

DOCÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA: SABERES E ENCONTROS IDENTITÁRIOS

TEACHING IN PORTUGUESE:
KNOWLEDGE AND IDENTITY ENCOUNTERS

Maria das Graças Porto Pires

Mestra em Educação pela Universidade Federal da Bahia (Salvador/Brasil). Professora da Prefeitura Municipal de Itapetinga (Itapetinga/Brasil).
E-mail: mgracappires@hotmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9050-2543>

Lúcia Gracia Ferreira

Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (São Carlos/Brasil). Professora na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (Cruz das Almas/Brasil) e na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Itapetinga/Brasil).
E-mail: luciagferreira@hotmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3655-9124>

Recebido em: 8 de abril de 2022

Aprovado em: 6 de junho de 2022

Sistema de Avaliação: Double Blind Review

RPR | a. 19 | n. 2 | p. 42-63 | jul./dez. 2022

DOI: <https://doi.org/10.25112/rpr.v2.2974>

RESUMO

A presente investigação teve como objetivo descrever os caminhos que determinaram a trajetória de professores de Língua Portuguesa sem formação específica. Foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa e (auto)biográfica, sendo de cunho exploratório, a partir das histórias de vida. Foi utilizado para produção dos dados, os Ateliês Biográficos de Projetos (ABP) proposto por Delory-Momberger (2014). O *corpus* da pesquisa é composto pelas narrativas (auto)biográficas construídas nos encontros do ABP e empregamos a análise de conteúdo como técnica para análise dos dados. Na análise, buscamos interpretar os dados a partir da construção da trajetória (pessoal e profissional) dos professores investigados. Assim, evidenciamos que os professores revelaram saberes e não saberes advindos das relações sociais e de sua formação profissional. Ainda, a existência de trajetórias marcadas por histórias de vida diferentes, mas que convergem na docência em Língua Portuguesa (LP). Dessa forma, percebemos que os processos formativos e a docência em LP contribuíram na construção de caminhos e de saberes que dialogam com as identidades docentes.

Palavras-chave: Saberes docentes. Língua Portuguesa. (Auto)biografia.

ABSTRACT

The present investigation aimed to describe the paths that determined the trajectory of Portuguese language teachers, without specific training. It was carried out as a qualitative and (auto) biographical approach, being of an exploratory nature, based on life stories. The Biographical Project Workshops (PBL) proposed by Delory-Momberger (2014) were used to produce the data. The research corpus is composed of (auto) biographical narratives constructed in the ABP meetings and we use content analysis as a technique for data analysis. In the analysis, we sought to interpret the data from the construction of the trajectory (personal and professional) of the investigated teachers. Thus, we show that teachers revealed knowledge and non-knowledge arising from social relationships and their professional training. Still, the existence of trajectories marked by different life stories, but that converge in teaching in Portuguese (LP). In this way, we perceive the training processes and teaching in LP contributed to the construction of paths and knowledge that dialogue with the teaching identities.

Keywords: Teaching knowledge. Portuguese language. (Auto)biography.

1 INTRODUÇÃO

Sabemos que o ensino de Língua Portuguesa (LP) deve estar voltado para uma visão mais política e promotora de cultura, sendo o professor o agente de promoção desta política e desta cultura. Assim, ligados a esse discurso, estão os saberes desses professores, que, por sua vez, são saberes voltados para a sua própria ação, necessários, portanto, a sua prática. Neste sentido, entendemos que as relações estabelecidas entre os saberes docente, especialmente o da LP, são importantes para o exercício do ensino da Língua Materna.

Nessa perspectiva, o professor mobiliza saberes que são construídos nas relações sociais, nas atividades específicas das disciplinas, nos desafios de cada área. Assim, entendemos que os professores de LP possuem um corpo de saberes específicos, com características que os definem como professores de língua materna. Quando esses saberes se fazem ausentes, podemos pressupor que os professores possuem um “não saber”. Dessa forma, este estudo buscou descrever os caminhos que determinaram a trajetória dos professores de Língua Portuguesa sem formação específica e desvelar suas identidades profissionais.

