as dificuldades que haviam encontrado no decorrer da semana e, mais uma vez, apresentaram alguns sintomas físicos. Novamente foi visto a necessidade de realizar um exercício de autocuidado, para depois dar prosseguimento ao encontro. Este momento de autocuidado auxiliou na percepção de como as colaboradoras chegavam para mais um encontro da pesquisa-formação e foi possível, mais uma vez, refletir sobre o momento atual que estão vivendo na educação.

Frente a isso, as professoras abordaram sentimentos de culpa, autocobrança e

ansiedade. Também narraram sobre a dificuldade de observar o que o corpo demanda delas, demonstrando o incipiente ou inexistente olhar para os processos de autocuidado. Foi dialogado sobre a importância de se cuidar, contudo, as professoras trouxeram que diante da rotina acabam entrando no automático e não conseguem manter os hábitos de cuidado pessoal.

Após esse momento inicial, para este encontro foi solicitado previamente que as professoras-viajantes pudessem dispor de alguns materiais necessários ao momento do encontro, a saber: folhas de ofício, lápis, caneta e/ou lápis de cor, tesoura, cola branca e revistas ou jornais. Também foi compartilhado com as professoras a leitura formativa *A caixa de brinquedos* de Rubem Alves.

A partir desses materiais, foi solicitado que as professoras pudessem produzir uma bricolagem e/ou desenhos - em folhas separadas (Apêndice C) - que respondessem a três questões, a saber: “*o que esperam de mim como docente frente aos desafios contemporâneos?*”; “*o que espero de mim como docente frente aos desafios contemporâneos?*”; e “*o que posso recriar como docente frente aos desafios contemporâneos?*”. Foi dedicado a este momento de criação-reflexão um tempo de 30 a 40 minutos, sendo utilizadas músicas no decorrer da produção.

Em seguida, as participantes apresentaram para as demais colegas as suas produções. As apresentações foram organizadas por questionamento, portanto, houve um debate e exposição de ideias sobre cada resposta apresentada. As professoras ao longo das apresentações foram alinhando as narrativas e sempre realizavam algum tipo de contribuição em relação ao que estava sendo exposto. A pesquisadora também foi anotando tópicos e elementos que se aproximavam nas narrativas, o que permitia a realização de intervenções com o objetivo de ampliar o diálogo. A centralidade das discussões esteve relacionada às exigências em relação ao saber técnico, habilidades e competências que precisam dominar

nesse momento, aos resultados do seu trabalho, à realidade do município e dos estudantes e à necessidade de “tempo” para que no exercício da docência possam criar coisas novas e se cuidar.

Como o encontro se estendeu para além do horário máximo estipulado com as participantes, ao final foi solicitado que estas pudessem realizar uma versão de sentido sobre as afetações que tiveram durante o encontro e compartilhassem pelo grupo do Whatsapp.

02 de setembro de 2021: “Releituras da docência: ser em ação” - para este encontro foi percebida a necessidade de retomar as histórias de vida das professoras como um modo de provocar as releituras da docência a partir de si mesmas. Logo, o nosso objetivo foi refletir sobre as releituras que faziam de suas identidades a partir de suas histórias de vida

Para o encontro, foi solicitado que as professoras-viajantes elaborassem um texto sobre *“Docência um caminho cruzado: o que minha história de vida tem a dizer sobre minha constituição identitária docente?”*. Para a surpresa, as professoras no decorrer da semana foram enviando seus memoriais formativos, ao passo que cada uma enviava solicitaram que a pesquisadora avaliasse o texto. Como foi um movimento do grupo, esse aspecto foi tematizado no encontro.

No início do encontro buscou-se compreender como chegavam ao encontro e foi realizado um espaço de cuidado pessoal, utilizando técnica de autocuidado/relaxamento. Em seguida foi reproduzida a música *Germinar* – interpretada por Flaira Ferro, sendo solicitado que as professoras ao escutarem a música pudessem identificar quais imagens da docência surgiam para cada uma delas e quais palavras e/ou versos da música haviam lhe chamado atenção.

Após a escuta da música foi dialogado mais uma vez sobre o cansaço físico e emocional, sobre as exigências do sistema e o que isso provoca de desprazer no exercício da docência, sobre o que subvertem, no dia a dia, como professoras, sobre o reconhecimento de

si e o paralelo que fazem em relação a como se percebem hoje e as diferenças/semelhanças em relação ao início da carreira, dentre outras releituras da docência.

Em seguida, as professoras compartilharam com o grupo o texto escrito. Após o compartilhamento das narrativas, as participantes foram provocadas com a questão: quais são as releituras, então, que podemos fazer da docência a partir das nossas histórias de vida? Na oportunidade, uma das professoras-viajantes verbalizou: *“não sei se está do jeito certo”*. Aqui foi realizada uma reflexão da pesquisadora para com as participantes acerca da desvalorização dos professores da educação básica como construtores de conhecimento e como isso atravessava as suas experiências identitárias.

As professoras ao compartilhar com o grupo os memoriais formativos expuseram o presente vivido na atualidade desta pesquisa-formação, elementos das suas histórias de vida, os aspectos que consideravam permanentes e as transformações bem como as releituras que faziam da docência. Trouxeram o entrelaçar da vida profissional com a vida pessoal, também abordaram as questões sociais que atravessaram as suas vidas pessoais e profissionais.

As releituras que, segundo as professoras, fariam da docência são: equilíbrio entre as utopias e a realidade do ser docente; avaliar o processo para ter novas visões sobre este, buscando aprender e mudar o que for necessário; a docência como um desafio na contemporaneidade.

Ao final do encontro, fizemos um momento de avaliação da experiência da pesquisa-formação. As professoras narraram acerca da importância dos encontros, pois a partir destes puderam falar de suas vivências e ao rememorar suas histórias foram também se descobrindo como docentes. Além de afirmarem que foram momentos de parceria, no qual as angústias, cansaços, cobranças e possibilidades foram compartilhadas e acolhidas.

Memorial Formativo e Narrativas da Pesquisadora-pesquisada

Considerando que nós, seres humanos, nos fazemos na e a partir da linguagem e que o

relato da própria vida provoca movimentos de transformação, foram escolhidos dois dispositivos que auxiliassem a articulação de narrativas autobiográficas, que pudessem contemplar as memórias de formação e as afetações ocorridas nesta pesquisa-formação (Sartori, 2007). A saber, os dispositivos escolhidos foram: *Memorial Formativo* e *Narrativas Escritas da Pesquisadora-pesquisada*.

Benjamin (1987) ao tratar da narrativa atribui a esta o *status* de arte ou, nas palavras do autor, “uma forma artesanal de comunicação” (p. 205). Portanto, a narrativa não está ocupada em transmitir uma informação sobre a coisa narrada, não busca verdades. Por essência, a narrativa “mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele” (p. 205).

É da experiência que o narrador pode retirar a história que conta. Segundo Midjle (2004) narrativas produzidas em diários reflexivos e memoriais formativos, possibilitam um processo de metacognição, ou seja, uma forma de pensar sobre o pensar, entrelaçando reflexão-na-ação. Assim, as narrativas escritas se desdobram em uma forma de concretizar o pensamento, entre o retorno ao passado e a construção do presente, possibilitando a saída do automatismo.

Midlej (2014) afirma, ainda, que essa perspectiva traz a prática para o cenário da reflexividade, já que o sujeito narrador ao se debruçar sobre sua própria ação “coloca questões do seu cotidiano como situações problemáticas, se indaga sobre estas e busca, em seus estudos e nas interlocuções individuais e/ou coletivas, interpretações para aquilo que está sendo vivenciado” (p. 56). Para Prado e Soligo (2005), no ato de recordar podemos refletir sobre a nossa própria história e a daqueles que nos cercam, o que carrega um caráter não somente crítico, mas autocrítico, pois, ao narrar, o sujeito narrador olha para as situações vividas que envolveram as suas próprias ações.

Deste modo, em relação ao *Memorial Formativo*, a pesquisadora propôs este

dispositivo como um modo das professoras-viajantes irem registrando, encontro a encontro, como iam tomando consciência e refletindo sobre suas experiências como docentes e se percebendo no contexto da pesquisa-formação. Contudo, as colaboradoras não mantiveram a escrita dos relatos a cada encontro, o que consideramos como um movimento de canonicidade implícita (Prado e Soligo, 2005) e, portanto, demarcação de uma transgressão às possíveis expectativas de algo já pré-estabelecido.

As participantes construíram, sim, uma única narrativa escrita, na qual alinharam momentos de suas histórias de vida e formação, prática docente e participação na pesquisa-formação. Esta produção foi compartilhada no último *Estúdio Narrativo Coletivo*, momento em que dividiram umas com as outras as suas histórias de vida. Apesar das professoras não terem realizado os registros encontro após encontro, foi possível notar que isto não interferiu no processo reflexivo das mesmas, já que conseguiram realizar uma síntese integradora, com a forte marca da singularidade. O *Memorial Formativo* cumpriu com o objetivo de auxiliar a reflexão - componente que une pensamento e ação - das participantes sobre suas histórias de vida e a relação com as suas identidades pessoais e profissionais (Midlej, 2021; Prado & Soligo, 2005).

Em pesquisa-formação compreendemos que há uma implicação de quem pesquisa, pois também está envolvido em seu processo de formação. Assim, a pesquisadora realizou o seu movimento reflexivo ao longo dos encontros com as participantes. As composições das narrativas da pesquisadora se deram por meio das afetações, dos movimentos de tensão e das escolhas que ocorreram no processo de desenvolvimento da pesquisa-formação e também acerca do modo como era desenvolvida a relação com as participantes.

Em consonância com Perrelli et al. (2013) compreendemos que, nesse processo de pesquisa-formação, a pesquisadora ao estar junto das professoras-colaboradoras pode sair do lugar habitual dedicado ao pesquisador, “aquele que está do lado de fora”. As narrativas que

foram produzidas se constituíram como um elemento importante para que no decorrer da pesquisa-formação houvesse um processo de reflexão da minha própria formação e da minha própria construção identitária.

A experiência de ser pesquisador-pesquisado não foi isenta de percalços, ao contrário, desafiou-nos a desconstruir, a rever e a construir novos saberes acerca de nós mesmos, da nossa formação (como docentes e pesquisadores), das pesquisas que realizamos, enfim, da ciência que praticamos na academia. Mais ainda, a pesquisa-formação, conforme a compreendíamos, exigia de nós o compromisso ético de nos avaliarmos e o de tornar público os “esboços da obra” (como designa Bourdieu), isto é, os (des)caminhos da pesquisa e as aprendizagens que esta nos proporcionou (Perrelli et al., 2013, p. 278).

Segundo Larrosa (2011) se a experiência é *isso que nos passa*, tanto os memoriais formativos como as narrativas da pesquisadora foram dispositivos em que o *saber da experiência* possibilitou que as professoras-viajantes e a pesquisadora-pesquisada fossem se reconhecendo e realizando análises no decorrer do processo, sempre em um movimento auto e inter-formativo mediatizado pelos encontros. Esse *saber da experiência* ocorre quando *aquilo nos passa, nos toca, nos transforma, nos acontece*, ao passar-nos nos forma e transforma.

“A Bagagem”: Itinerário Interpretativo Do Vivido-Narrado

Muitos foram os caminhos trilhados ao longo dessa “viagem”, experienciamos os encontros de modo que estes geraram para nós uma “bagagem”. Como em toda jornada, a “bagagem” é sempre re-feita e voltamos para casa com os nossos registros e experiências. Nessa pesquisa-formação os nossos registros foram memoriais, sensoriais, escritos e orais. A nossa “mala” voltou com, algum tipo, de novas provocações e re-significações sobre as nossas identidades. Em particular, a minha “mala” de pesquisadora-pesquisada retornou com as afetações das narrativas das histórias de vida e formação das professoras-viajantes, além das minhas mobilizações narrativas sobre o meu próprio processo de formação em que re-

conheci a docência como elemento de minha constituição identitária profissional.

O Influxo do Círculo Hermenêutico de Paul Ricoeur

Sob o influxo do Círculo Hermenêutico de Paul Ricoeur (1994, 2010) o *material narrativo* foi analisado. Nosso intuito no decorrer da análise foi compreender as ações engendradas pelas professoras, primordialmente, dentro de uma temporalidade própria em cada ato de narrar. Portanto, não estávamos ocupados em descrever apenas a sucessão de eventos e episódios vividos por cada uma das participantes. Nosso movimento analítico se voltou também para a relação estabelecida pelas colaboradoras com a pesquisadora e com o contexto histórico-cultural, isto no ato de contar sobre suas histórias de vida e formação. O que permitiu o encontro com a singularidade do ato narrativo - denominado por Ricoeur como a *formação da intriga*.

Carvalho (2003) ao falar sobre a narração como mediação entre tempo vivido e a significação da ação em Paul Ricoeur, afirma que o discurso se torna possível em uma situação de comunicação, pois o sujeito leva à linguagem e compartilha uma experiência com o seu interlocutor. Isto “instaura sempre um campo de renegociação e reinvenção identitária” (p. 284). O que podemos alinhar com o pensamento de Hannah Arendt (2014), quando a autora nos aponta que somente por meio da ação e do discurso é que as pessoas aparecem e revelam o seu si-próprio. Esse influxo ricoeuriano possibilitou que as professoras-viajantes no ato de narrar articulassem suas experiências de maneira significativa, fazendo de sua contação uma construção temporal da experiência de seus processos identitários (Hartman, 2015).

De modo geral, em um processo de análise hermenêutica ricoeuriana, segundo Moraes (2005),

podemos dizer então, que a interpretação é um “reproduzir”, um “reconstruir” em sua relação viva com o processo de produção literária em si. O compreender passa a ser a re-criação própria da

associação viva das idéias, e essa re-criação é possível porque a individualidade do intérprete e aquela do autor não se defrontam como dois fatos inconciliáveis. Há uma conciliação, existe algo de comum entre os dois (intérprete e autor), ambas as individualidades se formam com base na natureza humana universal (cf. Volkmann, 1992, p. 52), o que possibilita a comunhão entre pessoas no que tange ao falar e ao compreender. (p. 48)

Para Barros (2012), a Hermenêutica de Ricoeur busca apreender as relações entre o Texto e o Viver através de um círculo no qual tanto o narrador como o ouvinte/leitor “integram-se em um movimento criador que parte do Vivido e retorna para este mesmo Vivido” (p. 17). Sendo assim, Ricoeur (1994, 2010) propõe três momentos no círculo hermenêutico, são instâncias criadoras que possibilitam apreender o ato narrativo, sua temporalidade e o poder de imaginação e representação humana do mundo (idem, 2012).

Como proposto por Ricoeur, o Círculo Hermenêutico é formado de mimeses (Diagrama 5):

Mimese I – Prefiguração: constitui-se como uma pré-compreensão de mundo e da ação que permite apreender as estruturas inteligíveis, suas fontes simbólicas e seu caráter temporal. Nesse momento as ações se aproximam do viver, para Ricoeur (2010) os “agentes agem e sofrem em *circunstâncias* que eles não produziram e que, no entanto, pertencem ao campo prático, na medida precisamente em que elas circunscrevem a sua intervenção de agentes históricos no curso dos acontecimentos físicos e que oferecem à ação deles ocasiões favoráveis ou desfavoráveis” (p. 97-98);

Mimese II – Configuração: entende-se como um instante mediador entre o leitor e o próprio viver. Para Ricoeur a mimese II como processo mediador num primeiro nível “extrai uma história sensata de uma pluralidade de acontecimentos e incidentes; ou transforma acontecimentos e incidentes em uma história” (p. 114, grifo nosso); em segundo nível estão presentes os traços concordantes-discordantes; e, por fim, a mediação aponta os caracteres temporais que lhe são próprios;

Diagrama 5. Círculo Hermenêutico proposto por Paul Ricoeur



Fonte: diagrama criado pela pesquisadora no processo de ruminação do pensamento de Paul Ricoeur sobre o círculo hermenêutico, a partir do livro *Tempo e Narrativa - Tomo I*.

Mimese III – Refiguração: nesse momento “a narrativa alcança seu sentido pleno quando é restituída ao tempo do agir e do padecer” (p. 122-123). Há um processo de intersecção, segundo Ricoeur, entre o mundo do texto e o mundo do ouvinte/leitor.

Descrição Do Processo de Análise

A partir da inspiração no Círculo Hermenêutico de Ricoeur, o processo de análise ocorreu num movimento contínuo entre memória-narração-ação. Os quatro tempos propostos em nosso itinerário interpretativo seguiram o *continuum* das mimeses, como pode ser visualizado no Diagrama 6. Ressaltamos que apesar destes *tempos* carregarem características próprias, mantivemos o esforço de garantir a inter-relação entre eles e entre as mimeses.

Podemos dizer que a análise ocorreu à parte de dois ciclos: o primeiro ciclo contemplou três tempos; e o segundo ciclo, contemplou quatro tempos. Para melhor compreensão, a seguir, iremos detalhar como esse processo aconteceu.

Ciclo 1 - Os três tempos

Neste ciclo estão contemplados o *Tempo de Form-ação da Intriga* (mimese I), o *Tempo de Decantação* e o *Tempo de Reconhecer*. O *Tempo de Form-ação da Intriga* (mimese I), foi contemplado com o próprio processo de narrativa das histórias de vida e formação como fonte originária da análise. Isto porque no próprio processo de narrar, professoras e pesquisadora se debruçaram sobre o vivido, tendo a possibilidade de construir algo novo a partir do narrado.

O *Tempo de Decantação* (mimese I e mimese II) se deu com o ato da pesquisadora de, a cada encontro, transcrever as narrativas ou reunir os elementos apresentados pelas colaboradoras para geração de uma produção narrativa. Nessa transcrição, a pesquisadora, ao captar as significações e sentidos do que havia sido narrado, elaborava um material escrito para ser dialogado com as colaboradoras ou sugeria o que, nesta pesquisa-formação, chamamos de leitura-formativa.

No encontro subsequente, a pesquisadora devolvia à colaboradora um material escrito e autoral e/ou uma leitura formativa a partir do que foi havia sido narrado no encontro anterior, isto não como uma forma das professoras apenas validarem o material ou ideias da leitura formativa, mas como um modo de instigá-las a produzir uma nova narrativa sobre si. Pesquisadora e colaboradoras imergiam, aqui, no *Tempo de Reconhecer* (mimese II).

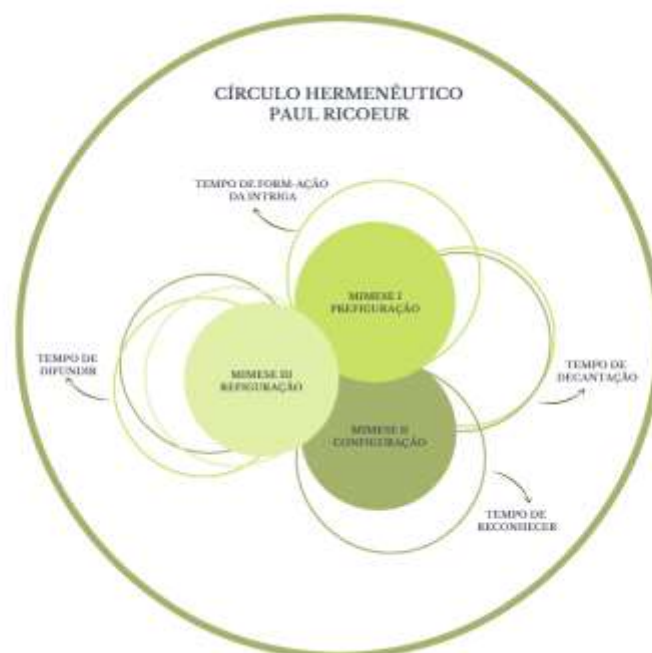
Com esse ciclo realizamos uma imersão no texto e no viver para apreender das colaboradoras, em relação aos seus processos identitários e história de vida, “o quê”, “o por quê”, “o quem”, “o como” ou “o contra quem” da ação, como dito anteriormente, em um movimento integrador entre os “tempos” supracitados. Nesse movimento compreendemos que as professoras iam validando, se reconhecendo, reorganizando uma nova narrativa sobre o que já havia sido narrado, apresentando alguns outros elementos como forma de complementar a narrativa anterior, portanto, também estiveram implicadas com o processo de

análise e discussão dos resultados desta da pesquisa-formação.

Ciclo 2 - Os quatro tempos

Do *Ciclo 1* reunimos: as narrativas orais geradas nos encontros individuais; as narrativas (orais) singular-plural geradas nos encontros coletivos; os memoriais escritos pelas professoras; algumas narrativas escritas da pesquisadora; e as produções feitas no decorrer dos encontros individuais e coletivos (desenhos, colagens e versões de sentido dos encontros). Estes materiais se tornaram a fonte de análise no *Tempo de Difundir* (mimese III).

Diagrama 6. Análise do *corpus* narrativo a partir do *continuum* de mimeses desdobrado em quatro “tempos”



Fonte: diagrama criado pela pesquisadora no processo de ruminação do pensamento de Paul Ricoeur sobre o círculo hermenêutico, a partir do livro *Tempo e Narrativa - Tomo I*

Com todo o material em mãos, a pesquisadora se debruçou sobre esses em um movimento interpretativo. Aqui buscamos capturar as *Tramas temáticas* que circulavam entre as narrativas das professoras – as ações, as imaginações, as representações dos/as narradores/as e suas temporalidades – e sua relação com os aspectos da identidade a partir da perspectiva arendtiana.

Para isso, primeiro foi realizada a transcrição na íntegra das narrativas dos momentos individuais. Depois a transcrição de elementos significativos, através das narrativas singular-plural, presentes nos encontros coletivos. Vale salientar que, para o encontro desses elementos significativos, a pesquisadora assistiu mais de uma vez à gravação dos *Estúdios Narrativos Coletivos*. Também foram reunidos os memoriais e as produções realizadas pelas professoras no decorrer desses encontros.

Após a composição desse *corpus* narrativo supracitado, foram realizadas leituras do material, visando aprofundar a nossa compreensão-interpretação dos elementos que se vinculavam e davam forma às "tramas" a partir dos significados e sentidos daquilo que foi vivido/narrado pelas participantes sobre suas histórias de vida e formação, sobre a experiência dos seus processos identitários, sobre ser docente, as condições de trabalho e os desafios contemporâneos e sobre as angústias vividas no seio da profissão devido à pandemia do Covid-19.

A leitura do material ocorreu do plural-singular para encontrar o singular-plural, ou seja, iniciamos com uma leitura à qual podemos chamar de *encontro com o texto e com o viver-vivido*. Nesse momento houve a leitura do material produzido nos encontros coletivos e somente depois fizemos a leitura do material produzido nos encontros individuais. Em seguida, a segunda leitura ou *primeiros sentidos e significações*, foi o momento em que começamos a reconhecer as ações, as imaginações, as representações dos/as narradores/as e as temporalidades das participantes que guardavam relação. Nesse segundo momento também apreendemos os sentidos e significações dos memoriais e das produções feitas pelas professoras.