Este estudo foi realizado a partir da abordagem qualitativa (autobiográfica), sendo de cunho exploratório e uma pesquisa-formação. Os dados foram produzidos a partir dos Ateliês Biográficos de Projeto, narrativas orais e escritas e analisados com a técnica da análise de conteúdo. Trazemos, neste texto, um recorte da pesquisa realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, entre 2017-2019. Esse recorte tem como foco a docência e a identidade profissional.

2 IDENTIDADE E DOCÊNCIA

As bases teóricas sobre identidade profissional e socialização que constituem esse trabalho repousam nas ideias e estudos de Claude Dubar (2005). Em diálogo com o autor, entendemos sua exposição sobre a socialização quando remete a esta como sendo um processo de ser e estar no mundo e de relação do indivíduo consigo mesmo, com as outras pessoas e com o seu meio, demarcando o desempenho do papel social. Assim sendo, a socialização “se torna um processo de construção, desconstrução e reconstrução de identidades ligadas às diversas esferas de atividade” (p. 17). Nessa mesma perspectiva, o autor aponta que a identidade se constrói nas relações, sendo a socialização bastante pertinente para tal construção.

Dubar (2005), a partir de uma perspectiva sociológica, fala da dualidade social da identidade, sendo a identidade para si e a identidade para o outro mutuamente dependentes. A primeira demarca a construção

subjetiva do que sou, sendo uma construção referente ao eu; e a segunda relaciona-se à construção do que o outro acha que sou.

Conforme Ferreira e Ferraz (2021, p. 310), “a construção das identidades sociais envolve a dimensão individual, que carrega marcas de nossas histórias de vida, e a dimensão coletiva, que carrega marcas de um grupo do qual fazemos parte e da cultura da profissão”. Não podemos separar a identidade profissional da social, pois a primeira é construída também num processo de socialização, portanto, a identidade docente também se dá desta maneira. Ainda, “essas identidades sociais definem o sentimento de pertença do grupo. A existência de uma identidade profissional pressupõe a existência de uma profissão, que aqui é a profissão docente” (FERREIRA; FERRAZ, 2021, p. 310). A construção dessa identidade também carrega em si marcas e elementos dos quais a profissão é constituída.

Na perspectiva da psicologia social, conforme Ciampa (1995), os estudos da identidade não podem ser separados dos estudos da sociedade, pois é nas relações sociais que esta identidade se constitui. Dubar define identidade e a coloca no cerne da socialização.

[...] a identidade humana não é dada, de uma vez por todas, no nascimento: ela é construída na infância e, a partir de então, deve ser reconstruída no decorrer da vida. Um indivíduo jamais a constrói sozinho: ele depende tanto dos juízos dos outros quanto de suas próprias orientações e autodefinições. A identidade é produto de sucessivas socializações (2005, p. 25).

É fato que não podemos construir sozinhos a nossa identidade. É necessária a participação de outros nesse processo. O indivíduo não se constitui com sucesso de maneira isolada. É fundamental o envolvimento de todos, nessa construção. Quando pensamos na identidade docente, entendemos que ela é constituída também no social, no fazer, na articulação entre o saber e o fazer.

Desse modo, a docência aqui é entendida como sendo uma profissão (IBIAPINA, 2006), o que demanda uma identidade profissional. Coadunamos com a perspectiva dos autores e ainda de tomá-la como “uma atividade profissional complexa que exige saberes e competências necessárias ao seu exercício” (IBIAPINA, 2006, p. 56). E, conforme a autora, essa docência como atividade deve ser autônoma, intencional e sistemática.

Farias *et al.* (2008) ressaltam que a docência pressupõe também o ato de ensinar. Ainda, que essa docência envolve interação e reflexão, pois sua concretização exige tais demandas, além de ser uma atividade especializada, que deve ser comprometida ideologicamente com seu fazer e requer saberes próprios. A docência requer especificidades do/no fazer (FERREIRA; FERREIRA; FERREIRA, 2014). Assim,

segundo estudos (FERREIRA; FERRAZ, 2014; FERREIRA, 2014; FERREIRA; GUERRA, 2020; BEZERRA, 2020), a identidade docente se constrói na formação para a docência e na prática docente.

3 SABERES E FORMAÇÃO

Segundo o Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa, de Antônio Geraldo da Cunha (1986), a palavra saber vem do latim *sapere*, que significa "ter gosto; exalar um cheiro, um odor; perceber pelo sentido do gosto; fig., ter inteligência, juízo; conhecer alguma coisa, conhecer, compreender, saber". A palavra docente, que também veio do latim, *docens, docentes*, particípio presente do verbo latino *docere*, significa "ensinar". Martins (2005), então, afirma que o saber docente, usado no sentido mais amplo, pode ser entendido como saber ensinar, ou seja, o saber dos professores, da ação pedagógica, da prática profissional exclusiva dos professores.

Tratando do mesmo tema, Gauthier *et al.* (2013) afirmam que o saber docente é originário da subjetividade, se relaciona com todo tipo de certeza subjetiva que se opõe à dúvida, ao erro e à imaginação e se diferencia, igualmente, dos outros tipos de certeza, como a fé, por exemplo. Nesse sentido, o saber é fruto de uma prosa interior, marcada pela racionalidade que detém uma certeza definida com base em três concepções: a subjetividade, o juízo e a argumentação.

De forma complementar, Borges (2001) indica que o elevado número de pesquisas acerca dos saberes docentes aponta para várias tipologias e concepções, dentre elas: a competência, o conhecimento, a aptidão e a habilidade no exercício da docência. Isso revela como os estudiosos dessa temática dividem os tipos de saberes, apontando sua pluralidade necessária ao ensino, sendo reelaborados e construídos pelos professores, o que demonstra a complexidade e a diversidade que envolvem a noção de saber docente. Segundo Tardif (2014, p. 61):

Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compostos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimento e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificado e proveniente de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferente.

Por serem os saberes tantos, diferentes e diversificados, vários autores procuram organizar essa variedade, propondo uma classificação. D'Ávila e Ferreira (2019) se referem aos saberes docentes como estruturantes da prática pedagógica docente e que estes fazem parte de um repertório necessário para a sala de aula. Os estudos realizados por Barbosa Neto e Costa (2016, p. 77-99) também são de grande relevância para uma melhor compreensão do contexto em questão, como podemos observar no

Quadro 1, a seguir, onde são apresentadas, de maneira sucinta, as contribuições de distintos teóricos que discutem a temática:

Quadro 1: Tipos de saberes docentes conforme autores

AUTORES	TIPO DE CATEGORIA	CATEGORIAS UTILIZADAS
Tardif	Saberes docentes	Saberes experienciais, saberes curriculares, saberes disciplinares, saberes da formação profissional (saberes das ciências da educação, saberes pedagógicos)
Gauthier <i>et al.</i>	Saberes docentes	Saberes experienciais, saberes curriculares, saberes disciplinares, saberes das ciências da educação, saberes da tradição pedagógica, saberes da ação pedagógica
Shulman	Conhecimentos docentes	Conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico do conteúdo, conhecimento curricular
Pimenta	Saberes docentes	Saberes da experiência, saberes do conhecimento e saberes pedagógicos
Saviani	Saberes docentes	Saber atitudinal, saber crítico-contextual, saberes específicos, saber pedagógico e saber didático-curricular
Nóvoa	Saberes	Saber (conhecimento), saber-fazer (capacidade), saber-ser (atitudes)
Altet	Saberes docentes	Saberes teóricos (saberes disciplinares, saberes da cultura do professor, saberes didáticos, saberes pedagógicos) e saberes práticos ou saberes da experiência e saberes racionais

Fonte: Barbosa Neto e Costa (2016, p. 89)

O quadro mostra os estudos sobre os saberes docentes. Saberes que são necessários ao ensino, sempre reelaborados e construídos conforme a experiência e prática pedagógica de cada professor. Entretanto, alguns autores se diferenciam pelas categorias utilizadas, apresentando, em sua maioria, classificações como saberes docentes e esses saberes têm ocupado um papel de destaque na formação de professores.