As leituras dos materiais se deram tantas quantas vezes foram necessárias para a composição das *Tramas-temáticas*. A partir da terceira leitura, ou *a imersão no texto e no viver-vivido*, foi produzido um quadro de análise no Word, para auxiliar o fluxo

interpretativo. O quadro foi composto por três colunas, a saber:

1ª coluna - Questões-bússola: foram pensadas juntamente com o orientador a partir dos objetivos específicos, visando aprofundar a interpretação do material e o encontro daquilo que estava sendo desvelado pelas professoras-colaboradoras. As questões utilizadas foram: “*como as professoras foram se mostrando ao longo do processo de pesquisa-formação?*”; “*como as professoras foram tomando consciência de seus processos identitários-formativos?*”; “*o que as professoras não foram tomando consciência em seus processos identitários-formativos?*”; “*o que as professoras foram percebendo no decorrer da pesquisa-formação?*”; e “*como as professoras foram se dando conta dos processos de alienação e como criativamente produziram outros modos de ser e estar docente?*”.

2ª coluna – Sentidos, significados e significações: a partir da leitura que era feita do material, a pesquisadora buscava, com base nas perguntas da primeira coluna, ir encontrando as compreensões das professoras-viajantes, os elementos que se desvelavam na narrativa singular e que tinha ressonância nas narrativas do coletivo. Nessa coluna foram elencados tanto frases-sínteses ou excertos das narrativas das colaboradoras.

3ª coluna – Tramas-temáticas: após composição dos elementos de sentido presentes na segunda coluna, fomos nos aproximando dos aspectos que surgiram em cada pergunta (primeira coluna). A partir dessa leitura fomos organizando os sentidos que se aproximavam e que desvelavam a *Trama-temática* bem como as unidades de significação que compunham um sentido singular-plural. As tramas foram surgindo baseadas na metáfora “A viagem”, “*devaneio criativo*” presente desde o processo de apresentação da pesquisa-formação para as colaboradoras.

Segundo Ricoeur (2010) “é tarefa da hermenêutica reconstruir o conjunto das operações pelas quais uma obra se destaca do fundo opaco do viver, do agir e do sofrer, para ser dada por um autor a um leitor que a recebe e assim muda seu agir” (p. 94). Assim, esse

momento não seguiu o tempo linear, posto que poderíamos incorrer numa temporalidade apenas histórica, em que bastaria descrever os fatos ocorridos como se estes acontecessem fora de uma temporalidade narrativa.

Nos permitimos ao “*devaneio criativo*” por compreender, através de Barros (2012), que para Ricoeur os caminhos da história não estão traçados e postos, mas que a narrativa “mostra-nos uma história na qual as decisões são tomadas na própria história, e não antes dela ou em algum ponto exterior” (p. 4). Logo, a materialidade das *tramas* foi se apresentando, ou melhor dizendo, manifestando aquilo que as professoras-viajantes escolheram narrar e manifestar ao longo de todo o processo de pesquisa-formação sobre si e sobre a vivência e a experiência da docência a partir de suas histórias de vida e formação.

Vale salientar também que, como se trata de uma pesquisa-formação, a pesquisadora a todo o momento esteve implicada com os trânsitos vividos, criando narrativas escritas sobre as suas afetações e sobre a sua relação com as professoras bem como os modos das professoras se apresentarem no decorrer da pesquisa. Decidimos realizar uma análise à parte desse material, pois o objetivo central da nossa pesquisa se relaciona à identidade docente. Entretanto, não deixamos de compreender e integrar à discussão aquilo que foi manifestado pela pesquisadora, suas angústias e afetos decorrentes de sua postura de pesquisadora-pesquisada.

Por fim, foram realizadas as interpretações das *Tramas-temáticas* sob a luz do referencial teórico-filosófico. Com o intuito de retornar ao Vivido as compreensões do próprio Viver, com este movimento não pretendemos encerrar as ações narradas, busca-se aqui retornar ao Viver das colaboradoras as ressonâncias de suas próprias reinvenções a partir do ato narrativo.



Ilustração 4¹⁰: Flamboyant

TEMPO IV

PESQUISA-FORMAÇÃO E AS REVERBERAÇÕES DO VIVIDO

“Conectar memórias é ativar o corpo num movimento profundo de acessar pequenos fragmentos daquilo que nos compõe. Dores e sabores. Há nesse caminhar, caminhos esquecidos, mas se faz em nós uma rota que nos leva àquilo que de mais significativo pode existir no trans-correr da vida: a experiência. Hoje ao dialogar com uma das professoras, ela me falou de sua infância, das brincadeiras de rua, dos momentos de férias na roça e sem intenção consciente narrou sobre como a vida se faz no/em caminho. Como somos constituídas por nossos lugares de nascença e de humanidade.”

(Texto escrito pela pesquisadora sobre a narrativa da professora Metamorfose, Estúdio Narrativo individual - 20 de julho de 2021 - “Raízes da Infância”)

¹⁰ Ilustração intitulada *Flamboyant* carrega a expressão da narrativa da professora *Metamorfose*.

O Transcorrer Da Viagem: Da Interrogação Surgem Os Descobrimentos Da Experiência Do Processo Identitário Docente

Nesta seção abordaremos os sentidos revelados pelas professoras a partir de suas narrativas, o que gerou o *corpus* narrativo analisado. Ao longo do percurso da pesquisa-formação, as professoras-viajantes trouxeram em suas narrativas elementos como “caminho”, “trajeto” e “estrada”, vinculando-se à metáfora “A viagem”, utilizada desde os primeiros contatos com as colaboradoras, por isso escolhemos retomá-la como uma norteadora de nossa construção interpretativa.

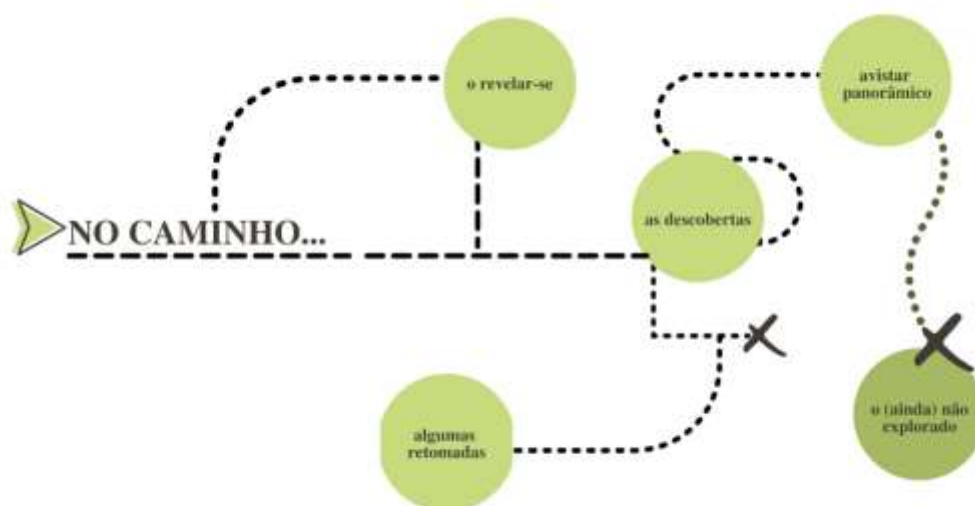
No percurso de análise houve uma imersão na metáfora, de modo que esta se transformou em um guia e foi se mostrando a tal ponto que possibilitou a construção de algumas questões-bússola que favorecessem a reflexão e o encontro dos sentidos e significados apresentados pelas professoras através da narração de suas histórias de vida e formação. Isso, portanto, gerou o *corpus* de análise.

Assim, ao dedicar-me a pensar na viagem no decurso analítico surgiu a imagem de um ônibus, que por essência carrega a expressão do singular-plural. A imagem projetada era o próprio embarque, no qual juntamente com as professoras iniciamos uma rota ainda desconhecida. A rota: “Identidade em constante formação”. Nesse devaneio criativo, percebi que ao longo do caminho deixamos que os encontros, as chegadas, as partidas, os pontos de parada, as trilhas, as paisagens, os acessos bloqueados, as vistas panorâmicas, os limites e os horizontes fossem direcionando o nosso percurso e aos poucos a expressão de nossas humanidades ia sendo revelada nesse espaço coletivo.

Como proposto no processo de análise, aqui estamos no “Tempo do Difundir” e através da interpretação do *corpus* narrativo analisado, buscamos os encontros com os significados e sentidos vivido-narrado. Fomos encontrando *Tramas-temáticas* que circulavam no contexto das narrativas das professoras-viajantes (as suas ações, imaginações,

representações e temporalidades) e que estavam relacionadas à identidade, como é possível observar no Diagrama 7.

Diagrama 7. Tramas-temáticas encontradas no processo de análise do *corpus* narrativo



Fonte: diagrama criado pela pesquisadora a partir do processo de análise.

Em cada trama-temática é possível ir construindo um roteiro de apreensão daquilo que as professoras abordaram como constitutivo de seus processos e percursos identitários. A trama *No caminho... o revelar-se* surge a partir da *questão-bússola*: “*como as professoras foram se mostrando ao longo da Pesquisa-formação?*”. Este questionamento nos auxiliou a perceber como as professoras foram se apresentando ao longo da pesquisa-formação, sendo possível seguir cinco *Trilhas*.

Nesse percurso as professoras-viajantes se revelaram a partir de suas implicações, de seus distanciamentos quando não queriam narrar sobre algumas memórias que lhes ocorriam, da forma como ao falar dos outros estavam a falar de si mesmas, de seus cansaços com a sobrecarga de trabalho, especialmente nesse período pandêmico, como podemos observar nas falas a seguir.

Eu também estou assim como Metamorfose, sobrecarregada e muito cansada, o que eu fazia há um ano atrás, há seis meses atrás, hoje eu não consigo fazer nem a metade. Estou muito sobrecarregada. (Autoconhecimento, Estúdio Narrativo Coletivo - Artefatos da docência diante dos desafios contemporâneos)

[...] eu estou me sentindo... 220 volts é muito pouco. Então, assim, na sala de aula o tempo que a gente tinha já era muito pouco e agora em duas horas que voltou esses plantões, eu estou me sentindo como se eu não estivesse fazendo nada pelo aluno [...] a sensação que eu tenho é que a gente está contribuindo muito pouco e que a gente tem que dar conta disso, porque a gente tem que terminar esses conteúdos [...] (Responsabilidade, Estúdio Narrativo Coletivo - Artefatos da docência diante dos desafios contemporâneos)

As professoras ao longo dos encontros foram indicando que o cansaço também estava atrelado às cobranças do setor de educação do município em relação às atividades e aos diversos projetos que tinham que desenvolver em um curto espaço de tempo. Para elas, o excesso de cobrança e as burocracias do entorno tiram o prazer de ser docente, já que se sentem cansadas e tendo que desenvolver atividades de modo compulsório e mecânico. E, portanto, sinalizaram que gostariam que houvesse tempo para que os professores também pudessem se acostumar com esse cenário da educação.

E aí essas cobranças, né, a gente cansa demais, então, eu também sinto isso aí, Responsabilidade, teria que mudar isso aí um pouco. Teria que dar uma desacelerada nesse tanto de projeto, nesse tanto de coisa e a gente voltar a tentar, vamos dizer assim, pegar uma linha, porque cada professor está se virando do seu jeito, cada professor está se virando só [...] (Autoconhecimento, Estúdio Narrativo Coletivo - O novo no dia a dia do professor)

Assim como reconhecem que a gestão também está sendo demandada por outras instâncias no cumprimento das atividades e, como *Metamorfose* expõe, parece que não há uma análise apurada das ações que serão realizadas.

Verdade. Concordo com as meninas. Eu acho que às vezes a própria gestão se sente desesperada. Eles também recebem horrores de coisas e passam para a gente, às vezes sem ter segurança do que realmente vai dar certo, às vezes não dá, tem que rever tudo de novo, então parece

que o momento não é analisado, parece que... tudo está igual e não está igual. Não percebe que não dá para fazer certas coisas nesse momento. (Metamorfose, Estúdio Narrativo Coletivo - O novo no dia a dia do professor)

Ainda em relação a essa trama, foi possível perceber que todas as professoras-viajantes tiveram vivência em contexto rural e ao falar desse lugar mostravam-se afetadas com as memórias e as transições vividas em seus percursos formativos. Outro elemento que compõe esse ‘revelar-se’ esteve presente no modo como as professoras foram se reconhecendo pertencentes a um coletivo docente, principalmente nos *Estúdios Narrativos Coletivos*.

[...] eu percebi que... a gente discutindo sobre isso, me fez ver que não é responsabilidade somente minha, desse aluno ir com alguma dificuldade, porque são várias características, né, são várias coisas que acontecem. (Autoconhecimento, Estúdio Narrativo Coletivo - O novo no dia a dia do professor)

O nosso encontro do dia 26/08/21 foi bastante proveitoso, eu não estava muito bem, mas aproveitei o bastante para expôr o que na verdade tenho de dúvidas e ansiedade, para poder fazer o melhor como docente. Percebi no decorrer do encontro que todas as participantes estavam no mesmo caminho, em busca de meios para melhorar nossas práticas. (Tempo, Sentido do Estúdio Narrativo Coletivo - Artefatos da docência diante dos desafios contemporâneos)

O encontro de hoje foi bastante produtivo e reflexivo. Inicialmente estava cansada, um pouco sem ânimo. Mas com o início das conversas isso foi se modificando. Ouvindo as meninas e compartilhando dos mesmos sentimentos, o envolvimento logo foi resgatado. Obrigada a todas por esses momentos. (Metamorfose, Sentido do Estúdio Narrativo Coletivo - Artefatos da docência diante dos desafios contemporâneos)

Nas falas apresentadas acima, nota-se como os encontros estavam sendo espaço de exposição de angústias, anseios e modos de desenvolver a prática docente, que aos poucos foi criando um envolvimento entre as colaboradoras e gerando reflexões sobre a docência. Quando uma das professoras compartilhava com o grupo as suas angústias, as demais participantes acolhiam e buscavam trazer um ponto de vista sobre como estavam lidando com

determinada situação, especialmente com as atividades nesse período de pandemia, isto porque no *corpus* de suas narrativas havia a afirmação de que não sabiam muito se aquilo que estavam desenvolvendo em sala era o correto.

A trama-temática *No caminho... as descobertas* foi guiada pela *questão-bússola*: "*como as professoras foram tomando consciência de seus processos identitários-formativos?*". O *corpus* narrativo nos possibilitou acessar algumas *Rotas*, já que as professoras-viajantes foram trazendo para a discussão as suas compreensões acerca da identidade pessoal e profissional forjada ao longo de seus itinerários formativos.

As *Rotas* carregam as significações, olhares e saberes que as colaboradoras foram construindo acerca da identidade. Nesse percurso, diante do entendimento da identidade como incompletude, e que se faz a partir das experiências, trazemos a imagem de uma bagagem que se faz no caminho. Tal aspecto foi figurado pelas professoras como: "somos seres humanos e por isso inacabadas"; um não saber sobre as coisas que dentro da realidade profissional de cada uma traz a necessidade de buscar outros conhecimentos; aprender mais para ser mais; mesmo que tenham anos de profissão/carreira ainda assim não se estará completa.

Metamorfose vai trazer que a vida é uma constante formação e estar incompleto é não estar só. Já *Autoconhecimento* considera em sua narrativa que com a pandemia ela se percebeu ainda incompleta, pois não apresenta habilidade com as tecnologias. E complementa dizendo: "*se o ser humano alcançar o estado de completude não haverá surgimento de novas coisas*". *Responsabilidade* ao abordar sobre o formar de uma pessoa, afirma que isto acontece mesmo quando não se tem consciência do vir a ser.

Então é bom estar incompleto porque a gente vai precisar de coisas, pessoas, ações. A vida é uma constante formação, nunca estaremos prontos [...] estar completo é estar sozinho [...]
(Metamorfose, Estúdio Narrativo Coletivo - Identidade em constante formação)

tivemos que mudar tudo e nessa mudança, pelo menos da minha parte, eu percebi o quão

pequena eu sou, porque para trabalhar com a tecnologia foi e ainda está sendo muito difícil, né, e perceber que a gente não é completo, pode ter anos e anos e anos de estudo e não somos completos, por causa disso também faz com que a gente melhore, porque se o ser humano for completo nada mais surgirá [...] (Autoconhecimento, Estúdio Narrativo Coletivo - Identidade em constante formação)

[...] eu acho que a vida é essa possibilidade da gente ir fazendo, mesmo que a gente não tenha aquela consciência total do que vai querer ser. (Responsabilidade, Estúdio Narrativo Individual - Raízes da Infância)

Nessas *Rotas* as professoras foram encontrando os seus tempos dentro da profissão, reconhecendo momentos significativos em suas histórias para o processo de se tornar docente. Em relação à algumas memórias, as colaboradoras só se deram conta da ligação dos episódios quando narravam sobre sua história de vida e formação. *Tempo* nos apresenta que foi se completando com o passar dos anos de profissão e traz essa dimensão temporal ao perceber-se diferente, fazendo um paralelo em como era no início da profissão e como se vê hoje. Já *Metamorfose* trouxe a memória do brincar de escolinha e que nessa experimentação da infância já havia iniciado de algum modo sua trajetória, o que a fez recordar que na adolescência havia sido professora particular de banca de reforço.

A gente precisa se conhecer de verdade e ter coragem. Eu mesma quando entrei na educação eu via um ângulo da educação totalmente diferente daquilo que eu tenho hoje, daquilo que eu sou hoje, mas para eu chegar aonde estou hoje eu tive que vir me completando, me completando, me completando e quando chega hoje eu vejo que [...] ainda falta muito a completar (Tempo, Estúdio Narrativo Coletivo - Identidade em constante formação)

Assim, eu acho que eu levei de uma experiência para a outra, né, da escolinha para banca primeiro. Eu passei pela história da banca, nem lembrava mais, oh! Agora que estou me tocando que eu passei pela banca. (Metamorfose, Estúdio Narrativo Individual - Raízes da Infância)

A Rota 2 - No caminho os encontros: o olhar do outro como com-figuração da identidade docente, que guarda uma relação com a *Rota 1*, abarca as construções de que a identidade se faz a partir de outras pessoas, representado como “os olhares”. As professoras-viajantes abordaram que não somente no contexto da pandemia, mas desde o início estavam

sob o olhar dos outros, sendo por esses avaliadas. *Responsabilidade* aponta que apesar da identidade estar relacionada às experiências, a formação das pessoas é um processo desconhecido mas que sempre acontece na relação com o outro.

É por isso que eu te digo que, na verdade, é uma misturinha. Nós como humanos... como seres humanos... eu como professora... o que nós somos... na verdade ninguém se forma sozinha, gente. Ninguém! É tudo essa mistura. O que todo mundo... todo mundo, todas as pessoas que passaram por mim me ensinaram. Eu tenho um pouco de cada um. Acho que todo mundo tem um pouco de cada pessoa que convive, né. (Responsabilidade, Estúdio Narrativo Coletivo - Período Escolar)

Diante disso, *Metamorfose* traz para o grupo que muitas vezes esses olhares indicam uma falsa razão sobre quem se é, o que tende a gerar processos de culpa e autocobrança. Em sua narrativa instiga as outras professoras a refletirem como está sendo a construção de suas identidades, o que para nós põe em cena o questionamento: a identidade docente se faz a partir dos outros, do que dizem, do que querem, mas isso às vezes não pode distorcer o reconhecimento de si?

[...] um dos versos que me chamou a atenção foi a questão da “doença de ouvir a voz da falsa da razão”. Quantas vezes a gente ouve o que dizem que nós somos, o que dizem que temos que fazer e a nossa, né, a nossa voz fica onde? Fica como? Ouvimos que a gente fez errado, ouvimos que não era dessa forma, então muitas vezes é uma falsa verdade, é uma falsa razão. E muitas vezes a gente acredita, por isso que a gente se cobra tanto e julga, né, porque as pessoas vêm de fora, não vêm de dentro. (Metamorfose, Estúdio Narrativo Coletivo - Releituras da Docência)

Na *Rota 3 - Retratos da docência: diálogos tecidos entre presente-passado-futuro* podemos apreender, a partir das narrativas das professoras-viajantes, que a centralidade está nas imagens que estas foram construindo e desconstruindo acerca da docência. É possível, portanto, perceber a relação que fazem com as experiências da infância, do processo de escolarização e com a formação inicial. As professoras trazem aqui a percepção de “maturidade” e “tempo de profissão” como elementos que contribuem para o desenvolvimento de outros olhares sobre as situações emergidas no contexto profissional.

Ainda nesta *Rota*, as colaboradoras vão construindo uma consciência de reconhecimento de si através de suas histórias de vida. Quando retomaram o passado para pensar o presente, visualizaram que as experiências vividas antes de se tornarem docentes foram fundamentais ao processo de tornar-se professora. Eis alguns episódios rememorados: brincar de escolinha, ser catequista, convidar pessoas para ensinar o alfabeto e ver a mãe sendo professora. Outra imagem que compõe o *corpus* narrativo das professoras é a compreensão de que a professora não é apenas alguém que transmite conteúdos, mas alguém que também recebe conhecimento.

As *Rotas 4 - Localizando... a docência e o tempo de ser* e *Rota 5 - Um declive no caminho: a injunção do sistema* estão relacionadas à apreensão das professoras-viajantes sobre a necessidade de se cuidarem para que possam criar modos de ser no fazer docente. Em suas narrativas as colaboradoras falam que precisam de tempo e que muitas vezes o trabalho foi a centralidade de suas vidas. Somado a isso, temos aquilo que podemos nomear de injunção do sistema educacional, já que as professoras vão demarcando como este tolhe o fazer docente com questões burocráticas e visando a formação meramente técnica das pessoas. Em um movimento subversivo, as professoras trazem à consciência seu papel e, assim, mesmo com essa investida do sistema, elas formam as pessoas para a vida.

Ahh não sei... eu acho que vivi minha infância muito bem vivida. Eu tenho muita saudade da minha infância, né, com o pouco que a gente tinha, a gente soube viver [...] hoje eu me vejo muito [...] presa a trabalho, trabalho, trabalho e acabo não vivendo nada. Eu acho que a Autoconhecimento da infância diria para a Autoconhecimento adulta que era para ela desacelerar mais e viver mais.
(Autoconhecimento, Estúdio Narrativo Individual - Raízes da Infância)

[...] é o que as meninas já falaram, né, a gente vai doente para a escola, a gente está sem conseguir alguma coisa, mas está firme, a gente deixa de ficar com a família, a gente deixa de viver, assim, para si mesmo, para no momento estar fazendo outra coisa que é do trabalho, é da profissão.
(Metamorfose, Estúdio Narrativo Coletivo - Releituras da Docência)

estão podendo, tipo assim, as possibilidades e tudo que a gente acha porque a gente não

ensina só... como a gente já falou em outros encontros, a gente não ensina só para a sala de aula, a gente ensina para a vida, então é nesse sentido que o sistema não vai me podar e acho que não poda professor nenhum [...] mas eu digo no sentido de podar as possibilidades, porque o professor não fica só sala de aula, o professor ensina para a vida e o sistema não quer isso. (Responsabilidade, Estúdio Narrativo Coletivo - Releituras da Docência)

No que diz respeito à trama-temática *No caminho... avistar panorâmico* temos uma ligação direta com a trama anterior, uma vez que estas conjugam as percepções das professoras colaboradoras sobre o processo identitário. Esta foi se revelando através da *questão-bússola*: “o que as professoras foram percebendo no decorrer da pesquisa-formação?”, sendo possível o encontro com quatro paisagens. A escolha dos nomes das paisagens vincularam-se aos elementos e contrastes apresentados pelas professoras em suas narrativas.

A *Paisagem 1* foi nomeada como *Areia movediça: a docência entre culpa, responsabilidade e pertinência*, pois ao longo dos encontros foi possível perceber que as colaboradoras na tentativa de demarcar a pertinência social e a responsabilidade para com a profissão pareciam ser sugadas pelo discurso da culpa. Nessa via de reconhecer a pertinência social da profissão, encontravam-se enredadas na responsabilidade de desenvolver sozinhas o processo de ensino-aprendizagem.

Amanhã eu vou de novo, eu sei que vou entrar no mesmo lugar de novo, estou entrando nas vidas de novo, então, e aí, eu vou fazer o que, né, essa questão aí intrigante. Chega a ser até intrigante a profissão, nesse sentido, porque é vida, são vidas. Ou você mata um aluno ou você salva um aluno muitas vezes, então, né, são várias vivências que você tem e isso já me causou muito, muito prejuízo emocional ao longo desse tempo, porque eu sempre fui de me culpar, sempre fui: - “não a culpa é minha, se isso aconteceu. Não, tenho que fazer de outro jeito, a culpa é minha [...] (Metamorfose, Estúdio Narrativo Individual - Formação inicial)

Nesse sentido, apesar de entenderem que cumpriam com suas responsabilidades, essa percepção acabava por trazer à tona o sentimento de culpa, pois atribuem a si o que se

considera como “sucesso” ou “fracasso” escolar. Além do mais, como perceberemos na fala de *Tempo*, as professoras notaram que é fundamental olhar para os resultados de seu trabalho, pois tendem a considerar que as práticas nem sempre são suficientemente “boas” para que o aluno possa aprender.

[...] eu não me preocupo mais com elogios ou bom ou ruim, eu não me preocupo mais com isso, eu me preocupo com aquilo que eu vou lá, vou repassando e vou vendo o que eu fiz, o que eu deixei pendente... aí eu vou voltando atrás e arrumando [...] eu deixo registrado, eu tenho coisa registrada quase [...] de quinze anos, vou dizer isso, mas é quase isso, [...] que hoje eu coloco assim na tela, fico olhando e dizendo: - isso aqui foi o que eu fiz... (Tempo, Estúdio Narrativo Coletivo - Releituras da Docência)

Em relação à *Paisagem 2 - Oceano: a docência, o sistema educacional e os novos desafios*, as professoras falam sobre suas angústias diante do “novo” instaurado pela pandemia da Covid-19. Demarcam que mesmo com mais de 15 anos de profissão, a pandemia traz a sensação de que estão no início da profissão, de que estão começando novamente. Sendo assim, percebem que as ações pedagógicas que desenvolviam já não dão conta do momento atual, tendo que reconfigurar as formas de ensinar enquanto docente.

As professoras vão sinalizando sobre como a realidade dos alunos atravessa o fazer docente, pois vão notando que as histórias de vida dos estudantes lhes afetam, especificamente em relação à pandemia percebem que os estudantes não conseguem dispor de recursos econômicos para o desenvolvimento das atividades. Vão também demarcando questões relativas à conjuntura social-política, através da narração de seus períodos escolares em paralelo à condição de ser docente hoje.

Nesse mote, encontramos nas narrativas sentimentos como sensação de desamparo e descrença. A primeira porque muitas vezes se sentem sós no desenvolvimento das atividades, tanto de apoio de colegas de profissão como da gestão, pois não sabem a quem recorrer e quando recorrem à alguém não encontram soluções para as suas demandas. A segunda se

traduz quando narram sobre o modo como as atividades estão sendo organizadas e propostas no município. Ressalta-se aqui que as professoras não se sentem ouvidas na construção de estratégias para enfrentar os desafios, como podemos ver na fala de *Metamorfose* e *Autoconhecimento*.

Nós temos alunos que aprenderam, mas [...] não é o que eu sonhei para o meu aluno. E isso faz com que a gente, às vezes, se torne um professor chato, cansado, porque a gente fica se preocupando demais, demais, demais e a gente vê que não estamos sendo levados a sério. A gente tenta dar o melhor da gente com aquilo que a gente tem, eu mesmo tento dar o melhor de mim com aquilo que eu tenho em mãos, porque não adianta eu sonhar “eu vou fazer isso e isso e isso” e quando a gente chega na direção, chega na secretaria, corta tudo. Não consegue! (Autoconhecimento, Estúdio Narrativo Individual - Formação Inicial)

E uma coisa interessante que Autoconhecimento falou, é essa questão da linha de trabalho. Parece que na educação se experimenta tudo e nunca perguntam ao professor o que é que deu certo realmente. Nunca dá oportunidade. (Metamorfose, Estúdio Narrativo Coletivo - O novo no dia a dia do professor)

Também abordam que existe, nesse período do ensino remoto emergencial, a dificuldade de aprender os novos recursos, já que para elas sem instruções cognoscíveis a utilização dessas ferramentas e dispositivos se torna ainda mais difícil. Segundo as colaboradoras, não será mais possível um sistema educacional sem a incorporação das tecnologias, mas não descartam que ainda existem muitas possibilidades para o desenvolvimento de uma aprendizagem criativa e que forme as pessoas. Logo, para elas a escola não será mais a mesma.

A Paisagem 3 - Deserto: quando a docência é reduzida a condição humana trabalho, o deserto aqui se faz como vista, pois as professoras percebem que não observam no seu cotidiano o próprio corpo e quando fazem momentos de observação este já está somatizando. Aqui as colaboradoras apresentam que a quantidade de trabalho potencializa o adoecimento docente, presentificados em sintomas físicos como o cansaço e a sensação de sobrecarga

diante das diversas atividades.

Aí você diz assim “eu estou tendo tempo”, não!, mentira, a gente está acumulando atividades [...] eu chego em casa 15h, tudo bem, ahh Responsabilidade não vai fazer mais nada, não, eu já tenho que passar um vídeo para o outro dia, eu já tenho que dizer quem são os meninos que vão para o plantão [...] Então a gente acaba acumulando... ou a gente muda os nossos hábitos ou, então, realmente fica bem mais cansativo. (Responsabilidade, Estúdio Narrativo Coletivo - O novo no dia a dia do professor)

Frente à pandemia, apontam que a quantidade de horas trabalhadas foi maior do que as horas registradas, já que tinham que preparar, enviar e corrigir atividades, fazer processo de busca ativa de alguns estudantes, responder e tirar dúvidas dos pais em horário extraordinário. Além disso, precisam lidar com a exigência de múltiplas habilidades e de ter que ser criativa a todo o momento para manter os estudantes interessados nas aulas remotas. *Tempo* expressou que o que as pessoas esperam dela poderia ser representado como um relógio, ou seja, sempre tendo que cumprir em um tempo determinado as atividades propostas.

O meu aqui ó, pega aí o gancho de Responsabilidade, né, um relógio. Achei logo um relógio aí de frente, né, marcando o tempo. Tempo que você tem que dar conta desse tempo [...] nós estamos sendo cobrados esse tempo... esse ano a gente tem que fazer... tem que fazer esse projeto, tem que trabalhar aquilo, tem que trabalhar aquilo, então a gente está correndo contra o tempo, eu me senti um relógio, né, é o que as pessoas esperam de mim. (Tempo, Estúdio Narrativo Coletivo - Artefatos da docência diante dos desafios contemporâneos)

A *Paisagem 4 - Caatinga: docência e a díade pessoal-profissional* guarda a relação intrínseca da identidade docente se constituir entre o pessoal-profissional, dimensões que as professoras foram percebendo que não havia possibilidade de desvincular, podemos observar nas falas a seguir.

E, assim, tem muita gente que diz “não você precisa separar o profissional, né, das emoções, do pessoal”, você não quer muitas vezes ser responsável, né, você só quer ir lá e fazer seu serviço, mas eu acho que é quase impossível ser assim, não tem jeito acaba tendo mesmo essa, essa... esse

emocional, acaba sendo um complemento, né. (Metamorfose, Estúdio Narrativo Individual - Formação inicial)

[...] é isso que eu estou dizendo [...] é uma mistura na verdade, assim, que a gente não deixa de ser Responsabilidade para ser professora, mentira, eu sou professora Responsabilidade. Eu sou Responsabilidade, Responsabilidade como professora. (Responsabilidade, Estúdio Narrativo Individual- Período escolar)

Essas colaboradoras também foram abordando as mudanças e as permanências do eu pessoal e profissional, o que se vincula à “*paisagem-metáfora*” da caatinga que, apesar de apresentar uma vegetação típica e com traços de permanência, as mudanças e transformações estão a ocorrer no seio da terra e de modo profundo.

Ao passo que fomos seguindo trilhas, enveredando por rotas e tendo a possibilidade de avistar algumas paisagens, outros caminhos nessa viagem até foram avistados, mas mantiveram o acesso bloqueado, se tornando aqui nessa pesquisa-formação a trama-temática *No caminho... o (ainda) não explorado*. Esta trama-temática foi conduzida pela *questão-bússola*: “*o que as professoras não foram tomando consciência de seus processos identitários-formativos?*”.

O Acesso bloqueado 1: Um meio para um fim: o imperativo de aprender para... apesar das professoras-viajantes narrarem sobre a necessidade de aprender novos conhecimentos para o exercício da docência, não se dão conta de que esse movimento se restringia à aquisição de novas habilidades e competências técnicas. Aprender aqui, para as colaboradoras, é sempre um meio para um fim: o alcance de resultados.

Frente a isso, as professoras trazem o foco no resultado como um modo de ratificarem, seja para si ou para o sistema de ensino, que alcançaram os seus objetivos no processo de ensino-aprendizagem. Na mesma via, há também presente o medo de não gerar resultados, aspecto que parece dificultar o reconhecimento daquilo que estão vivenciando de novo no cotidiano de suas práticas.

No *Acesso bloqueado 2: Qual a direção?* temos aqui que normalmente as ações das professoras são sempre voltadas para os estudantes, deixando de lado a noção de que a aquisição de conhecimento se torna algo importante para elas, o que fica em segundo plano. Também percebemos que as professoras têm dificuldade de perceber como as atividades do entorno da sala de aula circunscrevem o papel social do professor e se tornam uma via de garantir os direitos profissionais.

Esse *Acesso bloqueado 2* guarda relação próxima com o *Acesso bloqueado 3: Quem sabe dizer para onde ir*, no que tange ao distanciamento do reconhecimento de si no processo de ensino-aprendizagem, pois apesar de indicarem que estão sempre sendo constituídas pelo olhar dos outros, ao longo da pesquisa-formação solicitaram recorrentemente que houvesse uma avaliação de suas produções, principalmente dos memoriais. Apenas se deram conta desse aspecto no último encontro, quando trouxe para o grupo o movimento que realizaram na entrega dos memoriais, como se buscassem uma avaliação do escrito sobre suas histórias de vida e formação.

[...] Basicamente todas vocês me falaram desse lugar... da expectativa, se o texto está correto, faça uma avaliação, será que meu texto está assim ou assado [...] e aí vocês trouxeram “a gente não é ouvida”, “a gente muitas vezes se sente desvalidada por essas pessoas que avaliam”, ao mesmo tempo vocês me pediram uma avaliação sobre o texto de vocês. Um texto que fala sobre a história de vida de vocês. E aí, eu fiquei refletindo como isso é forte, principalmente na educação básica... eu acho que muito por esse processo de se sentir tão pouco escutada que no momento que se permite essa escuta ou falar de si, isso é visto como um momento de avaliação. E aí, eu demarco, assim, que vocês são construtoras desse caminho, que vocês são construtoras desse conhecimento [...] e uma questão que faço é: vocês se sentem produtoras de conhecimento dentro das práticas e ações que vocês desenvolvem? (Emanoela-pesquisadora, Estúdio Narrativo Coletivo - Releituras da docência)

Em relação ao *Acesso bloqueado 4: Que lugar é esse?* percebe-se que algumas professoras apresentaram significações sobre o que é a escola, mas não conseguiram aprofundar a relação disso com a formação de sua identidade docente. Essas colaboradoras

significaram a escola como “o lugar de não perder tempo” e “o lugar da divergência”. Também não conseguiram aprofundar a reflexão sobre episódios de violência vividos no âmbito escolar quando frequentavam como estudantes, que surgiram nas narrativas como situações vividas pontualmente.

A escola (risos)... a escola é um espaço, digo, da divergência. Então quando a gente chega num lugar que pessoas diferentes, jeitos diferentes, então... eu apanhei muito, eu sofri muito. (Metamorfose, Estúdio Narrativo Individual - Período escolar)

[...] eu nunca fui boa em matemática e ainda não sou boa e não gosto, eu acho que por isso também eu não gosto de matemática, porque a tabuada me traumatizava porque ainda tinha, por incrível que pareça, não sou tão velha, mas era aquela época, assim... não era de palmar, de palmatória. Não era pelos bolos que eu recebia, mas eu me sentia constrangida quando eu não sabia responder. (Responsabilidade, Estúdio Narrativo Individual - Período escolar)

Como em toda viagem algumas retomadas são fundamentais para redirecionar o percurso, reorganizar a bagagem e possibilitar que exista o seguimento do itinerário, por isso, aqui apresentaremos a trama-temática *No caminho... algumas retomadas* figurada a partir da questão-bússola: “como as professoras foram se dando conta dos processos de alienação e como criativamente elas produziam outros modos de ser e estar docente?”. Portanto, nessa trama descreveremos aquelas experiências que as professoras narraram como impulsionadoras da construção identitária.

Em relação a *Retomada 1: Rompendo com imagens da docência* as professoras foram trazendo um rompimento com um processo de alienação que normalmente está vinculado às imagens construídas sobre ser docente, aqueles aspectos cristalizados que, ao longo do processo formativo, foram incorporados sem reflexão. Esse rompimento com essas imagens foram surgindo na narrativa das professoras através de ações que foram provocando que cada uma encontrasse o seu próprio lugar dentro da docência.

Tempo demarca que essa virada se deu quando decidiu quebrar uma palmatória que havia recebido de um familiar de um de seus alunos, logo no início da carreira. *Tempo* se

reconhece hoje como a professora que não fica somente dentro das quatro paredes da sala de aula. *Metamorfose* começou a refletir sobre as imposições que utilizava em suas atividades avaliativas, modificando a sua forma de avaliar passou a compreender a singularidade do aluno sem o desejo de padronizá-lo. *Responsabilidade* tinha construído a imagem da professora que chega em sala e apenas dita a lição, segundo ela, devido à referência de seus professores, imaginava que ser docente era abrir o livro e apenas reproduzir o que estava nele.

Aí quando eu me vi professora, no segundo ano de professora, eu ganhei essa palmatória de presente, aquela licença que pegava para ir ao banheiro, então, eu repetia, eu fiz o papel da professora que eu tive. [...] Tudo, porque tudo era a moda, tudo tinha que ser daquele jeito e era assim se a gente não fizesse os pais também não gostavam: - “meu filho não está aprendendo, porque o professor não se importa com ele”. Os pais achavam que nós professores se preocupavam com os filhos no momento que a gente batia [...] Eu vim tomar essa decisão de pegar essa palmatória quebrar e queimar, quatro anos depois que eu trabalhava [...] eu vejo que no início da minha carreira eu não fui uma boa professora por conta disso, porque eu queria ser aquela professora que eu tive, eu quis repetir aquilo que aquela professora fez comigo [...] (Tempo, Estúdio Narrativo Individual - Período Escolar)

eu já falei algumas vezes do chorar, da frustração [...] eu procurava um padrão para aquelas crianças, então depois que eu compreendi que essas... que esses seres não estão prontos e postos ali, que eles não vão construir aquele conhecimento naquele quadrado, naquele determinado momento, isso me fez melhorar [...] (Metamorfose, Estúdio Narrativo Individual - Formação inicial)

[...] eu pensava, lá no início de ser professora, [...] que era sala de aula e dar minha aula, como eu sempre vi meus professores. Então eu não sabia que tinha todo um processo, na verdade não foi quando eu comecei a dar aula aqui na rede municipal, foi quando eu fiquei estagiária [...] que eu vim perceber o trabalho que era ser professora, porque eu achava que era simplesmente eu chegar, abrir o livro pelegê pelegê pelegê e falar aquilo tudo [...] por isso que eu falo, todo dia é diferente, todo dia uma coisa nova, todo dia é... minhas vivências nesses vinte e cinco anos... todo dia é diferente, nunca foi nada igual (Responsabilidade, Estúdio Narrativo Coletivo - Identidade em constante formação)

Na *Retomada 2: Formas de estar em sala de aula* e na *Retomada 3: Contextualizando ações* a centralidade das narrativas das professoras-viajantes se alinha com os modos de subverter a padronização alienante e impregnar, de algum modo, a prática docente, poderíamos dizer, com ajustamentos criativos, pautando-se na relação de incentivo aos estudantes para que desenvolvam os seus potenciais, na busca de formas de estar em sala de aula mais conectadas com o que está sendo vivido no momento, continuar os seus processos de formação continuada para aprimorar os conhecimentos.

Nessas retomadas fica perceptível que as professoras vão narrando sobre a necessidade de apostar em um modo de fazer a docência pautado na afetividade, o que permite a saída de estados paralisantes impostos pelas imagens cristalizadas sobre a docência. Também versam que mesmo com direcionamentos mais gerais da rede, buscam partir da realidade dos alunos para promover o aprendizado e como isso vai possibilitando a sua própria formação como docente.

Ahh como isso me construiu professora porque nunca essas coisas acontecem por acaso, “ahh os pais fizeram e eu vi”, não!, me constitui professora porque eu estou dentro do projeto, estou dentro dessa realidade deles. Se eu tenho uma atividade que seria feita na escola, um plantio [...] uma coisa assim, eu não faço na escola. O aluno faz na sua própria casa e eu não fico da minha casa vendo. Eu como professora estou ali naquele meio, tô ali dando dica. [...] Então o que me faz ser professora é isso, é estar no meio, né, é estar inserida na escola, na casa... (Tempo, Estúdio Narrativo Individual - Formação Inicial)

Depois fiz uma pós-graduação [...] de Psicopedagogia, mas não me identifiquei. [...] Aprendi [...] até para lidar com os meus alunos, a perceber que aquele aluno... olha, apesar de adultos, eu consegui identificar as dificuldades, as deficiências de aprendizagem e passar a ver aquele aluno de outra forma e usar outras metodologias com ele. [...] para mim foi muito bom por causa disso, porque a partir daí eu passei [...] a ver esse aluno não como, vamos dizer assim, um adulto que nunca aprende nada, mas um adulto que tem uma necessidade especial que não foi observada no período da infância, né, no período da escola. (Autoconhecimento, Estúdio Narrativo Individual - Formação Inicial)

As professoras ainda abordam que algumas ações/projetos acabam não realizando como proposto, pois consideram que não estão condizentes com a realidade do momento para aquela turma. Frente às ações/projetos gerais do município, afirmam que reconhecem o que pode ser utilizado dentro de sala aula, buscando articular com a realidade de seus alunos.

Na *Retomada 4: A obrigação e a dedicação na docência* as colaboradoras se dão conta de que tanto a obrigação como a dedicação podem levar à caminhos alienantes. Reconhecem algumas atividades que executam por compreenderem como obrigação da profissão, porém nem sempre desejam realizá-las. Ao mesmo tempo, a dedicação à docência ao longo desses anos de profissão levou-as a perceber que se dedicaram muito mais ao trabalho e sentem como se tivessem aproveitado pouco a vida e, poderíamos dizer, até a profissão.

Não estou satisfeita, preciso aprender mais, apesar de tudo que já fiz, sinto-me às vezes desanimada, pois tenho a sensação que pouco vivi, foi só trabalho, trabalho e trabalho. (Autoconhecimento, Memorial Formativo)

Me sentia, assim, sufocada, porque tantas vezes a gente faz tantas coisas que a gente não quer, não está com vontade, vontade de não ir para a aula naquele dia e mesmo assim ir fazendo. Hoje é claro que a gente faz, é como eu digo, a gente faz, tudo que se pede a gente faz, mas a gente faz com mais tranquilidade, com mais clareza e eu acho que isso é maturidade, não só de profissão, eu estou falando, assim, do pessoal, sabe, que realmente, é isso que eu estou dizendo, totalmente ligado ao profissional [...] (Responsabilidade, Estúdio Narrativo Coletivo - Releituras da docência)

Era para mim ter enxergado isso bem antes, porque talvez hoje eu não estivesse tão cansada como eu já estou, né, então esse desabrochar... eu não enxergar o desabrochar da vida, não enxergar aquilo que eu fazia, o que eu deixava de bom, aquilo que dava frutos, aquela semente que eu colocava lá, que eu via nascer, que eu via crescer e eu via os frutos, eu não enxergava isso. Eu enxergava aquilo que de mais... o pior que tinha dentro da minha sala, o pior que tinha dentro da minha casa. Eu nunca via o lado bom da vida, por isso eu cheguei a passar por situações que não era tão fácil para mim, mas hoje não, hoje eu já vejo diferente, já sinto diferente, já enxerguei. Como diz aí, né, “nunca é tarde recomeçar” [...] (Tempo, Estúdio Narrativo Coletivo - Releituras da docência)

[...] a gente vai adiando tanta coisa na nossa vida, né, amanhã eu faço, daqui há quinze dias eu faço o que eu tenho vontade de fazer e vou adiando porque outra coisa é mais importante no momento. Eu tenho que fazer isso agora, depois eu falo com alguém, depois leio um livro, depois eu faço algo que eu realmente quero fazer, mas que não dá para fazer porque eu tenho outras coisas, né, como prioridade. (Metamorfose, Estúdio Narrativo Coletivo - Releituras da Docência)

As professoras-viajantes *Tempo* e *Responsabilidade* apresentam como a obrigação pela obrigação e a dedicação exclusiva aos aspectos do trabalho promovem o desgaste emocional. Demarcam, portanto, que somente despontaram para a maturidade pessoal e profissional depois de anos de experiência e carreira, simbolizado em suas narrativas como o “desabrochar da vida”. *Autoconhecimento*, mais uma vez, ratificou que viveu pouco, por isso mesmo, apresenta expressão de desânimo, cansaço e insatisfação, sensações potencializadas pela exclusividade ao trabalho. Por fim, *Metamorfose* aponta que está desenvolvendo a sua maturidade dentro da profissão e que a procrastinação diante dessas exigências vai postergando momentos que poderiam ser vividos, mas que o trabalho docente é colocado como prioridade.

Embora as professoras-viajantes apresentem ao longo da pesquisa-formação a construção da identidade docente ligada fortemente às condições do trabalho docente, um dos aspectos que nesse processo investigativo foi fundamental de perceber foi o modo que por diversas vezes utilizaram a sátira e o humor para lidar com suas questões e com demandas externas que lhes afetam, como por exemplo, o fato de estarem aprendendo a usar a tecnologia como instrumento de trabalho. Nessa mesma via perceptiva, a esperança foi uma das expressões emergidas nos diálogos, sendo esta uma via de não desistir da docência.