Assim, podemos dizer que as ações formativas vão além de uma abordagem acadêmica. Envolve dimensões pessoal, profissional e organizacional da profissão docente. Portanto, os saberes docentes, assim como a formação, são construídos e constituídos por meio de uma trama que ultrapassa a visão

reducionista comumente pensada quando são expostas as mazelas do sistema educacional, onde o foco centra-se na figura do professor como o principal responsável pelos problemas da escola. Por isso é importante que o docente tenha uma visão formativa mais crítica, para não cair nas armadilhas das imitações, nem na reprodução de receitas prontas.

Desse modo, os saberes docentes, construídos e mobilizados com/na prática, acabam por complementar a formação, dando ao professor, mesmo em contextos adversos, a possibilidade de construir práticas de formação contínua. Assim, a união da prática e da formação contribui para que o professor se constitua socialmente como um sujeito que domina um certo saber, formado não só pelos conhecimentos acadêmicos, mas por saberes de diversas fontes que são refletidos e mobilizados na ação docente.

4 NARRATIVAS DE SI: IDENTIFICAÇÃO E DESCRIÇÃO DOS COLABORADORES

Propomos apresentar as categorias de análise definidas para a pesquisa, oriundas das narrativas produzidas no âmbito dos Ateliês Biográficos de Projetos (ABP). Chamaremos de narrativas orais as falas emergidas no momento dos ateliês e de narrativas escritas as produzidas nos memoriais e no questionário avaliativo, referentes aos ateliês.

Faremos a identificação e descrição dos sujeitos desta pesquisa; quatro professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental, que lecionam a disciplina Língua Portuguesa sem a formação específica. No primeiro ateliê biográfico de projeto, os colaboradores foram convidados a escolher pseudônimos pelos quais gostariam de ser chamados, acompanhados dos sentidos por eles(as) atribuídos, ou seja, explicação do porquê da escolha. A pesquisadora propôs a ideia de que os pseudônimos fossem nomes de flores ou plantas com as quais se identificassem. Contudo, essa escolha somente se concretizou no último ateliê, assim definidos: Lírio, Jasmim, Flor de Lótus e Rosa do Deserto. Os colaboradores fizeram suas escolhas e se sentiram contemplados com elas, conforme narrativas abaixo:

Escolho o LÍRIO por ser uma flor cheia de encantos, mistério e magia, também por ser escrita na forma masculina. Em muitas partes do mundo, os lírios são considerados os reis das flores. Também é uma flor que pode alegrar qualquer ambiente. Uma planta versátil e cheia de estilo, combina com pessoas de bom caráter, fácil de amar, assim como eu. (Lírio – narrativas escritas).

Gosto muito do nome JASMIM. Se tivesse que escolher meu nome, seria Jasmim. Como é uma planta, e a ideia aqui seja de escolha de uma flor, então escolho o Jasmim, que é uma flor muito cheirosa, extremamente bonita e alegre qualquer ambiente, sem dúvida. Uma vez, li um livro onde o autor descrevia um ambiente e destacava a presença de um

jasmim ao lado da casa, e a personagem estava sempre inalando seu cheiro. (Jasmim – narrativas escritas).

O significado mais importante da flor de lótus é pureza do corpo e da mente. Aprendi, no curso de Pedagogia, que é uma substância capaz de dopar pessoas, usada por Max para representar o domínio da igreja. Escolho como pseudônimo a FLOR DE LÓTUS porque, na literatura clássica de muitas culturas asiáticas, ela simboliza elegância, beleza, perfeição, pureza e graça, sendo frequentemente associada aos atributos femininos ideais. (Flor de Lótus – narrativas escritas).