Com-Versando Sobre O Vivido-Narrado: Diálogos Sobre Identidade Docente A Partir De Uma Leitura Arendtiana

Este é o momento da “viagem” em que nos debruçamos sobre o que foi vivido-

narrado. A aposta feita inicialmente, e ao longo de todo o processo da pesquisa-formação, foi realizar uma leitura arendtiana da identidade docente, compreendendo as condições pelas quais a docência se forja em nossos dias. Nosso propósito, portanto, não está em fechar os caminhos da viagem, mas lançar novas veredas reflexivas que possibilitem o “*agir*”.

A partir das narrativas das histórias de vida e formação e do que foi vivenciado nos “Estúdios Narrativos” vimos que a identidade docente é uma bricolagem de acontecimentos, pessoas, lugares, imagens, representações, imitações, rompimentos e recomeços. Por isso mesmo, marcada pela expressão do tempo modifica-se de experiência para experiência, de pessoa para pessoa, aqui, de professora para professora, pois não segue as linhas de massificação. Ao longo do processo da pesquisa-formação essa temporalidade foi sendo construída pelas professoras-viajantes como um modo de imprimir o seu *quem*.

Nesse entrelaçamento de tempos (histórico e narrativo) as professoras foram singularizando as suas experiências e provocando a leitura de que não existe um sujeito pré-formado. As pessoas são constituídas pelo atravessamento da linguagem, esta, por sua vez, provoca o falar de si mesmo ao tomar a palavra como uma forma de dizer sobre si. Conforme Passeggi (2016), as palavras não são apenas representações da realidade, elas possibilitam um modo de perspectivar o mundo, o que remonta à potencialidade formadora das experiências e, por meio da reflexão destas, é possível aprender mais sobre si e sobre o mundo.

O fazer dessas experiências, portanto, não está apenas relacionado ao acúmulo de acontecimentos vividos, mas, sim, à forma como cada professora foi experimentando a exposição de si, de sua história de vida, de suas práticas pedagógicas, de como se reconheciam na docência e de quais elementos percebiam como sendo constitutivos de suas identidades. Entendemos, assim, que a experiência é um conhecimento adquirido na prática da vida e que guarda relação com a temporalidade e os processos de memória (Amatuzzi, 2007; Ribeiro, 2021; Passeggi, 2016).

O processo de formação pela via da narração-temporalidade não está apenas para a demarcação de um tempo histórico. Assim, a rememoração dos eventos esteve emanado de um tempo narrativo que enlaçou presente-passado-futuro. Os acontecimentos narrados sobre o tempo histórico, porque inebriados de um tempo narrativo (os afetos, as representações, os significados, as ações), puderam ser atualizados no ato de narrar. Por meio desse *continuum* nos deparamos com os descobrimentos da viagem, o que revelou três linhas de conversação sobre a identidade docente em uma perspectiva arendtiana:

- A identidade docente centrada nas condições humanas “*trabalho*” e “*obra*”, repercussões para a profissão;
- A condição humana “*ação*” relacionada à identidade como constante form-ação;
- A princípio : rompendo com perspectivas universalizantes.

Identidade Docente Centrada Nas Condições Humanas “Trabalho” e “Obra”:

Repercussões Para A Profissão

Identidade docente e as marcas do “animal laborans”

O discurso apresentado pelas professoras em relação à construção da identidade docente e ao exercício da profissão centra-se nas duas primeiras condições humanas da *vita activa* apresentadas por Hannah Arendt: “*trabalho*” e “*obra*”. Neste primeiro momento, iremos abordar como a identidade docente carrega marcas do *animal laborans* na contemporaneidade.

Apesar de sabermos que a vida ativa não deveria se pautar em uma hierarquia, como sugerida por Arendt (2014), houve ao longo da história uma inversão de valores em que “o espaço público vai sofrendo uma perda com a aparição da atividade do *homo faber*, e posteriormente do *animal laborans*, que aos poucos vai ocupando o lugar do homem de ação, daquele verdadeiro habitante do âmbito político”. Das três atividades da *vita activa*, o *homo faber* sempre foi colocada em evidência na modernidade pela característica previsível da

fabricação, entretanto, com essa inversão da (suposta) hierarquia, vemos a *ação* perdendo espaço na medida em que o *home faber* se funde com o *animal laborans* se tornando, assim, a principal atividade (Luz, 2018, p. 66).

A condição de *animal laborans* que está intimamente relacionada às questões de sobrevivência, ou a produção das necessidades vitais, alimentam o processo vital do corpo humano. O trabalho é o que permite a produção de bens de consumo, logo, “trabalhar e consumir são apenas dois estágios do sempre-recorrente ciclo da vida biológica” (Arendt, 2005, p. 180). O *trabalho* carrega a expressão da efemeridade, daquilo que não é durável, porque no ciclo da vida será consumido.

Sempre há na dimensão *trabalho* um esforço e exaustão que são consumidos, ou consomem, em um curto espaço de tempo. Daí podemos depreender, a partir do *corpus* narrativo, que se os processos de construção da identidade docente se alicerçam nessa condição, temos um profissional que muitas vezes não se reconhece enquanto produtora de coisas duráveis, pois aquilo que apresenta como manufatura é consumido e, no caso da docência, não se encerra com as horas/aulas ministradas, suas atividades estão no sempre-recorrente, dito por Hannah Arendt.

A expressão do esforço e da exaustão, características da condição de *animal laborans*, que para Arendt (2005) é a atividade mais repetitiva, se apresenta nas narrativas das professoras sob a forma de sobrecarga, de descrença na mudança de algumas ações e de sentidos de “mesmice” ou “repetição” dos projetos propostos na rede de educação. No processo de pesquisa-formação as professoras nos indicaram que a repetição, imitação, reprodução sustenta um exercício da docência mecânico e compulsório, aspecto que limita aquilo que poderíamos chamar de abertura para a manifestação do *quem* ou encontro autêntico com o ser docente.

Frente a isso, vemos a realidade da profissão docente emanada de uma experiência

própria das sociedades de massas, particularizadas e atomizadas, em que por se configurar como um espaço da individualidade, os sujeitos que dela participam se eximem de tomar decisões sobre o mundo e como o sendo de sua responsabilidade, funcionando apenas no *modus operandi* da sociedade baseada na produção e no consumo (Almeida, 2011).

As professoras por estarem inseridas nesse enlace social das sociedades de massa em muitos momentos da pesquisa-formação atrelaram o seu trabalho a uma visão individualizada e, por vezes, solitária, o que gera uma experiência da docência vivida entre a culpa, a responsabilidade e a pertinência da profissão. Logo, temos uma construção identitária que se faz no seio de uma educação individualizada que alimenta a profissão em uma participação social destinada à transmissão de conhecimento.

Biesta (2017) nos alerta que, nas últimas décadas, houve uma mudança na linguagem dentro do campo da educação. Tivemos o declínio da linguagem da *educação* e a ascensão da linguagem da *aprendizagem*, esta traz à tona um modo de operar dentro dos processos escolares, sejam eles públicos ou privados, em que as professoras são provedoras de um conhecimento a ser consumido pelos estudantes. Essa perspectiva se aproxima da condição “*trabalho*”, na medida em que destina à educação o lugar de produção e consumo. A educação se torna uma mercadoria, uma “coisa” que deve ser fornecida pelas professoras e instituições escolares. Assim, a linguagem da *aprendizagem*, podemos dizer, aponta para uma errônea compreensão do papel do estudante e o papel da professora na relação educacional.

De acordo com as professoras-viajantes a construção de suas identidades profissionais carrega a marca da responsabilidade que, por vezes, se funde com processos de culpa. Nesse sentido, a responsabilidade, aspecto que circulou fortemente nas narrativas das colaboradoras, ganha dois contornos no processo de construção da identidade docente. Primeiro a vinculação com a linguagem da *educação*, pois em seus discursos traziam a importância de instigar os estudantes a buscarem, o que Biesta (2017) argumenta como sendo “*questões de conteúdo e*

objetivo”, ou seja, uma experiência de aprendizagem que se dará por meio da compreensão do que se quer ou precisa; e o segundo contorno, talvez o mais solicitado nos últimos tempos, liga-se a linguagem da *aprendizagem* que consiste em empreender ações pedagógicas como um modo de atingir resultados do ponto de vista de satisfazer as necessidades predefinidas de quem aprende, portanto, aqui a exigência está na técnica, na eficiência e na eficácia.

O que fica evidente é a ordem da técnica, mesmo quando as professoras narraram sobre os desafios, as dificuldades, os resultados alcançados e sobre não se sentirem completas como pessoa e profissional, incorriam na prescrição sobre o que deve ser a professora ou como deve ser uma boa professora ou ainda quais as características e metodologias uma professora de excelência deve ter para que seus alunos tenham sucesso. Percebemos, então, que a construção da identidade docente fica alienada aos interesses escusos de um sistema educacional ancorado na produtividade, no consumo da “força de trabalho” e no modelo econômico neoliberal, que impõe um certo tipo de: o *que* uma professora deve ser.

Se tomarmos a discussão de Arendt (2016, p. 239) sobre a “*A crise na educação*”, veremos que a argumentação ratifica que a postura de responsabilidade pelo mundo é primordial para a construção da autoridade docente. Desse modo, a autoridade e as qualificações da educadora ou educador, segundo a autora, não são a mesma coisa. Para ela,

embora certa qualificação seja indispensável para a autoridade, a qualificação, por maior que seja, nunca engendra por si só autoridade. A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo.

Concordamos com a autora quando afirma que são necessárias algumas qualificações ao docente, mas que sua autoridade e, acrescentamos, sua identidade, não se resumem a estas. As qualificações favorecem a construção de um perfil profissional técnico-pedagógico, porém, de acordo com Nóvoa (2017; 2019), o discurso da eficiência e da prestação de contas tem gerado uma desvalorização de outras dimensões da profissionalidade, já que reforça

políticas de remuneração baseadas nos resultados alcançados e fomenta políticas de formação alicerçadas em movimentos de privatização e individualização.

Consideramos, então, que isto nos aponta para uma identidade técnica, na qual a professora ocupa o lugar de transmissor de conteúdos e que teve sua ascensão nos últimos anos com políticas educativas e curriculares pautadas na reforma educativa e nos padrões de desempenho. O *standard* dessas políticas compreende a forma e os conteúdos a serem ensinados e aprendidos, bem como ocorrência de avaliação externa para identificar se os resultados alcançados estão de acordo ao que fora pré-determinado (Matos, 2016).

Não estamos com isso, tentando diminuir as políticas educacionais e curriculares, nem enfraquecer a necessidade de avaliação das ações e projetos, entretanto, a nossa crítica se estabelece no que passa nas entrelinhas e provoca, ao invés de uma qualificação das políticas educacionais e conseqüente melhoria das escolas públicas, uma subserviência mandatária.

As professoras-viajantes retratam como essa identidade técnica é cotidianamente requisitada, especialmente agora com as mudanças provocadas pelo ensino remoto emergencial com a descontinuada condução ministerial das atividades educacionais e estratégias utilizadas pela gestão municipal para lidar com o atual momento, como veremos no diálogo a seguir.

Responsabilidade - Eu vou te dizer, Manu, uma coisa que para mim, assim, essas cobranças, sabe, de você estar fazendo e parece que você não está fazendo nada. Então, assim, é muita cobrança. [...] isso me deixa assim, não sei, me tira um pouco do...

Emanoela - Essas cobranças vêm de onde? De quem?

Responsabilidade - De onde? Do setor de educação, [...] uma coisa que está me angustiando agora, por exemplo. Amanhã a gente tem reunião... ó, nessas duas horas, eu tenho que ter conteúdo e ainda vem a provinha Brasil para a gente fazer. Vão enfiando nossa goela abaixo, que a gente tem que fazer, está entendendo, que isso nos tira... me tira do sério [...] isso me incomoda bastante, essas cobranças que vem como se a gente não tivesse... estamos ainda fazendo uma coisa e a gente já vai ter que fazer outra. Nem bem a gente se acostumou com esse novo, novo! e agora já tem outra coisa para fazer e já é projeto para

fazer e já tem que fazer isso e daqui uns dias já tem que fazer aquilo, isso me... isso eu gostaria que mudasse. Eu gostaria... que desse um tempo também para gente ir se acostumando com esse novo. (Estúdio Narrativo Coletivo - “O novo no dia a dia do professor”)

Nesse breve diálogo, a *Responsabilidade* se sente angustiada frente às exigências do setor da educação, especialmente pela necessidade de cumprimento da aplicação da Provinha Brasil¹¹. Apesar da professora não trazer de modo direto, a sua narrativa revela para nós a figura de um profissional mecanizado, “condicionado à pressão do desempenho de resultados escolares” como afirma Matos (2016, p. 64), sem tempo para efetuar uma avaliação real das atividades realizadas e inseguros com as novas demandas educacionais.

Pensar em uma identidade forjada pela técnica, além de reduzir a *ação* docente, mitigando o horizonte de coisas novas que podem surgir e mudar o curso da existência, das práticas escolares e do ensino, seria negar a *natalidade* inerente à condição humana. Contraria também a ideia do processo identitário situado historicamente, este que carrega a revisão constante das significações sociais da profissão e das tradições para a qual a atividade de *professorar*, embora impregnada de práticas consagradas culturalmente, não é uma atividade repetitiva e burocrática (Arendt, 2014; Pimenta, 1996).

A experiência do processo identitário ganha contornos próprios para cada sujeito que envereda pela docência e, por ser, algo que se faz a partir da experiência não pode ser circunscrita à execução de uma técnica, a um modo de ser e de fazer. A experiência do processo identitário, como nos indica Ribeiro (2021, p.58), acontece no presente que se vive e implica um imbricamento dos parceiros. Ainda para o autor, “o sujeito experimenta ser professor na vivência, vivendo, atuando e na relação com o outro”, logo, “a experiência de ser professor [...] é algo que se reatualiza à medida que se vive a possibilidade de ser professor”. As professoras-viajantes ratificam essa argumentação, como é possível ver nas

¹¹ A Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica das habilidades relativas à alfabetização e ao letramento em língua portuguesa e em matemática desenvolvidas pelas crianças matriculadas no segundo ano do ensino fundamental das escolas públicas do país.

falas de *Tempo e Responsabilidade*.

[...] porque sozinho, na verdade, eu acho que a gente nunca vai muito longe. Quando a gente entra em uma escola já temos um grupo de professores, nós estamos aqui em um grupo e esse grupo deixou, assim, mais do que presente, que a gente tem espaço um para ajudar o outro, né, então eu vejo essa capacidade da gente mudar e da gente ser um ser diferente. (Tempo, Estúdio Narrativo Coletivo - “Identidade em constante form-ação”)

[...] por isso que eu falo, todo dia é diferente. Todo dia uma coisa nova, todo dia é... minhas vivências nesses vinte e cinco anos... todo dia é diferente, nunca foi nada igual [...] (Responsabilidade, Estúdio Narrativo Coletivo - “Identidade em constante form-ação”)

Freire (2013) em *“Pedagogia da autonomia”* também nos insere nessa consciência de que a atividade docente, no tempo que for vivido, não deve se dar por uma experimentação repetitiva, mas pela consciência de que, sabendo do seu inacabamento, pode fazer o seu próprio “destino”, forjar a sua própria identidade cujo tecer se faz no tempo das possibilidades e não de determinismos, em um tempo histórico-narrativo junto com os outros.

Entretanto, no cenário educacional contemporâneo vemos a marca da modernidade em que, seguindo este enlace social, o foco está no desempenho e no cansaço, trajando também as novas roupagens da pós-modernidade, na qual o sujeito é impelido a ser “um empreendedor de si” (Han, 2017). Deste modo, a partir do que foi narrado pelas professoras-viajantes, refletimos que a produtividade se mostra como força motriz sob a avaliação da eficiência, eficácia e efetividade de seu trabalho. Isto nos faz pensar nesse enlace social que reconfigura a profissão ao nível da performance, o que repercute na formação e construção de um corpo profissional também marcado pelo desempenho e cansaço (Branco & Rocha, 2019).

Com a pandemia da Covid-19, em 2020 e 2021, esse mote de discussão se intensificou, pois presenciamos em nosso país um cenário educacional ainda mais

precarizado, que antes de pensar suas condições reais submeteu docentes e estudantes à lógica do “não podemos perder tempo” e como expõe Marques (2021, p.12)

[...] ouvia os ecos das vozes do mundo sobre vida, morte, ciência, vacina, luto, abraço, sexo, natureza, educação e, também, escola. “Se providências não forem adotadas, as crianças e jovens vão perder de ano”. Esse significante “perder”, agora visível, me mobilizou profundamente. Passei a me questionar: “perder o quê?”

Sem dúvida, algo se perdeu, presenciamos na educação a abertura de uma fenda provocada pela desigualdade social, presente há muito no nosso sistema público de ensino. Mas como um arqueiro, o prefaciador nos flecha com o seu questionamento e nos provoca a problematizar esse cenário educativo em que o “*quê*” se tornou mais visível que o “*quem*” das pessoas. Marques (2021, p.13, *grifo nosso*) avança dizendo:

Se nesses dias tão difíceis das nossas vidas conseguíssemos refletir, minimamente, sobre o que a humanidade fez da humanidade, o que a educação fez da educação, o que a escola fez da escola, *o que a docência fez da docência* [...] não teríamos perdido absolutamente nada, ao contrário, teríamos ganhado a possibilidade de pensarmos sobre o que o destino está fazendo dos nossos destinos e, assim, poderíamos até, salvar a humanidade para sempre, se desejássemos [...]

Dessa maneira, o que fica visível é que as professoras colaboradoras, até o presente momento, não sofreram apenas com a precarização da formação em relação a emergência do ensino remoto, mas com a falta de condições materiais e com as súbitas modificações e confusões dos tempos e espaços dedicados ao trabalho e a vida pessoal, aspectos que não são exclusividade desses tempos de pandemia apenas se tornaram mais evidentes, segundo Paludo (2020).

Posto isso, através do que Arendt (2005; 2014) nos convoca a refletir sobre o que é uma vida ativa ou sobre o que fazemos quando estamos ativos, e inspirados na composição da música “Cajuína” de Caetano Veloso, vale nos questionar “*existirmos: a que será que se destina?*”. Em uma sociedade marcada pelo esvaziamento do *espaço comum* e pela devoção ao desempenho e à produtividade: *a que será que se destina a educação? A quê e a quem*

serve a docência? Para quem se destina a instituição escola? O que está oculto nas políticas de formação e currículo quando se exige do profissional o “quê” em detrimento do “quem”? Como a educação, destinada ao seu caráter público, pode provocar nas pessoas que dela participam a responsabilidade pelo mundo?

Estas são questões pulsantes para nós quando tratamos de identidade docente. Então poderíamos pensar em uma crise identitária da docência em face do mal-estar contemporâneo, no qual o surgimento de sofrimentos emocionais está associados à produtividade. Isto porque a docente se personificada na condição humana de *animal laborans*, passa a operar na dimensão da manutenção da existência, ou, conforme Amaral (2019, p. 89) versa sobre o pensamento de Hannah Arendt, como um “sujeito que meramente reproduz a atividade laboral e desprovido de representatividade política” fica à parte da vida pública, o que contraria por si só o trabalho docente, já que este se forja na e pelas relações com a instituição escola, com os colegas e com os estudantes e pais.

Logo, como pensar uma experiência do processo identitário docente de modo isolado se o seu trabalho está centrado, antes de tudo, em coletividades humanas? (Tardif & Lessard, 2014). Frente aos apelos da linguagem da *aprendizagem* presentes no mundo contemporâneo e fundamentada no slogan capitalista “*tudo é uma questão de querer*”, como salvaguardar e incorporar no seio das atividades docentes o desejo por aquilo que ainda não se sabe, pelo que ainda-não-é, pelo entusiasmo em “começar coisas novas” sem perder de vista a mundanidade?

“Obra” E Sua Relação Com A Identidade Docente

Em vista da problematização provocada no tópico anterior, em que há o esvaziamento da atividade *ação*, dissolução do *home faber* e ascensão do *animal laborans*, parece-nos que o sistema educacional titulariza a professora quando o exercício de funções ocorre irrefletidamente ou quando este aceita passivamente aquilo que lhe é (im) posto. Mas aqui

nos deteremos a articular uma discussão sobre as marcas da condição humana “*obra*” à identidade docente.

Entendemos que a característica da durabilidade, própria da *fabricação*, no contexto da construção de uma identidade docente se assenta na pertinência social da profissão em relação ao processo de *formação* humana. O produto fabricado pela docente não é, portanto, transmitir conteúdos segmentados, mas ensinar para a vida ou, como proposto por Arendt, apresentar aos recém-chegados o mundo, como aponta a professora-viajante *Tempo*, ao construir uma bricolagem (Imagem) em que apresentou a metáfora do “banco de sementes”. A professora expôs para o grupo que, para ela, este era o artefato da docência, algo passível de recriação e multiplicação dentro do seu fazer profissional.

Ocorre que o espaço dedicado à condição da mundanidade, ou ao *home faber*, que permite a produção de uma “infinita variedade de coisas [...] dão ao artifício humano a estabilidade e a solidez sem as quais não se poderia contar com ele para abrigar a criatura mortal e instável que é o homem” (Arendt, 2014, p. 169), foi submetido à lógica do *animal laborans* se tornando um mero fabricante de ferramentas para o uso deste, o que provocou a crise na educação. Ou seja, poderíamos dizer que uma professora que na busca por aprimorar suas habilidades e competências, restringe o exercício da docência a um modo tecnocrático, estaria, na verdade, submetido à lógica do resultado. “A boa professora” dentro dessa perspectiva seria aquela que é capaz de fazer seus alunos aprenderem em vista da posterior incorporação ao sistema econômico e do desenvolvimento das capacidades individuais destes (Francisco & Deina, 2018; Luz, 2018).

Imagem 1. Bricolagem feita pela professora *Tempo* na qual apresenta "o banco de sementes" como artefato da sua prática docente diante dos desafios contemporâneos



A linguagem contemporânea da *aprendizagem* como objeto de consumo transforma o “produto” em resultado, tendo este necessariamente um fim em si mesmo. Isto tem figurado no campo da educação, um exercício da docência baseado no sucesso ou no fracasso de suas práticas pedagógicas e, nas muitas vezes, em um caráter de utilidade e produtividade, borrando as linhas da atividade docente.

Em Hannah Arendt (2016, p. 239) entendemos que a professora “está aqui em relação ao jovem como representante de um mundo pelo qual deve assumir a responsabilidade”, o que nos faz compreender que esse profissional não é destinado ao treinamento e à

instrumentalização da prática do viver aos recém-chegados. Por isso, concordamos com a professora *Tempo*, se o produto da docência pode ser tido como a *form-ação* humana, radicalmente “a tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de intelegir, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, a produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado” (Freire, 2013), o que exige incorporar no seu que-fazer um modo de ensinar aberto ao risco e à aceitação do novo.

Assumir essa radicalidade não significa, como afirma Almeida (2011), consentir com tudo que existe no mundo, mas manter posturas dialógicas e, porque não dizer, também dialéticas, em face da sua responsabilidade pelo mundo. Assim como, não significa rejeitar tudo. Contudo, vemos crescer na contemporaneidade um apelo à formação docente baseada na aquisição de competências que são, por certo, demandadas pelo mercado neoliberal, delegando à professora o lugar de “suporte técnico” (idem, 2011, p. 43).

Documentos oficiais, como a nova Base Nacional Comum Curricular (2018, p. 8), apresenta nas suas primeiras páginas que

na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

O foco, portanto, está no desenvolvimento de competências, conhecimentos e habilidades para corresponder aos apelos do *animal laborans* e do mercado neoliberal, o que pode subverter o caráter do *home faber*, nesse caso, da docente, de ser uma “fazedora de ferramentas [...] para construir o mundo, e não - pelo menos não principalmente - para servir ao processo vital humano” (Arendt, 2014, p. 188).

Na atualidade da educação em nosso país, sob o imperativo de um profissional da educação 2.0 - como muitas plataformas de ensino propõem, diga-se de passagem, privadas -, as mudanças em curso delegam aos docentes uma pré-determinação do seu papel, pautado no conhecimento, prática e engajamento dos alunos e como estes podem vir a ser em seus

processos de aprendizagem (MEC, 2018). Sem dúvida, podemos realizar um movimento crítico de leitura arendtiana frente ao fechamento desses eixos em relação à atividade docente, já que para Arendt (2016, grifo nosso, p. 246) “na prática [...] a função da escola e da professora é ensinar às crianças como o mundo é, e não instruí-las na arte de viver”.

Destaca-se aqui que apesar da professora *Responsabilidade* ter demarcado que “ensina para a vida”, compreendemos que seu discurso não se restringe a uma instrumentalização de seus alunos, mas a questões relativas à formação humana; ou seja, alinha-se muito mais a apreensão de que, sendo professora, ela não aborda em sala de aula apenas os conteúdos programáticos exigidos pelo sistema educacional, isto porque as vivências que ocorrem no contexto de sala de aula não se restringem a tais conteúdos. E, talvez, não de modo consciente, a professora-viajante estivesse referindo seu papel como o de apresentar aos estudantes o que o mundo é.

A pré-determinação da identidade profissional se torna evidente no discurso das professoras-colaboradoras no âmbito desta pesquisa-formação, por exemplo, quando a professora *Responsabilidade* afirma que “a sala de aula não é um lugar de perder tempo”. Ao passo que *Autoconhecimento*, inscrita na fusão do *home faber* no *animal laborans*, torna individual a responsabilidade pela aprendizagem de seus alunos. Desse modo, percebemos que a significação da escola e da identidade profissional recai no sempre-recorrente ciclo da atividade *trabalho*, essa diluição da *fabricação*, como proposto por Luz (2018), aqui ganha vigor e gera, portanto, uma professora reduzida à sensação de que o seu trabalho não produz ou não delega ao mundo “frutos”, como pode ser observado no excerto narrativo a seguir.

[...] o tempo todo eu estou dizendo “gente se vocês não entenderam, me pergunta” e eles ficam calados e isso angustia a gente como professor, porque você vê que muitos desses silêncios é porque eles não querem aprender, sabe, e você também percebe aqueles que perguntam, que querem. Eu me sinto super bem em falar quantas vezes... em dar quantos exemplos eles quiserem, só que você perde... você vê a falta de motivação deles, como aluno, em querer aprender. Isso é uma parte, assim,

que desestimula o professor, de você estar ali o tempo todo e de ver um fazendo gracinha com o outro, perdendo tempo na sala de aula, na verdade é essa a palavra, não é? (Responsabilidade, Estúdio Narrativo Individual - Formação inicial)

Imagem 2. Desenho feito pela professora *Autoconhecimento* no qual apresenta o que espera dela como docente frente aos desafios contemporâneos



[...] não ser tão ansiosa quanto ao sucesso do meu aluno, né, porque às vezes eu me culpo pelo aluno não ter conseguido ter um bom desenvolvimento, às vezes eu joga a culpa para mim, por não ter tido tempo suficiente para trabalhar aquilo que deveria ter sido trabalhado, né, e às vezes eu fico pensando: “Será que eu facilitei? Será que eu fracassei?” (Autoconhecimento, Estúdio Narrativo Coletivo - Artefatos da docência diante dos desafios contemporâneos)

E esta é a grande questão levantada por Arendt sobre a crise na educação, distante de seu caráter essencialmente imprevisível, porque ancorado na *ação*, e por cada vez mais estar apartada do espaço público, lugar comum que não pode jamais ser entendido como algo que se constitui em virtude da singularidade, “mas a partir delas” (Almeida, 2011, p. 99), é que podemos dizer que a educação tem hasteado as marcas de processos de individualização e promovido na experiência do processo identitário a diluição do *home faber* no ciclo repetitivo do *animal laborans*.

“*Quem*”, então, é a professora na contemporaneidade? O que esperam da docência é só um “*quê*”? Distante do “*quem*”, não estaria à docência fadada a condição de massificação e, portanto, alienada em seu próprio saber-fazer? Será que no século XXI não estamos delegando à formação docente, seja ela inicial ou permanente, apenas o lugar de corresponder ao progresso tecnológico e à instrução da vida para que ocupe o *sempre-recorrente* ciclo dos perfis considerados aptos ao que é solicitado pela engrenagem social?

Com essas questões, não estamos fazendo apologia a um discurso negacionista e anacrônico que circula em nosso país nesses últimos quatro anos, promovendo o esvaziamento do sentido da educação e a precarização de investimentos nos dispositivos escolares/educacionais. Não estamos no quadro de nossa discussão, defendendo e descaracterizando a necessidade de uma formação docente que aprofunde os conhecimentos e crie, dentro do seu plano curricular, ferramentas que sirvam ao desenvolvimento de ações pedagógicas que possam auxiliar nas questões emergentes de nosso tempo.

Com efeito, entendemos que é preciso balbúrdiar os nossos olhares entorpecidos pelos apelos do capital, para, à revelia ao *animal laborans* como centralidade da *vita activa*, agenciarmos: a formação e a profissionalização docente como primordial à garantia dos direitos desta classe (Freire, 1997; 2013; Nóvoa, 2009; 2017; 2019; Araujo & Nunes, 2020; Passeggi, Souza & Vicentini, 2011); a manutenção do campo das humanidades como perfil curricular obrigatório, pois este promove a compreensão dos eventos Históricos no presente, sendo um elo entre o presente-passado em vista do presente-futuro (Francisco & Deina, 2018); o combate às *fake-news*, em especial dentro do cenário escolar, devido ao seu poder catastrófico às relações humanas (Silva & Ribeiro, 2020); a compreensão de que o cuidado da saúde docente e às questões socioemocionais são fundamentais aos nossos tempos, mas não devem ser assumidos como um folclore submisso aos desejos do mercado (APEOESP, 2010; Araújo & Carvalho, 2009; Soares & Martins, 2017; Sousa & Ribeiro, 2018); a valorização de

suas identidades, de suas histórias de vida, de suas experiências (Rossato, Matos & Paula, 2018; Souza, 2004; Josso, 2007; 2012; Perrelli et al., 2013; Passeggi, 2016; Bueno, 2002; Bragança, 2009; Teixeira, 2010), aqui nessa pesquisa-formação, das professoras-viajantes que, afetadas pela pandemia, vivem a realidade nua e crua da educação pública em face da desigualdade social, dos recursos escassos, da falta de incentivo à formação continuada, pois segundo *Metamorfose*: “parece que na educação se experimenta tudo e nunca perguntam ao professor o que é que deu certo realmente”.

Identidade Docente Em Crise: Uma Insubmissão Ao Ciclo Repetitivo Do Animal Laborans?

Estaria, então, a docência vivendo uma crise de identidade diante da emergência dos novos desafios do século XXI? De pronto poderíamos oferecer respostas apressadas ao questionamento em tela, mas com o zelo que nos foi próprio ao longo dessa pesquisa-formação, não desejamos colocar à parte os impactos à saúde vividos pelas professoras. De toda forma, a indagação carrega alguns lampejos para pensarmos a identidade docente em face de uma crise como a possibilidade de insubmissão ao ciclo repetitivo do *animal laborans*, ou, *à confissão da inevitável condição de iniciar algo novo, porque embora tenhamos de morrer, não nascemos para morrer, mas para começar* (Arendt, 2014, 305).

Antes de ensaiar uma discussão sobre esses lampejos, pensando no que foi narrado-vivido pelas professoras-viajantes, começaremos a nossa interlocução abordando os impactos sofridos no contexto da experiência docente (intercambiamento da vida pessoal e dos elementos que caracterizam a profissão) frente os discursos que tentam reduzir a profissão às atividades “*trabalho*” e “*obra*”. Elencamos alguns excertos do *corpus* narrativo que nos auxiliam na compreensão do que ensejamos discutir aqui.

[...] eu falei da minha dor no estômago da semana passada, aí eu lembrei aqui agora na música, quantas vezes eu fui para o Pé do Morro com muita dor no estômago, sem conseguir dar aula,

ficava na casa de Vandilma deitada... liberava os meninos, mas ia cumprir. Hoje eu não faço mais isso. (Responsabilidade - Estúdio Narrativo Coletivo - Releituras da Docência)

[...] Eu não quero dizer que nós perdemos o nosso valor, não!, nós não perdemos o nosso valor, mas também nós não estamos mais sendo, vamos dizer assim, valorizados no nosso fazer, no nosso trabalho. Nós passamos por muitos momentos de desrespeito, né, de muita violência e isso faz com que a gente vá se retraindo. Eu mesmo às vezes eu vou me retraindo, às vezes eu não abro a boca. Eu deixo, vou deixando, vou deixando e vou deixando [...] (Autoconhecimento, Estúdio Narrativo Coletivo - Identidade em constante form-ação)

Pela minha abertura de boca aqui acho que deu para perceber como eu estou. Chega quinta-feira a gente já está um pouco mais cansada, exausta. Terça-feira eu estava com os olhos doendo de ficar de 13h às 17h e a gente imagina os nossos alunos, né, para quem fica três dias ou quatro... e eles que ficam cinco dias. Então é um processo mais difícil, exige da gente mais concentração, mais organização, parece que a gente se desgasta um pouquinho mais, o nosso corpo, a nossa mente. (Metamorfose, Estúdio Narrativo Coletivo - O novo no dia a dia do professor)

Me deixa muito preocupada e triste, essa coisa tira mesmo o sono [...] como disse Responsabilidade a gente precisa descansar, mas descansar como vendo essa situação? [...] buscar jeitos de descansar, porque acaba a gente se prejudicando, ficando doente e sem poder fazer nada do mesmo jeito. (Tempo, Estúdio Narrativo Coletivo - O novo no dia a dia do professor)

Diante desses excertos, é possível perceber que as professoras vão demarcando aspectos relacionados aos impactos das experiências das condições do trabalho docente, seja por, rememorando o passado, perceber que mesmo passando por um processo de adoecimento cumpria as horas de trabalho, por se sentir desvalorizada frente à violências sofridas na escola no decorrer da carreira ou por, olhando para o presente, notar o corpo cansado diante do ensino remoto emergencial e rotina de trabalho e por compreender que se não houver momentos de cuidado pessoal, poderá adoecer.

Há muito pesquisadores têm se debruçado sobre a saúde docente e as condições de trabalho desses profissionais, Araújo e Martins (2009) realizaram uma síntese de estudos epidemiológicos acerca das *condições de trabalho docente e saúde na Bahia* na qual as

principais queixas das/os docentes, à época dos estudos, estavam relacionadas à *problemas vocais*, *problemas osteomusculares* e *saúde mental*, isto associado a características da organização do trabalho docente.

Um outro estudo realizado pelo Sindicato dos Professores da Rede Oficial de Ensino do Estado de São Paulo (APEOESP, 2010) levantou informações de percepções dos/as professores/as sobre as condições de trabalho e saúde. Entre as principais causas de sofrimento, as que tiveram maior incidência foram: *dificuldade de aprendizagem dos seus alunos* (75,5%), *superlotação das salas de aula* (66,2%) e *jornada excessiva de trabalho* (60,1%). E os principais sintomas foram: *cansaço* (81,6%), *nervosismo* (67,8%), *problemas com a voz* (65,8%), *dores de cabeça* (63,9%) e *ansiedade* (62,2%).

Apesar dessas duas pesquisas terem sido realizadas há mais de uma década, se olharmos atentamente para a narrativa das professoras-viajantes perceberemos que, mesmo com os diferentes espaços e tempos, os sintomas e as situações que geram sofrimento à categoria permanecem basicamente as mesmas. Ao longo da pesquisa-formação a professora *Autoconhecimento* solicitou a mudança de dia e horário de um dos encontros individuais, pois apresentava enxaqueca. *Responsabilidade*, como exposto em sua fala, participou de um dos encontros coletivos mesmo sentindo dores no estômago. *Tempo* manteve-se em silêncio ao longo de um dos encontros coletivos, aspecto que me chamou atenção devido a sua participação ativa nos outros momentos. Após o término do encontro busquei compreender como ela estava, a mesma relatou que estava com algumas questões de saúde naquele dia. *Metamorfose* aborda sintomas físicos que se desdobram em cansaço frente às demandas do ensino remoto e retorno às aulas presenciais.

Para Fernandes (2017)

a precarização do trabalho, o adoecimento e sofrimento dos professores no contexto atual, resulta das contradições engendradas na relação capital *versus* trabalho de modo geral, mas também nas singularidades que se processam em cada momento histórico do fazer da profissão na relação com a

sociedade, Estado e educação. (p.10)

Entendemos que dentro do cenário histórico do nosso país, com os intensos cortes efetuados, principalmente após o golpe de Estado parlamentar ocorrido em 2016, com a aprovação pelo Congresso Nacional da Emenda Parlamentar nº 95/2016 que congela, por vinte anos, os gastos públicos em áreas como a educação e com a pandemia do coronavírus, a docência ficou à mercê da falta de investimentos que assegurassem uma política educacional coesa em resposta às demandas do Covid-19, o que provocou impactos não só no modo de trabalho, mas nas construções de suas *subjetividades*.

De acordo com os dados de pesquisas realizadas pelo Instituto Península (IP, 2020, 2021), notamos que, tanto no cenário do ano de 2020 com as atividades ocorrendo de modo totalmente remoto como com o retorno das aulas presenciais e com modelos híbridos de ensino em 2021, os docentes que participaram das pesquisas apresentaram sintomas emocionais e físicos, como: ansiedade, tédio, cansaço, estresse, sobrecarga, frustração. Essa figuração de cansaço, desmotivação, estresse, tanto em relação aos professores que participaram do estudo do IP como às professoras-viajantes, potencializam situações de sofrimento/adoecimento coletivo.

Posto isso, os adoecimentos de ordem coletiva remontam a nossa compreensão enquanto corpo-no-mundo de que o nosso movimento de saúde também só se torna possível à medida que invadimos o espaço público, assumindo-o como nosso fazemos das nossas singularidades não uma tendência individualizante, mas o complemento necessário ao que nos é comum. Esses adoecimentos vividos na experiência do processo identitário docente, muitas vezes, é analisado sob um tal discurso biomédico pautado na medicalização da vida, o que faz dessa experiência um potencial mecanismo de alienação de si mesmo ou, como diria , uma *mesmice* que desarticula o ser docente, ofuscando a visualização de si e de seu trabalho em detrimento de um *como deve agir*.

Arriscamos dizer que o mal-estar docente, transfigurado em sintoma, em um corpo-no-mundo sintomático, pode se tornar uma expressão da insubordinação aos apelos do capital à ordem deste *como deve agir* pautado na lógica de empreendedores de si, como nos alerta Han (2017) em *Sociedade do Cansaço*, e, portanto, submersos nos porões da atividade cíclica do *animal laborans*.

Retomando a nossa indagação proposta nas linhas iniciais desta seção (*estaria, então, a docência vivendo uma crise de identidade diante da emergência dos novos desafios do século XXI?*), e tendo os relatos das professoras-viajantes como plano de fundo, os lampejos que nos ocorre são estes: a crise como possibilidade de insubordinação se configura como uma confissão de nossa *natalidade*; a singularidade do docente, localizada em um tempo histórico, só pode ocorrer em vista da pluralidade e, portanto, só é revelada no elo da teia de relações humanas dentro e fora da escola.

Por fim, se pensarmos a crise sob o enfoque do caos, de uma desordem ou de sofrimentos que, na maioria das vezes, são considerados pela classe docente e pela sociedade de modo geral, como sendo algo individualizado e não como fruto de um adoecimento coletivo que se forja na experiência cotidiana vivenciada pelos docentes, deixaremos de notar o que Carvalho (2014, p. 320) nos aponta sobre o termo “crise” para Hannah Arendt. Segundo o autor, esse termo nos remete à ideia de um tempo de incertezas e perigos, mas também sugere a noção de um “*tempo decisivo*” que exige discernimento e intervenção.

Assim, Hannah Arendt trabalha com o conceito de “crise”, de acordo com a leitura de Carvalho (2014), como

a oportunidade [...] de explorar e investigar a essência da questão já que ela nos obriga a voltar às questões mesmas e exige respostas novas ou velhas, posto que perdemos as respostas em que nos apoiávamos de ordinário, sem querer perceber originariamente se elas constituíam respostas a questões. (Arendt, 2016, p. 234)

Estas respostas originais, as quais Arendt se refere, dentro da formação da

profissionalidade permite a construção de modos de enfrentamento à crise a partir da experiência da atividade docente. Tais respostas se apoiam não somente em um movimento reflexivo/contemplativo, mas, sim, em uma cinesia de ação que, longe de uma práxis indiferente ao mundo, conduz a construção de uma identidade configurada mediante o coletivo, mediante as relações que essa professora estabelece com a instituição, com seus colegas e com os seus estudantes (Nóvoa, 2019; Pimenta, 1996; Ribeiro, 2021). Assim, frente à crise, nos parece que as professoras-viajantes reclamam a urgência de uma *identidade docente política*.

A Condição Humana “Ação” Relacionada À Identidade Como Constante Form-ação:

Por Uma Identidade Docente Política

Nesse tópico o nosso propósito é articular um diálogo em defesa de uma *identidade docente política*. Quando acrescentamos o termo *política* ao conceito de identidade, não estamos falando em relação à questões partidárias, apesar de defendermos que a educação e as práticas docentes não estão sustentadas em uma neutralidade, pelo contrário, enquanto ser Histórico, a figura do/a docente se manifesta em todas as suas dimensões e desvela, dentro e fora da escola, as suas leituras e os seus posicionamentos frente ao mundo, frente aos seus colegas e alunos. Portanto, quando falamos de identidade docente *política* queremos ratificar a centralidade do pensamento de Hannah Arendt (2014), no qual a *ação* é a condição humana da pluralidade e está fortemente vinculada à começar, pôr em movimento, atravessar, realizar. Também carrega um duplo aspecto, a igualdade e a distinção, e jamais pode acontecer no isolamento.

Daí depreendemos que a identidade é um começar-se, pôr-se em movimento, um atravessar-se, sem perder de vista aquilo que diz sobre a pluralidade e sobre o mundo comum. As professoras-viajantes comungam desse *agir*, quando abordam que a *incompletude* é a marca da identidade, "*então, é bom estar incompleto porque a gente vai precisar de coisas,*

peçoas, ações. A vida é uma constante formação, nunca estaremos prontos [...] estar completo é estar sozinho [...]" (Metamorfose, Estúdio Narrativo Coletivo - Identidade em constante form-ação).

Diante disso, a identidade como *incompletude* apresenta características do *imprevisível* abordado por Arendt. A professora *Metamorfose* quando expõe que precisaremos de coisas, pessoas, ações no decorrer da vida, não delimita com precisão de quais coisas precisaremos, quem serão as pessoas e nem quais ações serão empreendidas. Vejamos o que Arendt (2014) diz: “a imprevisibilidade do resultado está intimamente relacionada ao caráter revelador da ação e do discurso, nos quais alguém revela seu si-mesmo sem jamais se conhecer ou ser capaz de calcular de antemão a quem revela” (p. 238).

[...] perceber que a gente não é completo. Pode ter anos e anos e anos de estudo e não somos completos, por causa disso também faz com que a gente melhore. Porque se o ser humano for completo nada mais surgirá, né, e a gente precisa ser incompleto, porque a cada momento a gente vai aprendendo coisas novas [...] e o autoconhecimento também é muito difícil, eu acho que é uma das partes mais difíceis do ser humano, é a gente realmente se conhecer, é a gente se perceber das nossas possibilidades, dos nossos atrasos, dos nossos entraves... [...] (Autoconhecimento, Estúdio Narrativo Coletivo - Identidade em constante form-ação)

Neste excerto, a professora *Autoconhecimento* demarca dois aspectos importantes no pensamento de Hannah Arendt e que estão relacionados à identidade: o lugar da *natalidade* e a relação entre Ser e Aparecer. Em relação ao primeiro, podemos compreender que a incompletude é o que torna possível algo surgir. Logo, entendemos que a condição de incompletude vincula-se a compreensão de natalidade e por isso cada pessoa pode instaurar algo totalmente novo a partir de sua inconclusão. O novo, uma ação singular provocada dentro da pluralidade, só pode acontecer porque as pessoas partilham da *alteridade* “com tudo o que existe” e da *distinção* “com tudo o que vive”, assim, só compreendemos uns aos outros porque somos iguais e só nos fazemos compreender porque somos distintos, isto só é

possível porque as pessoas estão umas *com* as outras (Arendt, 2014, p. 217 e 223).

O segundo aspecto está relacionado ao que a professora expressa como “dificuldade de se autoconhecer”, aqui podemos ver o que Arendt se propôs a discutir na obra “*A vida do espírito*”, na qual a autora se debruça sobre as três faculdade da *vita contemplativa*, são: o pensar, o julgar e o querer. Essa assertiva da professora *Autoconhecimento* nos leva à manifestação fenomênica do mundo, em que Ser e Aparecer são partes constitutivas da identidade pessoal ou, o que podemos chamar, de uma convocação à autoapresentação (Arendt, 2020). Para *Responsabilidade* isto está intimamente relacionado à associação entre vida pessoal e profissional, como podemos observar no excerto a seguir.

[...] são coisas que existem na vida do professor que não existe você desassociar da Responsabilidade. Não existe desassociar dessa Responsabilidade. E quem eu quero ser é o tempo todo quem eu quero mostrar para os meus alunos [...] de ser uma pessoa responsável, ser uma pessoa ética, de fazer coisas boas [...] (Responsabilidade, Estúdio Narrativo Individual - Formação inicial)

A auto apresentação, portanto, não é o Ser, mas o que do Ser se decide, se deseja e se quer apresentar. Portanto, embora tenhamos esse impulso de auto apresentação e não apenas de auto exposição não podemos falar de um “eu interior”, já que dotados de “certo grau de autoconsciência” só podemos de fato conhecer aquilo que aparece, do modo como parece-me, “e é dado à experiência pode ser conhecido”, assim, “tenho consciência de mim, não de como apareço para mim, não de como sou em mim mesmo, mas apenas que sou” (Arendt, 2020, p. 56 e 60).