Escolher uma planta ou flor, sem dúvida e medo de errar, sou uma ROSA DO DESERTO. Por seu formato diferenciado e único, tem caule mais grosso na base. Também porque é a flor originária de áreas desérticas, precisa de estrutura para suportar bastante vento e reservar água. Sou assim, bastante resistente, (principalmente politicamente). Mesmo com todas as barreiras encontradas ao longo dos anos, luto pelos meus direitos, sinto-me realizada por ser professora e, especialmente, de Língua Portuguesa. (Rosa do Deserto – narrativas escritas).

Na escolha dos pseudônimos, percebemos que cada um fez referência a uma flor que, de certa forma, revela seu processo formativo, mostra as experiências da vida e formação “que em boa parte, são constituídas pela narração de microssituações (designadas, às vezes, por episódios significativos)” (JOSSO, 2010, p. 214). As escolhas referem-se àquelas identificadas como experiências, apontadas pelos percursos da vida e da formação. Os pseudônimos foram escolhidos buscando refletir a personalidade de cada colaborador.

A escolha de Lírio baseia-se na identificação do seu sexo biológico, no caso, o sexo masculino, que revela sua origem (identificação), não sua identidade. Ao remeter ao Lírio, faz referência ao fato de este ser conhecido como rei das flores, ou seja, no masculino. Lírio menciona o motivo pelo qual escolheu esta flor, por ser versátil, alegre, cheia de estilo, fácil de amar, como ele mesmo diz de si. Assim, Jasmim também fala de um pseudônimo ligado a uma escolha, referência de como seu nome seria. Remete-se ao que não foi (seu nome), contudo, nesta pesquisa, ela quis que fosse. Também busca nas suas lembranças, ou seja, nas leituras que já fizera, espaço para se colocar como leitora. Portanto, sua escolha revela a característica de ser marcante, sempre representada, pois, conforme Ciampa (1986, p. 69), “eu represento enquanto estou sendo representante de mim”. É dessa forma que ela se vê sempre representada: exalando cheiro, marcando o ambiente, portanto uma escolha na qual não é um dado produto, mas revela parte do processo do que ela é.

Flor de Lótus, planta que representa poder e pureza, capaz de dominar, mas também simboliza beleza e graça. É dessa forma que ela se vê, como quem tem forças para lutar, persistir, sempre carregando

pureza. Uma feminilidade marcante que ficou na memória, pseudônimo de fato que a representa: flor – pureza e lótus – domínio. Ela remete a si mesma como algo puro e forte. Rosa do Deserto, por sua vez, escolhe um nome que se aproxima da forma como ela se vê – forte, resistente e lutadora. A rosa do deserto é uma flor capaz de vencer dificuldades e, ainda nas dificuldades, guarda água para as horas ainda mais difíceis; assim como ser professora, que, para ela, é sinônimo de resistência e luta.

Os colaboradores se identificaram com pseudônimos que carregam muitas características de como se veem. Sobre a escolha, Sampaio (2008, p. 50) menciona que “as nossas opções não são neutras e nem as fazemos por razões apenas cognitivas. O afetivo, sem pedir licença e, muitas vezes, sem que percebamos, está presente”. Desse modo, esses professores se identificaram com o nome das flores (Lírio, Jasmim, Flor de Lótus e Rosa do Deserto) que, de certa forma, revelam muitas das características pessoais e sociais dos participantes; mostram particularidades afetivas, comparando os pseudônimos com seus anseios, sonhos, angústias, que apontam aspectos importantes da vida pessoal e social, assumindo, assim, quem são, mas também se ocultando. Identidades reveladas através de um pseudônimo, sendo ao mesmo tempo revelação e ocultação (FERREIRA, 2016). Dessa forma, podemos dizer que “as narrativas expressam aspectos da identidade e o nome é parte disso. Esses nomes narrados e contextualizados, e seus sentidos e significados remeteram a uma discussão sobre identidade e formação desses professores” (FERREIRA, 2016, p. 13). Portanto, ao se revelarem, os colaboradores trazem em suas narrativas aspectos de suas vidas marcadas pelo processo de formação e construção das identidades pessoais, sociais e, conseqüentemente, docentes.