Nesse sentido, a identidade enquanto impulso de auto apresentação e incompletude só pode revelar sua completude com a morte do sujeito, já que no intervalo entre o nascimento e a morte o ser humano é marcado fundamentalmente pela capacidade de iniciar algo novo, sendo assim, modifica a si mesmo constantemente e pelo fato de que, aparecendo, exige a necessidade de reconhecimento do outro sobre como aparecemos. Aquele que aparece se compreende como é, porque existe aquele que não é, e isso é possível porque “o discurso e

ação revelam essa distinção única” (Arendt, 2014, p. 218).

A professora *Tempo* testemunha o pensamento arendtiano quando diz que:

A gente pensa que está no caminho que a gente pensa que é o fim, quando a gente vê tem outras... outros lados que a gente tem que percorrer também e... o fim nunca chega, por conta que a gente nunca vai parar mesmo. E se a gente parar no tempo, se isolar mesmo, a gente vai ser um ser que nem existe. Você viver isolado da sociedade, isolado dos outros, não buscar aprender, não buscar ensinar, na verdade você está se considerando um ser acabado que não existe. (Tempo, Estúdio Narrativo Individual - Formação inicial)

As professoras compartilham disso que foi exposto por *Tempo*. A incompletude está para uma consciência de si enquanto ser inacabado, as colaboradoras também apresentaram que no exercício da profissão aprendem o tempo todo e por isso a constante form-*ação* possibilita que coisas novas surjam. Nesse mesmo sentido, *viver isolado* surge como símbolo da *não-existência*, pois não é possível estar vivo sem que isso resulte em uma auto apresentação, em um aparecer, o que implica também conhecer, reconhecer e reagir ao que aparece e o que se destina à sua percepção (Arendt, 2020).

Como, então, alguém que exercendo a docência esteja, ou se ponha, à parte desse impulso de auto apresentação? Como, no palco da vida (sala de aula), evitar a radicalidade de sua profissão que implica construir o espaço comum se, em face de uma turma de estudantes sendo percebido por estes, o/a docente não pode manifestar outra coisa que não ele mesmo e sua implicação com o mundo?

Ainda pensando a identidade docente através da fala de *Tempo*, “o isolamento seria a incapacidade básica de agir” (p. 633), o que contraria a essência da educação que é a de iniciar os novos no mundo, no mundo das realizações simbólicas e materiais de uma cultura tendo em vista à sua renovação (Arendt, 2014; Carvalho, 2014). O que contraria também a profissão docente, já que esta compartilha de símbolos culturais de identidade e se se coloca à parte do mundo compartilhado perde a capacidade de ação frente ao mundo.

Um outro aspecto que nos faz apostar em uma *identidade docente política* está vinculado ao recorrente discurso apresentado pelas professoras-viajantes em relação à pertinência atribuída à profissão para a formação humana. O que localizamos na emergência de ratificar o *amor mundi* - que não deve ser confundido com um sentimento -, parte, necessariamente, da nossa aposta no mundo deliberada a partir do nosso segundo nascimento. Conforme Almeida (2011), o *amor mundi*, para Hannah Arendt, se acentua em face da destruição do mundo, reclamando a necessidade de reconciliação e renovação, atividades ligadas ao pensamento e à ação. Pois, “embora o mundo esteja em crise, nós, em princípio, não perdemos *as capacidades de pensar e agir*” (idem, p. 89, grifo da autora).

O atravessamento que aqui nos ocorre, em vista do discurso das professoras-viajantes, é: como configurar uma identidade docente em um mundo que alega constantemente a necessidade da inovação? Parece-nos que o desafio, portanto, delegado à docência consiste em, diante da ruptura da tradição e da ascensão das sociedades de massa, instigar que os “recém-chegados” possam se engajar nesses desafios do domínio público e que estes possam assumir o mundo comum que “reúne-nos na companhia uns dos outros e, contudo, evita que caiamos uns sobre os outros”(p. 65), pois “ao contrário da fabricação, a ação jamais é possível no isolamento” (Arendt, 2014, p. 233).

Dizendo de outro modo, frente à crise do mundo contemporâneo, a docência e a educação só podem contribuir com a preservação e renovação deste se confessar a radicalidade da *ação* e do *discurso* e não aceitam qualquer tipo de pré-determinação, pois é característica do *agir* a ilimitabilidade e imprevisibilidade. Porém, esta mesma condição confere um estatuto que, estando entre iguais com as nossas desigualdades, possamos, assim, dizer para além de um *que, quem* somos (Arendt, 2014).

Radicada na condição da *ação*, a *identidade docente política* permite que se responda ao questionamento “*quem és?*” instaurando uma comunicação sobre *si-próprio* que rompe

com o ciclo exaustivo do *animal laborans* que, travestido em um sistema neoliberal consome singularidades e pluralidades, avança sobre corpos humanos exigindo resposta a sempre-recorrente pergunta “*que és?*”. Retomamos aqui, mais uma vez, o *amor mundi* e essa compreensão efetiva de que, porque as coisas não estão dadas ou acabadas na educação e continuamente precisam ser repensadas visando a transformação do mundo que sempre recebe seres humanos novos (César & Duarte, 2010), é que também o docente não está dado/acabado/objetivado em sua prática, o que existe é: professoras em relação com o mundo, com sua historicidade e com os outros que se manifestam por meio da suas ações e falas.

Na experiência do processo identitário docente as pessoas se apresentam não como objetos, mas como pessoas atravessadas pela intersubjetividade. Como bem disse Freire (2013) *não há docência sem discência*, isto porque aqueles que estão envolvidos nesta ação não podem ser dados à condição de objeto. Logo, o que temos é que ao falar e agir, as pessoas manifestam o seu *quem* e isso por si só cria espaços de *liberdade* sem que haja uma necessidade pré definida. Então abre-se para o que *inter-essa* e esse interesse “[...] é capaz de relacioná-las e mantê-las juntas” (Arendt, 2014, p. 226).

Ao falar de *liberdade* como dimensão que compõe a condição de ser docente, não nos referendamos em discussões que primam pela individualidade e por decisões liberais em detrimento do espaço comum. Segundo Almeida (2008) a liberdade em Arendt é essa capacidade de fazer um início, portanto, “se refere a uma dinâmica entre o mundo, historicamente constituído, e a ação livre de quem o constitui” (p. 468). Em meio a natalidade e a liberdade, as professoras foram mostrando que é possível fazer outros inícios, ou melhor, que a identidade docente está atravessada por um agir que ultrapassa as quatro paredes da sala de aula, o que vai para o mundo como princípio de iniciação, como podemos ver nos fragmentos a seguir.

Na verdade [...] é isso que estou dizendo, se a gente for com aquilo que a gente aprende nas faculdades, é muito pouco. [...] diminui a sala de aula, porque a sala de aula é um mundo, não é, do que vai se dizendo, do que vai acontecendo [...] então esse conteúdo programático é o mínimo [...]” e continua “[...] sala de aula é muito, é muito mais ampla do que só conteúdo, do que só esse aprendizado que a gente acha que o aluno aprende. Então, como esse aluno que falou “pró, eu lembrava de tu”, assim, ele não lembrou de mim quando estava aprendendo os conteúdos programáticos, ele lembrou de mim nessa hora [...] de saber que era importante ele estar ali como estudante. (Responsabilidade, Estúdio Narrativo Individual - Formação Inicial)

[...] se eu tenho uma atividade que seria feita na escola, um plantio, um cultivo de coentro, uma coisa assim, eu não faço na escola. O aluno faz na sua própria casa e eu não fico da minha casa vendo, eu, como professora, estou ali naquele meio [...] isso me constrói professora, quando eu me vejo, assim, construindo dentro da comunidade. Não uma professora isolada dentro da sala de aula dando a minha aula, isso não me faz professora. O que me faz professora é estar integrada com a comunidade [...] (Tempo, Estúdio Narrativo Individual - Formação Inicial)

[...] quando a gente entende que o aluno pode ser mais do que o livro didático diz que ele tem que ser, mais do que as perguntas dizem que ele tem que ser [...] eu me angustiava muito quando eles não conseguiam e me diziam “eu não entendi nada” [...] eu me assustava. [...] hoje eu não sou mais assim, porque eu sei que eles podem muito mais [...] fico feliz quando me surpreendo [...] (Metamorfose, Estúdio Narrativo Individual - Formação Inicial)

A identidade docente carrega a expressão da natalidade, já que mesmo que não se tenha total consciência do que podemos ser no devir, sabemos que há a tendência da iniciação em nós. As professoras-viajantes nestes excertos revelam esse caráter das suas identidades profissionais que, mesmo tendo sofrido influência (em sua formação inicial e permanente) do modelo de educação escolar instrumental e tecnicista, demonstra que o ser-saber-fazer da docência é fortemente marcado pela dimensão da *ação*.

Assim, em face disso e de sua *responsabilidade pelo mundo*, as professoras-viajantes parecem construir um modo de exercer a docência que passa pelo processo de ensino que não está ocupado com a mera instrução dos estudantes com formas e padrões de como viver.

Quando voltam os seus interesses para as trajetórias destes, se encontram com a sua própria trajetória de vida e “juntos, iniciam novo processo, que finalmente emerge como a singular estória de vida do recém-chegado, que afeta de modo singular as estórias de vida de todos aqueles com quem ele entra em contato” (Arendt, 2014, p. 228).

Em vista disso, por que defender uma identidade docente política? Por considerarmos que este conceito ao convocar a *natalidade* (algo novo surge - a incompletude), a *ação* (fala e ato - o imprevisível) e a *liberdade* (*entre* das relações - a capacidade de perdoar e prometer) pode promover: a potencialização da capacidade dos docentes se encontrarem com a distinção pela via da definição, evocando em suas práticas a singularidade na constante relação com a pluralidade (Arendt, 2014; Josso, 2007); a implicação dos/as docentes, em ato de *amor mundi*, assumir constantemente a responsabilidade pelo mundo em resposta às injunções do sistema de educação; a construção de políticas de formação que contestam e resistem aos apelos da sociedade de massas, marcada pela alienação, de cada vez mais tornar a educação um produto a ser consumido e fazer das professoras um profissional provedor de conhecimentos; a criação e preservação da memória, da lembrança e da história (Canella, 2021); e o resgate da *ipseidade* que interroga sua condição de ser enquanto ser, de *ser-no-mundo* e *com-o-mundo* (Conceição, 2011), em articulação com um saber-fazer sobre como o mundo é.

O Princípio Da Singularidade: Rompendo Com Perspectivas Universalizantes

Frente à sinalização de uma identidade docente política, aqui nessa pesquisa-formação também nos deparamos com o *princípio da singularidade*. Este termo teve inspiração na obra de Arendt e em autores que trabalham com o pensamento da autora, como Duarte (2012) e Almeida (2011), especialmente quando estes falam da noção de singularização e da revelação da pessoa na educação.

Consideramos que esta dimensão foi vivenciada ao longo de todo o processo, mas

especialmente quando as professoras-viajantes se encontravam nos Estúdios Narrativos Coletivos. Algo na narrativa comum saltava a cada uma e ali era demarcada a sua singularidade, era a possibilidade de trazer um ponto de vista diferente, de compartilhar uma estratégia ou um modo de saber-fazer, de provocar um furo em concepções universalizantes.

Na pesquisa-formação as professoras-viajantes experimentaram um *para quê* que visa responder ao *quem* e que só é possível estando entre os outros e isto garante a realidade do mundo, pois “a ação e o discurso criam um mesmo espaço entre os participantes capaz de situar-se adequadamente em quase qualquer lugar” (Arendt, 2014, p. 246). Foi no espaço dos encontros coletivos que surgiu o espaço da *aparência*, no qual cada professora pode fazer explicitamente o seu *aparecimento* para as outras, como é possível observar na fala de *Responsabilidade e Tempo* após terem apresentados os Memoriais Formativos.

[...] hoje é o nosso último encontro e, assim, eu agradeço esses nossos encontros por isso, foi esses encontros da gente que me fez lembrar tudo isso. Eu já tinha feito igual a Metamorfose, eu já tinha escrito esse memorial em outro momento, né, e agora eu achei a oportunidade fantástica da gente colocar a nossa vivência, então me fez voltar nesse tempo... então já estamos de parabéns, você principalmente que está nos orientando nesses encontros. Então está sendo muito prazeroso por isso, da gente se descobrir como professora. (Responsabilidade, Estúdio Narrativo Coletivo - Releituras da Docência)

[...] esses encontros para mim foi uma parceria. Às vezes eu estava tão angustiada com a minha história, às vezes eu me sentia tão angustiada com tudo que eu fui, com tudo que eu passei, mas hoje eu me sinto orgulhosa, né, hoje eu me sinto orgulhosa de tudo que eu passei e de onde eu cheguei. (Tempo, Estúdio Narrativo Coletivo - Releituras da Docência)

Enlaçadas em um *tempo narrativo*, e portanto, revelando a expressão de sua personalidade e profissionalidade no ato de narrar, parecem ter se distanciado da necessidade de corresponder ao que é universalizante, ao que é normatizante, aspecto tantas vezes imposto em outros modelos de formação, alinhados à capacitação. Esta pesquisa-formação, enquanto paradigma *antropofomador* (Pineau, 2005), não visou que as ações e discursos

fossem apreendidos por uma medida de grandeza ou delimitadas por padrões, mas sim a expressão do singular-plural de cada participante.

A nossa ocupação esteve centrada, em primeiro lugar, em como as professoras-viajantes iam criando os seus próprios sentidos sobre suas identidades ao passo em que produziam um conhecimento sobre si, sobre suas experiências pessoais e profissionais e sobre os novos desafios que estão enfrentando. Conforme Josso (2002), configurou-se como um movimento de inscrição de um “projeto de conhecimento que a instituisse como sujeito”.

Consideramos, então, que dentro desse contexto de pesquisa-formação o *princípio da singularidade* carrega a forte marca do singular/plural, o que se vincula a uma formação que se dá entre o eu, os outros e as coisas (Josso, 2002). Retomamos o pensamento arendtiano, no qual a consciência de Ser só é possível no momento em que aparecemos aos espectadores, o que implica “um reconhecimento e uma admissão pelo menos potenciais” para que possamos compreender a realidade nossa e a do mundo (Arendt, 2020, p. 63).

Nessa fronteira relacional entre eu-outro-mundo, as professoras-viajantes puderam fazer releituras e apontar elementos de ruptura e permanência em suas experiências identitárias. Elementos que, no pensamento arendtiano, têm uma importante relação com a preservação do mundo, se assim o quisermos. A *ruptura* como um modo de dar respostas novas ao que já é velho, ou seja, quando as professoras falaram de suas formas de estar em sala de aula e o modo como buscavam contextualizar as ações pedagógicas, apontaram elementos de ruptura e subversão aos modelos padrões de ensino. E a *tradição* como um fio condutor entre o passado e futuro permite a nossa estadia no mundo e a compreensão sobre nós como seres situados historicamente.

Tempo manifesta essa ruptura e essa tradição ao afirmar que a escola e a sua constituição como professora, não acontece apenas dentro das quatro paredes de uma sala de aula, mas, especialmente, quando está envolvida na comunidade. É a partir de um resgate da

história da comunidade e da inserção de seus alunos nesta comunidade que o conhecimento é construído. Portanto, ao trazer à tona em um processo de pesquisa-formação essa elucubração sobre sua própria constituição, vemos o que Josso (2007) demarca como uma *concepção experiencial da formação*, para além da sua articulação com o conceito tradicional de identidade, apresenta uma vivência refletida, consciente e que integra as dimensões de ser no mundo e com os outros.

O *princípio da singularização* não está voltado para o encontro de uma *natureza do ser docente*, nem para *uma essência*. Conforme Duarte (2012) a reflexão arendtiana sobre a singularidade deve ser compreendida como um *demarcar-se em relação aos demais*. Logo, para Arendt (2014) às identidades físicas podem aparecer sem qualquer atividade própria, estas não anunciam o *quem* alguém é, porque isto está contido no agir e no falar, revelando ativamente as identidades pessoais únicas.

Falar de singularização ou de singularidade é falar de um curso de acontecimentos ao longo dos quais alguém torna-se um 'quem' determinável e discernível em relação aos demais, destacando-se em relação aos outros sem contudo apartar-se deles. (Duarte, 2012, p. 17)

Consideramos que isto está intimamente relacionado com a tensão entre *identificação com o outro* e *as aspirações à diferenciação* ou, ainda, a paradoxalidade de uma construção identitária que, em um processo de pesquisa-formação alinhado às histórias de vida e formação, provocou nas professoras participantes uma distinção-definição (Josso, 2007; Arendt, 2014).

As professoras-viajantes foram integrando-se encontro a encontro, formando um coletivo, tornando-o um espaço de debate sobre suas realidades profissionais, foram trazendo aos encontros as marcas de suas singularizações, pois, apesar de estarem no mesmo território, as experiências com a docência tiveram a tônica de suas histórias de vida e formação que, por certo, foi manifestando suas distinções-definições para afirmar *quem são*. Como diz *Responsabilidade: eu quero ser a professora Responsabilidade, do meu jeito, como eu sou*.

Nesse sentido, as professoras-viajantes puderam se aproximar da historicidade de suas aprendizagens ao longo da vida e em todas as circunstâncias, não porque narraram apenas fatos de seus percursos pessoais e profissionais, antes, porque colocaram em evidência as suas experiências realizadas ou por se realizar, o que possibilitou “*produzir teorias e conhecimentos sobre seus modos de fazer, de ser e de aprender*”, portanto, “*não é fácil sentir-se um adulto em formação*” (Passeggi, 2016, p. 75-76).

Vale retomar aqui, a discussão realizada sobre o ciclo repetitivo do *animal laborans* e a metáfora da “Caatinga” utilizada na sessão anterior como “Paisagem 4”, pois aqui encontramos mais um aspecto do *princípio da singularização* manifestado pelas professoras-viajantes. Primeiro, porque ao longo de todos os relatos, a despeito das narrativas sobre a sobrecarga, a exaustão e o viver quase que exclusivo ao trabalho, as participantes estavam conectadas com as suas potencialidades de ação, de começar algo novo, de fazer algo diferente do programado e do exigido. Segundo, porque a Caatinga apesar de demonstrar uma figuração ressecada, transforma a sua potência de vida em resistência. Para nós, no quadro desta pesquisa-formação, os elementos abordados em suas histórias de vida e as estratégias que utilizaram ao longo de suas experiências mostram que isto é apenas um sintoma que clama por vida.

Em vista disso, apesar de compreender que houve algum tipo de rompimento com as perspectivas universalizantes, em muitos momentos desta pesquisa-formação, as professoras-viajantes ao realizarem a rememoração de suas histórias se referiam ao processo de narração de si como algo difícil, árduo e que gerava, por vezes, esquecimento, este último foi compreendido, aqui, como uma escolha da participante em não expor aquilo que pudesse estar latente sobre seus percursos históricos e formativos. Nos diz *Metamorfose*:

Buscamos por meio das palavras e textos traduzir sentimentos, ideias, emoções, porém nem sempre conseguimos acertar nos enfeites das palavras usadas. Assim, também é tarefa árdua falar de si, no entanto ninguém melhor para tentar explicar ou falar sobre alguém do que nós mesmos.

(Metamorfose - excerto do Memorial Formativo)

E a professora continua:

Atualmente, cá me encontro participando de um grupo destinado à Pesquisa-Formação com a Psicóloga Emanoela Lima. Como nos enveredamos por caminhos que me trouxe à memória momentos da infância e espaços escolares para chegar até a profissão, pude perceber o quanto de mim (professora de escolinha e banca) foi essencial para meu o processo formativo. Trago também a instabilidade emocional, presente por muitas vezes, para lidar com situações adversas nas primeiras turmas que regi após a conclusão do curso de graduação e o quanto foi importante o exemplo de vida de alguns companheiros de jornada para ir acalmando e consolidando as vivências nos primeiros passos da docência. Relembrando momentos na roça, os espaços de inconstâncias (junto às travessuras da minha vó) me constituíram como ser/professora capaz de encarar novas situações, porém nem sempre com tanta tranquilidade. Entretanto, o amadurecimento na vida e profissão me faz encarar os desafios não mais como um problema, uma preocupação, mas como oportunidade de criar possibilidades de aprendizagens mútuas. Essa é uma das belezas da escola, não se faz educação apenas com uma via. Relendo meu memorial produzido logo após a conclusão do curso de graduação, descubro/relembro que já me constituía uma profissional que refletia acerca de erros e acertos, mas não imaginava o que viria na doçura e amargura, muitas vezes, da profissão docente. Nesse contexto, percebo a docência como um caminho cruzado, idas e vindas, inícios e fins, sempre marcando a minha história que entrelaça a de vida e profissão. (Metamorfose - excerto do Memorial Formativo)

Podemos afirmar que isto só foi possível pela integralidade do paradigma estabelecido entre pesquisa-formação e narrativas (auto) biográficas, pois as construções narrativas se tornaram um dispositivo fundamental para a manifestação do *quem* das professoras participantes. Dentro desse contexto, também foi um dispositivo para essa pesquisadora-pesquisada, isto porque na medida em que as ações eram desenvolvidas, ao me debruçar sobre a experiência vivida surgiam os questionamentos e tensionamentos sobre o caminho a seguir, além dos encontros e distanciamentos com a história de vida das professoras e seus itinerários formativos.

No ato de construir minha própria narrativa fui me encontrando não somente como pesquisadora, mas também como docente em formação. Os encontros com as professoras sempre me provocaram a pensar “Por quê pesquisa-formação? Por quê identidade docente? Por quê formação docente?”. Numa postura de abertura à experiência, ao longo dos encontros com as professoras, encontrei respostas para os insistentes questionamentos, como pode ser observado no excerto a seguir.

A responsabilidade de ser pesquisadora-pesquisada também me trouxe sentimentos de receios: - será que posso trazer essa experiência?. Logo me reconectei com os sentidos de estar neste espaço e me autorizar a trazer essas experiências pessoais, me faz estar dentro do processo enquanto “formadora” em formação. Não foi à toa que decidi fazer a pesquisa-formação em Várzea do Poço – BA. Eram essas pessoas que eu queria escutar, para compreender suas histórias e também contribuir com professoras que, na mesma medida que demarcam seus anos de docência, reconhecem suas incompletudes e as incertezas que atravessam a experiência docente. Afinal, nada é tão certo. A viagem também carrega as suas incertezas. Eu sabia o horário, a plataforma, o dia, mas jamais poderia prever as rotas que foram sendo tecidas nesse embarque que fiz com as professoras. Chegamos ao lugar da incompletude e do autoconhecimento, novas rotas surgirão. Uma parada e já, já, retomaremos o constante percurso. (Narrativa escrita pela pesquisadora sobre as afet-ações do Estúdio Narrativo coletivo - “Identidade em constante formação”)

Estar em um contexto de pesquisa-formação é o tempo todo está se questionando e gerando tensionamentos sobre como eu estou também me formando, sobre como o jeito de cada professora me afeta [...]” (Narrativa escrita pela pesquisadora sobre as afet-ações do Estúdio Narrativo individual - “Raízes da Infância”)

É interessante porque as memórias ativadas por duas professoras me impeliram a pensar se já havia sido colega de Metamorfose ou aluna de Respeito, durante o percurso formativo de cada uma. Me perceber desse lugar é estranho, não no sentido de incômodo. Mas de ver que a minha história se encontra com a das professoras e demarca as minhas conexões com cada uma delas, já que sendo “filha” da cidade de Várzea do Poço também fui, e estou sendo, atravessada pelas lembranças de quando estudei no Instituto Educacional São Francisco de Assis (IESFA). Sou atravessada por

compartilhar desse lugar de formação inicial e básica. Sou atravessada por esse lugar no qual as professoras também se formaram [...] (Narrativa escrita pela pesquisadora sobre as afet-ações do Estúdio Narrativo individual - “Período Escolar”)

Assim, segundo Wittizorecki et. al. (2006) a capacidade de narrar sobre si mesmo provoca em quem narra-pesquisa uma auto-análise em relação às escolhas que faz no percurso da investigação, o que se torna uma possibilidade de entender os passos dados, organizar a realidade social e transformar a própria realidade.

Podemos considerar, portanto, que no âmbito deste estudo o *princípio da singularização* emergiu da potencialidade da pesquisa-formação e das narrativas (auto) biográficas como um espaço de co-construção de reflexões e transformações que acontece quando os sujeitos, envolvidos no contexto de investigação, voltam para si e podem, no resgate de sua história, suas memórias e seus percursos de aprendizagem, tomar consciência e criar estados emancipatórios pela via da (auto) formação (Morais & Bragança, 2021).

Contemplações Da Viagem... E Aberturas [Possíveis] Para Novos Percursos

A identidade docente enquanto um processo que se faz ao longo da vida e das experiências vividas não é um acúmulo de fatos e episódios, mas uma composição narrativa, na qual o sujeito no ato de narrar se localiza também em um tempo histórico. Tendo em vista que a identidade é uma construção paradoxal entre singular-plural (Arendt, 2014; Josso, 2007) foi possível observar que as professoras-viajantes ao integrarem-se em um coletivo puderam ir manifestando a si, aos elementos significativos de suas histórias de vida e aos seus modos de ser e estar na docência.

Em vista do vínculo construído nos encontros coletivos, a produção e leitura dos Memoriais Formativos, mesmo ocorrendo apenas no último encontro coletivo, proporcionou uma abertura para o conhecer-se e o dar-se a conhecer. As participantes realizaram um

movimento de estarem atentas ao que cada uma estava apresentando e ao final comentavam sobre os elementos que consideravam importantes na história de vida de cada uma, ou seja, realizavam o movimento de reconhecer e afirmar a trajetória daquela que se apresentava. Também foi possível notar que as professoras ao narrar (de modo escrito e oral) a sua história de vida puderam não apenas recordar, mas refletir sobre esta, realizando uma dinâmica crítica e autocrítica (Arendt, 2020; Midlej, 2021; Prado & Soligo, 2005).

A partir do que foi desvelado nessa pesquisa-formação e com o suporte da teoria de Hannah Arendt, entendemos que as professoras-viajantes demarcaram como a identidade docente está atravessada pelo ciclo repetitivo do *animal laborans* (Arendt, 2014). Logo, consideramos que existe no mundo hodierno uma crise da educação e uma crise de identidade docente que nos direcionam para a necessidade de pensarmos os significados que estamos dando à educação e às professoras. Portanto, é fundamental olhar para esta crise como uma possibilidade de darmos respostas ao que as professoras apresentaram como exaustão, sobrecarga de trabalho, sentimento de desvalorização, adoecimento emocional e físico, dentre outros aspectos.

Entendemos, assim, que uma das respostas a essa possível crise foi dada por uma das participantes ao longo dos encontros coletivos, ela afirmou que *“se faz tudo na educação, mas nunca perguntam aos professores o que realmente apresentou um resultado”*. Reconhecemos também que nesse processo de pesquisa-formação as professoras-viajantes foram mostrando que a despeito das marcas do *animal laborans* existe no ser-saber-fazer da docência uma potencialidade de *ação*, que mesmo conservando a tradição e necessitando dar lugar para as rupturas, ainda assim, volta-se para a produção da transformação de nosso tempo, das realidades nas quais estão inseridas.

A Pesquisa-formação, portanto, é tida como uma abordagem que possibilita o fortalecimento da identidade docente através do compartilhamento de experiências e

construção de um sentido de coletividade que potencializa a criação de modos de ser-saber-fazer no exercício da docência. A retomada (auto) biográfica se apresentou como um dispositivo não apenas de mera rememoração de eventos e episódios da vida e formação, mas como potencialidade de reflexão da ação, retomando o passado, as professoras-viajantes no presente lançaram prospecções para o futuro (Dominicé, 2014; Josso, 2014; Passeggi et al., 2016).

Diante disso, foi possível falar de um *princípio da singularização* e defender uma formação docente que traga as marcas de uma *identidade docente política*, o que possibilitou o nosso distanciamento com posturas universalizantes e normatizantes. Talvez, por isso, as participantes experimentaram também falar de um lugar que em muitos momentos se configurou como o estranho, aquilo do qual não se desejava falar, mas a abertura para o dizer provocou o redirecionamento das reflexões sobre si mesmas, sobre seus processos identitários e sobre aquilo que as mobiliza na continuidade do trabalho docente.

Sugerimos, portanto, que o município possa refletir sobre a possibilidade de construir uma proposta de formação continuada vinculada aos momentos de Atividades Complementares (AC's), incorporando a estes a reflexão sobre as histórias de vida e formação articulada com as ações e modos de estar na docência nesse momento. Vislumbramos que isto possa contribuir com a construção de uma rede colaborativa entre docentes e auxiliar na elaboração de ações cada vez mais conectadas com a realidade histórica, social e política do município e do mundo. Além de ser uma via de fortalecimento da identidade profissional e de reconhecimento dos docentes.

Ressaltamos que a utilização de técnicas de autocuidado ao longo desta pesquisa foi primordial para que as professoras-viajantes se sentissem acolhidas e escutadas em suas demandas. Assim, não realizamos apenas uma escuta do ponto de vista biológico, ou seja, por ter o aparelho auditivo com suas funções preservadas, a escuta de suas histórias de vida e

formação foi uma provocação ontológica, por isso entendemos que em processos de pesquisa-formação há sempre uma transformação de quem colabora e de quem pesquisa. Então a minha implicação como pesquisadora não ocorreu apenas sob o ponto de vista de quem desejava compreender os sentidos de um fenômeno, porque também era parte de todo o processo o que provocou encontros com o próprio caminho que tenho percorrido em relação à docência.

Por fim, compreendemos que propostas futuras de pesquisa-formação podem aprofundar essa perspectiva dos impactos do trabalho docente no dia a dia das professoras bem como articular, ao processo de intervenção, estratégias que potencializem o desenvolvimento de cuidado ao profissional docente, para, assim, fortalecer a identidade docente pela via do coletivo, possibilitando a este não somente a execução de atividades programadas, mas que participem ativamente da construção de seus espaços de trabalho.

Referências Bibliográficas

- Almeida, V. S.(2008). Educação e liberdade em Hannah Arendt. *Educação e Pesquisa*, 34(3), p. 465–479. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022008000300004>
- _____. (2011). *Educação em Hannah Arendt: Entre o mundo deserto e o amor ao mundo*. São Paulo: Cortez.
- Amaral, E. P. (2019). Byung-Chul Han como elo interseccionalentre Hannah Arendt, Giorgio Agamben e Michel Foucault. *Revista Filosófica*, 13(2), P. 85–98. <https://revistafilosofica.saoboaventura.edu.br/filosofia/issue/view/11>
- Amatuzzi, M. M. (2007). Experiência: um termo chave para a Psicologia. *Memorandum: Memória e História em Psicologia*, 13, 8–15. <https://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/a13/01Amatuzzi.pdf>
- Apeoesp. (2010). *Saúde dos professores e a qualidade do ensino*. 2ª Edição da pesquisa sobre saúde e condições de trabalho dos professores da rede estadual de ensino de São Paulo. Centro de Estudos e Pesquisas - CEPES. Subdivisão do Departamento Intersindical de Estudos Socieconômicos - DIEESE. APEOESP. São Paulo.
- Araújo, R. D. (2010). *Os paradigmas da ciência e suas influências na constituição do sujeito: A intersubjetividade na construção conhecimento*. São Paulo: Editora UNESP, Cultura Acadêmica.
- Araújo, T. M., & Carvalho, F. M. (2009). Condições de trabalho docente e saúde na Bahia: Estudos epidemiológicos. *Educação e Sociedade*, 30(107), p. 427–449. <https://www.scielo.br/j/es/a/mrKGFMBPCFybPb4rGHZGLZk/?format=pdf&lang=pt>
- Araújo, R. M. B., & Nunes, C. M. F., (2020). Formação de professores na America Latina: Apontamentos introdutórios. *Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, 12(23), 11–20. <https://doi.org/10.31639/rbpf.v12i23.300>
- Arendt, H. (2005). Trabalho, obra, ação. Tradução de Adriano Correia. *Cadernos de Ética e*

Filosofia Política, 7, p. 175–201. <https://www.revistas.usp.br/cefp/article/view/163481>

_____. (2014). *A condição humana*. Tradução Roberto Raposo; revisão técnica e apresentação Adriano Correia. 12ª Ed. Rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

_____. (2016). A Crise na Educação. In: Arendt, Hannah. *Entre o Passado e o Futuro*. Tradução Mauro W. Barbosa. 8ª edição. São Paulo: Perspectiva. pp. 221–247.

_____. (2018). *Liberdade para ser livre*. Tradução e apresentação Pedro Duarte. Rio de Janeiro: Bazer do Tempo.

_____. (2020). Aparência. In: Arendt, Hannah. *A vida do espírito: o pensar, o querer, o julgar*. Tradução de Cesar Augusto R. de Almeida, Antônio Abranches e Helena Franco Martins. 9ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. pp.17–84.

Barros, J. D. A. (2012). Tempo e narrativa em Paul Ricoeur: Considerações sobre o círculo hermenêutico. *Revista de História e Estudos Culturais*, 9(1), p. 1-27. www.revistafenix.pro.br

Benjamin, W. (1987). O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Benjamin, W. Trad. Sergio Rouanet. São Paulo: Editora Brasiliense. pp. 197–221.

Bicudo, M. A. V. (1994) Sobre a fenomenologia. Sociedade Brasileira de Estudos e Pesquisa Qualitativos. In: Bicudo, M. A. V, & Esposito, V.H.C. *A pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico*. Piracicaba: Editora Unimep. p. 15–22

Biesta, G. (2017). Contra a aprendizagem: recuperando uma linguagem para a educação numa era da aprendizagem. In: *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Biesta, Gert. Trad. Rosaura Eichenberg. 1ª ed. 1ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora. pp. 29–54.

Branco, J. C., & Rocha, L. F. (2019). A condição humana de Hannah Arendt e os equívocos na interpretação de Byung-Chul Han. *Princípios: Revista de Filosofia*, 26(50), p.157–

184. <https://doi.org/10.21680/1983-2109.2019v26n50ID15444>
- Bragança, I. F. S. (2009). Pesquisa-formação e história de vida de professoras brasileiras e portuguesas: reflexões sobre tessituras teórico-metodológicas. *Revista @mbienteeducação*, 2(2), 37–48. <https://doi.org/10.26843/v2.n2.2009.552.p37%20-%2048>
- Bueno, B. O. (2002). O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. *Educação e Pesquisa*, 28(1), p.11–30. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022002000100002>
- Canella, A. K. C. (2021). Identidade em Hannah Arendt – Alma, espírito e corpo. *Contemporânea – Revista de Ética e Filosofia Política*, 1(2), p. 165–179.
- Caminha, I. O. (2012). Fenomenologia e Educação. *Trilhas Filosóficas – Revista Acadêmica de Filosofia*, 2, 11–21. <https://natal.uern.br/periodicos/index.php/RTF/article/view/1792>
- Candau, V. M. (2008). Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: Moreira, A. F., & Candau, V. M. (Org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes. pp. 13–37.
- Capalbo, C. (1990). Fenomenologia e Educação. *Forum educação*, 14 (3), 41–61.
- Carvalho, I. C. M. (2003). Biografia, identidade e narrativa: Elementos para uma análise hermenêutica. *Horizontes antropológicos*, 9(19), 283–302. <https://doi.org/10.1590/S0104-71832003000100012>
- Carvalho, J. S. F. (2014). A crise na educação como crise da modernidade. In: J. G. Aquino & T. C. Rego. *Hannah Arendt pensa a educação* [livro eletrônico] (pp.26–47). São Paulo: Editora Segmento.
- Cardoso, M. I. S. T.; Batista, P. M. F., & Graça, A. B. S. (2016). A identidade do professor: desafios colocados pela globalização. *Revista Brasileira de Educação*, 21 (65), 371–390. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216520>

- Cavalcante, J. J.; Silva, E. P., & Cavalcante, F. L. (2017). Método (auto) biográfico e pesquisa formação. *Investigação Qualitativa em Educação, 1*, 1688–1697.
- Cerbone, D. R. (2014). *Fenomenologia*. Tradução de Caesar Souza. 3. Ed. Petropolis, RJ: Vozes.
- César, M. R. A., & Duarte, A. (2010). Hannah Arendt: Pensar a crise da educação no mundo contemporâneo. *Educação e Pesquisa, 36*(3), p. 823–837. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000300012>
- Ciampa, A. C. *A estória do Severino e a história da Severina*. 1ª Ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.
- _____. (2006). Identidade. In: Lane, S. T. M.; Codo, W. (orgs). *Psicologia Social – o homem em movimento*. São Paulo: Editora Brasiliense. pp. 58–75.
- Coltro, A. (2000). A fenomenologia: um enfoque metodológico para além da modernidade. *Caderno de Pesquisas em administração, 1*(11), 37–45.
- Conceição, E. M. (2011). A relação entre a identidade narrativa de Paul Ricoeur e a identidade política em Hannah Arendt. *Revista Estudos Filosóficos, 6*, p. 65–74. https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistaestudosfilosoficos/art4_rev6.pdf
- Correia, A. (2006). Vícios privados, prejuízos públicos. *Philosophos-Revista de Filosofia, 11*(1), p. 15–29. <https://doi.org/10.5216/phi.v11i1.3701>
- _____. (2010). Natalidade e amor mundi: Sobre a relação entre educação e política em Hannah Arendt. *Educação e Pesquisa, 36* (3), 811–822.
- Critelli, D. (2014). O ofício do pensar. . In: J. G. Aquino & T. C. Rego. *Hannah Arendt pensa a educação* [livro eletrônico] (pp.138–156). São Paulo: Editora Segmento.
- Delory-Momberger, C. (2006). Formação e socialização: Os ateliês biográficos de projeto. *Educação e Pesquisa, 32*(2), p. 359–371. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000200011>

- _____.(2016). A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. *Revista Brasileira de Pesquisa (auto) biográfica*,1(1), 133–147.
10.31892/rbpab2525-426X.2016.v1.n1.p133-147
- Dominicé, P. (2014). O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: O método (auto) biográfico e a formação Nóvoa, A. & Finger, M. (org.). 2ª edição. Natal, RN: EDUFRRN. Pp. 77–90.
- Duarte, A. (2012). Singularização e subjetivação: Arendt, Foucault e os novos agentes políticos do presente. *Princípios: Revista de Filosofia*, 19(32), p. 9–34.
<https://periodicos.ufrn.br/principios/article/view/7560>
- Dubar, C. (2009). *A crise das identidades – a interpretação de uma mutação*. 1ª Ed. São Paulo: EDUSP.
- Dutra, E. (2002). A narrativa como uma técnica de pesquisa fenomenológica. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 7(2), 371–378. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2002000200018>
- Ewald, A. P. (2008). Fenomenologia e Existencialismo: Articulando nexos, costurando sentidos. *Estudos e Pesquisa em Psicologia*, 8 (2), 149–165.
- Faria, E., & Souza, V. L. T. de. (2011). Sobre o conceito de identidade: Apropriações em estudos sobre formação de professores. *Psicologia Escolar e Educacional*, 15 (1), 35–42. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572011000100004>
- Fernandes, M. D. E. (2017). Prefácio. In: M. G. D. Facci & S. C. Urt (orgs.). *Precarização do trabalho, adoecimento e sofrimento do professor* (pp. 7–11). Teresina: EDUFPI.
- Fini, M. I. Sobre a pesquisa qualitativa em educação, que tem a fenomenologia como suporte. In: Bicudo, M. A. V. *A pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico*. Piracicaba: Unimep, 1994.
- Francisco, M. F. S., & Deina, W. J. (2018). Tecnologia e educação: sobre o home faber e animal laborans nas reflexões sobre a crise na educação de Hannah Arendt. *Educativa*,

21(1), p. 26–50. <http://dx.doi.org/10.18224/educ.v21i1.7177>

Franco, P. L. J.; Longarezi, A. M. (2011). Elementos constituintes e constituidores da formação continuada de professores: Contribuições da teoria da atividade. *Educação e Filosofia*, 25 (50), 557–582. <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v25n50a2011-07>

Freire, P. (1983). *Pedagogia do Oprimido*. 13ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____. (1994). *Educação como prática da liberdade*. Editora: Paz e Terra.

_____. (1997). *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'gua.

_____. (2013). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gatti, B. A. (2010). Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, 31(113), p. 1355–1379.

Gatti, B.A., & Barreto, E.S.S. (2009). Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. Brasília, DF: UNESCO. (Relatório de pesquisa).

Garcia, M. M. A.; Hypolito, A. M.; Vieira, J. S. (2005). As identidades docentes como fabricação da docência. *Educação e Pesquisa*, 31 (1), 45–56. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000100004>

Gentil, H. S. (2010). Introdução. In: *Tempo e Narrativa – Tomo I*. Ricoeur, P. Tradução Constança Marcondes Cesar. Campinas, SP: Papirus.

Gomes, M. M., Gomes, F. D. C., Araujo Neto, B. B. D., Moura, N. D. D. S., Melo, S. R. D. A., Araujo, S. F. D., & Moraes, L. M. D. D. Reflexões sobre a formação de professores: Características, histórico e perspectivas. *Revista Educação Pública*, 19(15). Acessado em 15 de janeiro de 2021 <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/15/reflexoes-sobre-a-formacao-de->

professores-caracteristicas-historico-e-perspectivas

- Gonçalves, M. F., & Trindade, J. D. (2016) A fenomenologia na pesquisa em educação: Um olhar sobre a etnomedologia e a etnopesquisa-crítica. *Atos de Pesquisa em Educação*, 11 (3), p.718–736. <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2016v11n3p718-736>
- Han, B-C. (2017). *Sociedade do cansaço*. Trad. Enio Paulo Giachini. 2ª ed. Ampliada. Petrópolis, Rj: Vozes.
- Hartmann, S. (2015). Walter Benjamin e Paul Ricoeur: narração e experiência por vir. *Cadernos Benjaminianos*, (9), 13–23. <http://dx.doi.org/10.17851/2179-8478.0.9.13-23>
- Huberman, M. (1995). O ciclo de vida profissional dos professores. In: *Vidas de professores*. Nóvoa, A. (org.). Porto: Porto Editora, p. 31–61.
- Instituto Península. (2020). Pesquisa de sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Corona vírus no Brasil (Relatório de pesquisa), São Paulo: SP. Acessado em 07 de novembro de 2020, disponível: <https://www.institutopeninsula.org.br/pesquisa-sentimento-e-percepcao-dos-professores-nos-diferentes-estagios-do-coronavirus-no-brasil/>
- Josso, M-C. (2002). A formação no centro das narrativas de vida: contributo para uma teoria da formação na perspectiva do sujeito aprendente. In: M-C Josso. *Experiências de Vida e Formação* (pp. 27–84). Educa Formação.
- _____.(2007). A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Educação*, 30(63), 413–438. https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf
- _____. (2012). O Corpo Biográfico: corpo falado e corpo que fala. *Educação e Realidade*, 37(1), p. 19–31.
- _____. (2014). Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: O método (auto) biográfico e a formação. Nóvoa, A. & Finger, M. (orgs.). 2ª edição. Natal, RN:

EDUFRN. Pp. 57–76.

Larrosa, J. (2011). Experiência e alteridade em Educação. *Revista Reflexão e Ação*, 19 (2), p. 04–27. <https://doi.org/10.17058/rea.v19i2.2444>

Longarezi, A. M.; Silva, J. L. (2013). Pesquisa-Formação: um olhar para sua constituição Conceitual e política. *Revista Contrapontos*, 13(3), 214–225. <https://doi.org/10.14210/contrapontos.v13n3.p214-225>

Luz, L. E. D. (2018). O diagnóstico arendtiano da modernidade e a dissolução do homo faber no animal laborans. *Dissertação de mestrado* – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação em Filosofia, Florianópolis.

Matos, R. S. S. M. (2016). Identidade e profissionalismo docente: uma revisão da abordagem narrativa. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica*, 01(01), p. 61–74. [10.31892/rbpab2525-426X.2016.v1.n1.p61-74](https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2016.v1.n1.p61-74)

Marques, J. (2021). Prefácio. In: A Experiência Paradoxal do Processo Identitário [recurso eletrônico], Ribeiro, M. S. S. Porto Alegre, RS: Editora Fi.

Martins, J, Boemer, M. R., & Ferraz, C. A. (1990). A fenomenologia como alternativa metodológica para pesquisa algumas considerações. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 24 (1), 139–147. <https://doi.org/10.1590/0080-6234199002400100139>

Mészáros, I. (2006). *A educação para além do capital*. São Paulo: Boi Tempo Editorial.

Midlej, J. (2014). Os diários reflexivos e os processos metacognitivos na práxis educacional. *Aprender- Cadernos de Filosofia e Psicologia da Educação*, 3. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/3071>

_____. (2021). A composição da professoralidade sob olhares multirreferencializados. *Revista Amor Mundi*, 2(4), p. 17–31. <https://doi.org/10.46550/amormundi.v2i4.104>

MEC. Ministério Da Educação. (2018). *Base Nacional para formação do professor vai*

- revisar cursos para conhecimento e valorização*. Acessado em 11 de janeiro de 2022.
Disponível: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/71951-base-nacional-para-formacao-do-professor-vai-revisar-cursos-para-conhecimento-e-valorizacao>
- Miranda, S. F. (2014). Identidade sob a perspectiva da Psicologia Social Crítica: Revisitando os caminhos de uma teoria. *Revista de Psicologia*, 5(2), 124–137.
<http://www.periodicos.ufc.br/psicologiaufc/article/view/1481>
- Moraes, G. L. (2005). Paul Ricoeur: uma hermenêutica enriquecida. *Último andar*, (13), 45–52.
- Morais, J. D. S., & Bragança, I. F. D. S. (2021). A arte da narração nas invenções de si no contexto de uma pesquisa formação. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 18(54), 182–201. <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/8907>
- Mota, C. M A. (2016). Conhecimento de si, diferenças na docência rural e formação docente. *Dissertação de mestrado/ Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia - MPED*, Departamento de Ciências Humanas – Campus IV, Jacobina – BA, 127 f.
- Monti, G. M. (2017). Compreensão e Política em Hannah Arendt. *Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Programa de Pós-Graduação em Filosofia*, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Porto Alegre, BR-RS.
- Nóvoa, A. (1992). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote “O passado e o presente dos professores”. In: NÓVOA, A. *Profissão professor*. Porto Editora, 1991b. Col. Ciência da Educação.
- _____.(1997). Formação de professores e profissão docente. In: *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote – Instituto Inovação Educacional. p. 15–53.

- _____. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista Educacion*. Acessado em janeiro de 2022, disponível em: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf
- _____. (2017). Firmar a posição como Professor, afirmar a profissão Docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47 (166), 1106–1133.
- _____. (2019). Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. Seção Temática: Resistências e (Re)Existências em Espaços Sociais de Formação de Neo-Conservadorismo. *Educação e Realidade*, 44(3) , 1–15.
- Oliveira, D. A. (2020). Condições de trabalho docente e a desfeza da escola pública: fragilidades evidenciadas pela pandemia. *Revista USP*, 127, p.27–40. <https://doi.org/10.11606>
- Paludo, E. F. (2020). Os desafios da docência em tempos de pandemia. *Em Tese*, 17(2), p.44–53. <https://doi.org/10.5007/1806-5023.2020v17n2p44>
- Passeggi, M. C. (2016). Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito espitêmico ao sujeito biográfico. *Roteiro*, 41(1), p. 67–86. <http://dx.doi.org/10.18593>
- Passeggi, M. C., Souza, E. C. De, & Vicentini, P. P. (2011). Entre a vida e a formação: pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização. *Educação em Revista*, 27 (1), p. 369–386. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000100017>
- Passeggi, M. C., Nascimento, G., & Oliveira, R. A. M. (2016). As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. *Revista Lusófona de Educação*, 33, 111–125.
- Pereira, N. G. (2008). O ser da Política e a política do ser: o confronto entre Hannah Arendt e Martin Heidegger em Ser e Tempo. *Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas*, Universidade de São Paulo.
- Perrelli, M. A. S., Rebolo, F., Teixeira, L. R. M., & Nogueira, E. G. D. (2013). Percursos de

- um grupo de pesquisa formação: tensões e (re)construções. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 94, (236), p. 275–298. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.94i236.399>
- Pimenta, S. G. (1996). Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *Revista da Faculdade de Educação*, 22 (2), p. 72–89.
- Pineau, G. (2005). Emergência de um Paradigma Antropoformador de Pesquisa-Ação-Formação Transdisciplinar. *Saúde e Sociedade*, 14(3), p. 102–110.
- _____. (2006). As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. *Educação e Pesquisa*, 32(2), p. 329–343.
- Prado, G. D. V. T., & Soligo, R. (2005). Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação. Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações. Campinas, SP: Graf, p. 45–60. Acessado em 15 de janeiro de 2022. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/drupal/sites/www.fe.unicamp.br/files/pf/subportais/graduacao/proesf/proesf_memoriais13.pdf
- Ricoeur, P. (1994). Tempo e Narrativa – a tríplice mimese. In: *Tempo e narrativa (tomo 1)*. Tradução Constança Marcondes Cesar. Campinas, SP: Papirus.
- Ribeiro, Marcelo Silva de Souza. (2021). *A experiência paradoxal do processo identitário* [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi.
- Ribeiro, M. S. S. Sousa, C. M. M., & Lima, E. S. (2020). *Educação em tempos de pandemia: registros polissêmicos do visível e invisível*. [recurso eletrônico]. Petrolina, PE: UNIVASF. 139 p.: il.
- Rossato, M., Matos, J. F., & Paula, R. M. (2019). A subjetividade do professor e sua expressão nas ações e relações pedagógicas. *Educação em revista*, 34, p. 1–20.
- Sampaio, C. M. A., Santos, M. do S., & Mesquida, P. (2002). Do conceito de educação à

- educação no neoliberalismo. *Revista Diálogo Educacional*, 3(7), 165–178.
<https://doi.org/10.7213/rde.v3i7.4921>
- Saviani, D. (2005). História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. *Educação*, 30(2), 11–26.
- Sawaia, B. B. (2004). Identidade – uma ideologia separatista?. In: SAWAIA, B. B. (Org). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes. pp. 119–128.
- Silva, J. M. D. O., Lopes, R. L. M., & Diniz, N. M. F. (2008). Fenomenologia. *Revista Brasileira de enfermagem*, 61(2), 254–257.
- Silva, P. R. P., & Marques, V. H. O. (2017). O conceito de natalidade na obra “A condição humana” de Hannah Arendt. *Revista Filosófica São Boa Ventura*, 11 (1), 21–39.
- Silva, R. T., & Simões, H. C. G. Q. (2020). Educação e Pragmatismo: diálogos entre Aníbal Ponce, Istiván Mészáros e Hannah Arendt. *Revista entreideias*, 9(1), 97–114.
- Silva, L. A., & Ribeiro, M. S. S. (2020). Pesquisa-formação sobre *fake news* numa perspectiva crítica: discurso anticência. *Revista UFG*, 20, p.1–21.
- Soares, V. A. B. S., & Martins, L. M. (2017). Relações entre sofrimento/adoecimento do professor e formação docente. In: Dias, M. G., & Urt, S. C. (orgs.). *Precarização do trabalho, adoecimento e sofrimento do professor*. Teresina: EDUFPI. pp. 45–72.
- Souza, M. (2004). Fios e furos: a trama da subjetividade e a educação. *Revista Brasileira de Educação*, 26, p. 119–132. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27502610>
- Souza Filho, J. A, & Santos, B. O. (2017). O sintagma identidade-metamorfose-emancipação e sua relação com o construto mundo da vida. *Psicologia & Sociedade*, 29, 2–9.
- Sousa, C. M. M., & Ribeiro, M. S. S. (2018). Cuidado em educação: os sentidos da experiência no contexto de pesquisa formação com professoras da educação infantil. *Dissertação (Mestrado em Educação)-Programa de Pós-graduação em Formação de*

Professores e Práticas Interdisciplinares, Universidade de Pernambuco, Petrolina-PE.

Sousa, E. M. S., & Marques, E. de S. A. (2019). O processo de constituir-se professor na relação objetividade-subjetividade: significações acerca da mediação social na escolha pela docência. *Educação & Formação*, 4(2), p. 82–96. <https://doi.org/10.25053/redufor.v4i11.841>

Unesco. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2020). *COVID-19: como a Coalizão Global de Educação da UNESCO está lidando com a maior interrupção da aprendizagem da história*. Acessado em 14 de janeiro de 2022 e disponível em: <https://pt.unesco.org/news/covid-19-como-coalizao-global-educacao-da-unesco-esta-lidando-com-maior-interruptao-da>

Tardif, M., & Lessard, C. (2014). O trabalho docente hoje: elementos para um quadro de análise. In: Tardif, L., & Lessard, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 9ª edição. Petrópoles, RJ: Vozes. pp. 15–54

_____. (2014). A escola como organização do trabalho docente. In: Tardif, L., & Lessard, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 9ª edição. Petrópoles, RJ: Vozes. pp. 55–80.

Wittizorecki, E. S., Bossle, F., Silva, L. O, Günther, M. C. C, Santos, M. V., Sanchotene, M. U., Molina, R. K., Diehl, V. R. O., & Neto, V. M. (2006). Pesquisar exige interrogar-se: a narrativa como estratégia de pesquisa e de formação do (a) pesquisador(a). *Movimento, POA*, 12(2), p. 09–33. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.2904>

Zibetti, M. L. T., & Pereira, S. R. (2010). Mulheres e professoras: repercussões da dupla jornada nas condições de vida e no trabalho docente. *Educar em Revista*, 2, p.259–276.

Apêndice A

Carta Convite

“Navegar é preciso, viver não é preciso”
(Fernando Pessoa)

Olá, caro/a professor/a é com imensa alegria que conto com a sua colaboração para este momento tão importante nos nossos processos formativos, afinal enquanto viventes nos pomos a navegar no mar da vida e conduzimos as nossas embarcações para os mares e águas mais diversas. Antes de falar sobre a nossa viagem, vou me apresentar! Sou Emanoela, natural de Várzea do Poço - Ba, acredito que vocês já possam me conhecer diante dos encontros educacionais percorridos e da nossa vida em comunidade ao longo da minha formação básica. Sou filha de José e Nailde, o primeiro pequeno comerciante e a segunda uma professora da educação básica. Acredito que por influência materna as minhas inquietações e desejos de transformar os espaços educativos sempre foram presentes na minha trajetória de educação formal. Meu percurso até o presente momento esteve entrelaçado com os caminhos da educação, com o encantamento pela arte de ensinar aprendendo junto-com-outros e meu interesse com a formação de professores/as. Hoje sou psicóloga (CRP 02/21505), formada pela UNIVASF, e desenvolvo minha prática profissional no contexto escolar, escutando as queixas e demandas que emergem do/no "chão da escola". Também sou educuidadora pela Educuidar - Serviços em Psicologia, espaço que nutro uma afetividade de vida juntamente com mais duas amigas psicólogas, num processo de integrar FORMAÇÃO, CUIDADO e EDUCAÇÃO. Atualmente sou estudante de pós-graduação do Mestrado Acadêmico de Psicologia da UNIVASF, inquietando-me e interessando-me pelo processo identitário e pela história de vida de docentes do ensino básico, especialmente da rede pública.

Pois bem, depois desta breve apresentação pessoal, esta carta-acolhimento tem o objetivo de comunicar que a nossa viagem pelo mundo das nossas identidades e das nossas trajetórias de vida se aproxima. Será um processo de viagem intenso, passaremos um período juntas, imersos nesse grande mar que é o desenvolvimento de si e das nossas itinerâncias formativas, sejam elas escolares ou não escolares. Discorreremos sobre nós através de narrativas (auto) biográficas, num movimento de transformar transformando-se por meio de momentos intitulados como “Estúdio Narrativo” e “Dossiê de si”, o primeiro serão momentos individuais e coletivos de reflexão e o segundo serão momentos de escrita. Saíremos em viagem, na qual os "Estúdios Narrativos" serão os nossos pontos de chegada-partida, com pausas para reorientar a rota tendo a possibilidade de partir rumo ao novo destino. Já os "Dossiês de si" são os nossos diários de viagem, no qual estaremos produzindo uma narrativa escrita sobre nós, os lugares, as pessoas, o que mudamos, o que ensinamos, o que aprendemos e o que podemos transformar.

Nessa viagem, contaremos com a presença de sete tripulantes, seremos conduzidos/as pelas nossas vias experienciais e a nossa bússola será sempre um movimento continuum do nosso Si mesmo e do nosso Nós. Numa viagem a gente sempre vai com a mala cheia de utensílios, objetos e apetrechos que podem ser utilizados ou não durante o percurso, a certeza é que nessa viagem trocaremos experiências diversas sobre as nossas trajetórias de vida e

poderemos retornar a nossa "casa-corpo", a nossa "casa-formação" com mais bagagem do que aquela com a qual iniciaremos essa viagem. Teremos três embarques individuais que ocorrerão a partir do dia 31 de Maio de 2020 (os horários nesse primeiro momento serão definidos de modo individual) e dois embarques coletivos (a definição da data/horário ocorrerá em conjunto com os/as navegantes), as duas etapas ocorrerão via Whatsapp e/ou Google Meet

Aguardo ansiosamente por nossos encontros e que essa viagem tenha a intensidade e a inquietação para que possamos continuar navegando por, para e a partir de si buscando a integração com o nós.

Com afeto e estima,
Emanoela Lima

Apêndice B

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Identificação:

E-mail:

Telefone (Whatsapp):

Sobre a pesquisa

1. Título da Pesquisa: IDENTIDADE EM CONSTANTE FORM-AÇÃO: UMA LEITURA ARENDTIANA POR MEIO DA NARRATIVA DE DOCENTES BAIANOS NO ÂMBITO DA PESQUISA-FORMAÇÃO.

2. Pesquisadora: Emanoela Souza Lima, CPF 059.559.225-20 – telefone (74) 99920-4435 e e-mail emanoelalimaa@outlook.com

Orientador: Marcelo Silva de Souza Ribeiro, CPF 440.192.545-91 - telefone (74) 98819-3538 e e-mail mribeiro27@gmail.com

4. Objetivo da pesquisa: compreender a identidade de docentes da rede pública de Várzea do Poço- BA a partir dos conceitos arendtianos de trabalho, obra e ação no âmbito da Pesquisa-formação.

5. Contexto de pesquisa e Colaboradores/as: terá como cenário a cidade de Várzea do Poço – BA. O desenvolvimento da pesquisa será em uma escola da rede pública de ensino. Serão seis professores/as da Educação Básica, devem ter, no mínimo, dois anos de atuação em sala de aula e desenvolverem sua prática na Educação Infantil ou Ensino Fundamental.

6. Colheita das informações: a colheita das informações poderá ocorrer tanto de modo presencial como virtual, considerando o contexto de pandemia vivido atualmente. Serão utilizados os seguintes dispositivos: narrativas (auto) biográficas; Diários Reflexivos (intitulados “Dossiê de Si”); encontros reflexivos (intitulados “Estúdio Narrativo”); e diário de Campo (intitulado “Guia de Campo” - pesquisadora).

7. Envolvimento na pesquisa: ao confirmar sua colaboração nesta pesquisa você participará de um processo formativo em individual e grupal: Dossiê de Si (escrita de diário reflexivo), Estúdio Narrativo e Grupo Formativo Virtual pelo Whatsapp, Telegram e/ou Google Meet. Os encontros individuais ocorrerão semanalmente tendo no máximo 1h 30min, já os encontros coletivos serão realizados após os três momentos individuais será acordado com os participantes dia e horário para a realização e terão duração máxima de até 2h 30min. Todos os arquivos compartilhados (mensagem de áudio, mensagem de texto, imagem, vídeos, dentre outros) serão guardados para fins de análise, além do mais os encontros coletivos serão gravados e também comporão o material de análise desta Pesquisa-formação. Em relação ao "Dossiê de Si" os participantes deverão registrar em ferramentas de texto online (Word online, por exemplo) e compartilhar para o e-mail: mestrado.iddocente@gmail.com. Ressalta-se que os recursos citados servirão apenas como mediadores do registro das narrativas. Você tem a liberdade de recusar a participar em qualquer fase do estudo, sem qualquer prejuízo. Vale salientar que a colaboração na pesquisa é de caráter voluntário, portanto, você estará isento/a de qualquer despesa, será necessário apenas, caso seja desenvolvida virtualmente, dispor de aparelho celular e/ou notebook. Se houver alguma despesa decorrente na participação da pesquisa, o/a colaborador/a será ressarcido em pleno pelos pesquisadores.

Ética e Sigilo

1. Riscos da pesquisa: no que tange aos riscos, compreende-se que por se tratar de uma pesquisa que busca compreender a identidade e trajetória de vida dos/as educadores/as a partir de um processo de pesquisa-formação, os desconfortos existentes podem ser causados mediante a externalização dessa experiência dentro de um grupo, considerando que tais situações podem evocar algum evento traumático ocorrido na trajetória de vida do/a colaborador/a. As ferramentas utilizadas para o processo de colheita das informações não se caracterizam como instrumentos invasivos ou que venham a ferir a integridade dos participantes, tendo estes, dentro do processo de pesquisa-formação, a liberdade para externalizar ou interromper seu relato no decorrer dos encontros. Caso haja algum desconforto durante a realização da pesquisa-formação esta será imediatamente interrompida para que possa ser prestado o devido acolhimento ao colaborador/a que se sentir lesado. Salienta-se, ainda, que a dimensão dos riscos dessa pesquisa é moderada, já que os conteúdos das narrativas dos colaboradores podem colocar em cena questões referentes à estrutura pedagógica do município, sendo assim, buscar-se-á minimizar os riscos referentes à possibilidade de identificação dessas narrativas, reforçando o sigilo.

9. Benefícios da pesquisa: Em relação aos benefícios, a pesquisa buscará valorizar a experiência dos/as colaboradores/as através da compreensão de seus processos identitários e trajetória de vida para lançar reflexões acerca das condições do docente enquanto pessoa e profissional. Também se considera que a proposição da pesquisa contribuirá com o processo de formação dos/as colaboradores/as, pautando as suas vivências, saberes e práticas desenvolvidas até o momento bem como favorecendo um espaço de escuta ampliada a partir da colaboração de um grupo que partilha de condições profissionais semelhantes, desenvolvendo o aspecto da prática reflexiva sobre estas condições e formas de ser e tornar-se docente.

10. Responsabilidade do participante: ao aceitar colaborar com o estudo você indica o seu compromisso de participar ativamente do processo, assegurando a autenticidade ao que for exposto, visando contribuir para a construção do conhecimento de modo colaborativo.

11. Disseminação dos resultados e preservação da identidade dos colaboradores: os resultados obtidos neste estudo serão transformados em artigos científicos e submetidos a periódicos especializados, independente dos resultados encontrados. Para tanto, a identificação dos/as colaboradores/as será preservada, respeitando os aspectos de sigilo e as normas éticas.

12. Armazenamento das informações colhidas no processo de pesquisa: os dados serão armazenados em forma de arquivos digitalizados em bando de dados formato Word nos arquivos de computador dos pesquisadores. Podem haver versões impressas que serão armazenadas em Caixa Arquivo e apenas terão acesso os pesquisadores. Ressalta-se que esse projeto só poderá ser iniciado após aprovação do Comitê de Ética e após assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) por parte do participante. Esses materiais ficarão sob a guarda da pesquisadora e seu orientador por, no mínimo, 5 anos, após esse período poderão ser incinerados.

13. Informações durante a pesquisa: os/as colaboradores/as envolvidos/as nessa pesquisa terão acesso a qualquer momento à informações sobre os itinerários de colheita, análise, riscos e benefícios referentes à pesquisa. Qualquer dúvida sobre o processo de pesquisa ou informações adicionais que se fizerem necessárias são encorajadas e podem ser solucionadas pelos pesquisadores (contatos supracitados).

14. Informações do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) – Faculdade de Integração do Sertão

(FIS): localizado na Rua João Luiz de Melo, 2110, Tancredo Neves, Serra Talhada – PE, CEP 56909-205. O horário de funcionamento é de segunda a sexta-feiradas 9h às 12 e das 14h às 18h. O contato pode ser feito também via telefone (87)3831- 1472 (Ramais Sec. 249. Coord. 250) ou por e-mail cepfis@fis.edu.br.

Declaro que, após ter sido esclarecido sobre os objetivos e procedimentos adotados para o desenvolvimento da pesquisa, aceito colaborar com o processo de pesquisa e permito a participação do sujeito sob minha responsabilidade no presente estudo.

Petrolina, ____ de _____ de _____.

Assinatura do/a participante

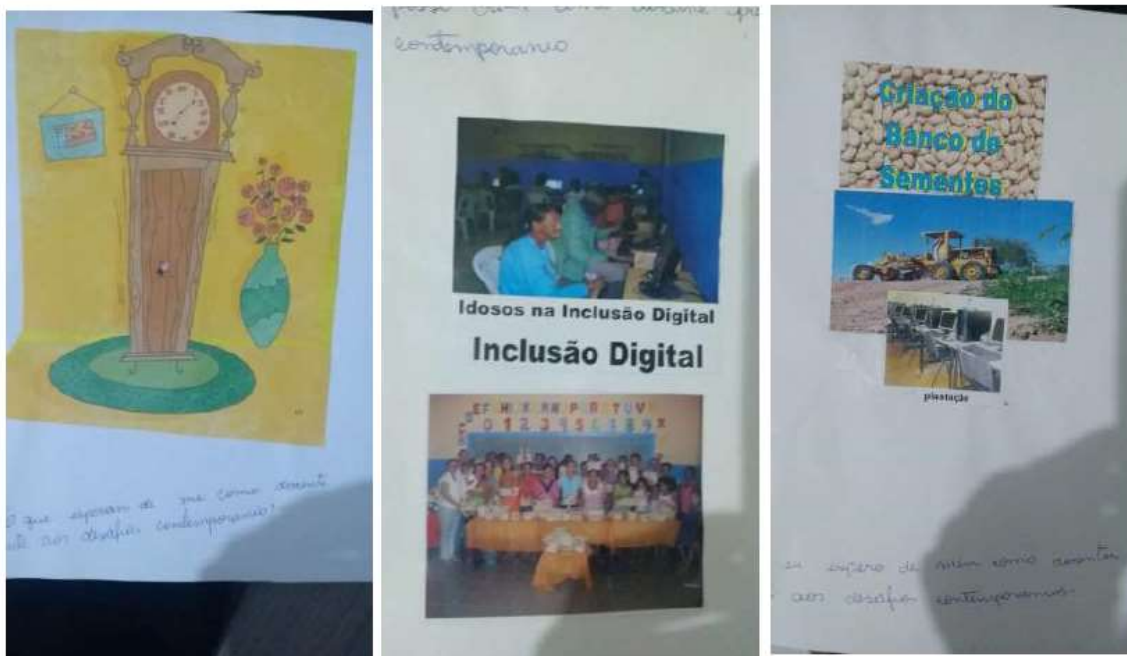
Assinatura da pesquisadora responsável

Assinatura do orientadora da pesquisa

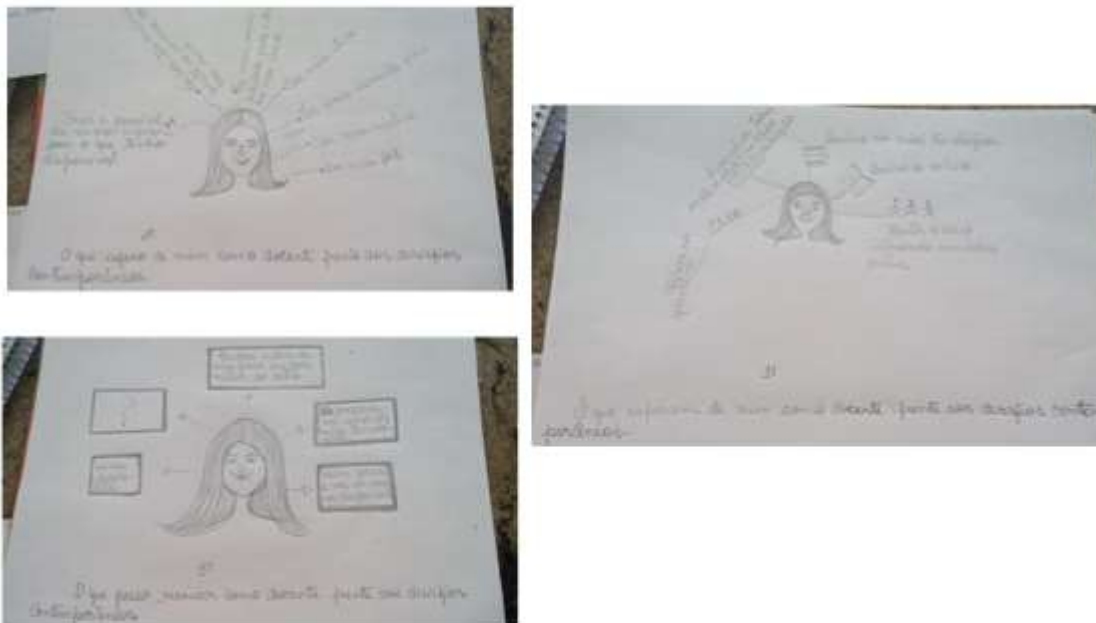
Apêndice C

Produções do 3º encontro coletivo

TEMPO



AUTOCONHECIMENTO



RESPONSABILIDADE



METAMORFOSE