Lírio é do sexo masculino, solteiro, sem filhos, tem 41 anos. Um professor disposto, comunicativo, que não tem medo de errar, tem muito apego e preocupação com seus alunos. O pouco tempo de atuação na disciplina de LP o faz demonstrar uma indefinição, ou seja, o que a LP representa para ele. Narra sua descrição dizendo: “tenho pouco tempo que leciono Português e muitas dúvidas, muitas mesmo... escolho essa meia indefinida¹, parece de outro planeta...estou sem saber se quero ensinar Português, mas sou professor no meu DNA. Não sei de qual disciplina, talvez História, Cultura Afro, não sei bem” (Narrativas orais). Ao descrever sua indefinição, o colaborador, muitas vezes, parava para refletir, deixando sempre claro que a aprendizagem dos alunos era o mais importante para ele. De maneira próxima, Lírio explana o que sente e o que deseja, ressalta as dificuldades da LP, contudo reafirma que é professor.

¹ Fala referente a uma das atividades dos ateliês, em que os colaboradores foram convidados a escolher uma imagem que lhes representasse, a imagem escolhida por Lírio foi identificada por ele como “meia indefinida” (sic), uma imagem que não conseguimos identificar na gravura.

Jasmim, do sexo feminino, tem 34 anos, divorciada, sem filhos. Registra o reconhecimento de algumas fragilidades, como medo, insegurança que deixa transparecer atrás da leitura, se esconde sempre na fala: “sou leitora. O que sei vem da minha formação como leitora” (narrativas orais). Em outro trecho ela narra: “tudo que é novo a gente tem receio”. Jasmim se descreve como uma mistura homogênea de fragilidade e fortaleza. Mostra que, por apego à escola que leciona, venceu as dificuldades de ser professor. Encontra na leitura a maneira de dizer sim para LP. Demonstra os modos de ser e estar na docência, assim narra: “amo minha profissão. Tenho desejo de fazer Psicologia, mas não abriria mão de ser professora” (Narrativas escritas). É como se todas as dificuldades enfrentadas afirmassem sua docência.

Flor de Lótus é do sexo feminino, tem 42 anos, casada, mãe de dois filhos. Demonstra, nas suas narrativas, seu modo de ser, de pensar e querer. Identifica-se como nostálgica, introspectiva, mantém, em suas falas, a segurança e a certeza do apego à família e da importância da formação em sua vida: “A educação permeou muito do que me transformei, influências positivas, influências negativas, enfim as oportunidades que tive, devido a minha origem humilde, se deram por essas portas abertas pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, pela igreja, por minha família, por meus amigos. Todos os grupos dos quais participei me trouxeram até aqui” (narrativas escritas). Flor de Lótus constrói sua narrativa lembrando a educação desde a infância, todos os pontos que influenciam na sua docência. Deixa claro em suas falas a escolha, a ligação e o prazer em ensinar a disciplina de LP: “eu gosto da Língua Portuguesa. Não me vejo lecionando outra disciplina porque tenho uma ligação com essa disciplina pelo tempo que trabalho com ela. Uma ligação que não foi feita com uma licenciatura” (narrativas orais). Ela reconhece que já criou uma ligação com a disciplina e esse laço criado a faz ter a certeza da docência em LP. O desejo de permanecer lecionando LP é afirmado com a formação em Letras, almejada por ela, concluída em dezembro de 2018.

Rosa do Deserto, do sexo feminino, tem 51 anos, solteira, sem filhos. Mostra-se comunicativa, segura, confiante. Não gosta do desconhecido, contudo não tem medo do recomeço, conforme sua narrativa: “se me tirarem a disciplina Língua Portuguesa, não vou fazer cara de feliz, mas enfrento. Do mesmo jeito que construí uma história com Língua Portuguesa, posso construir também com outra disciplina. Não tenho mais medo. Tive que estudar muito. se preciso for estudo de novo, leio, busco, sem medo” (narrativas orais). Uma professora com muitos anos de atuação na área, engajada politicamente: “tenho consciência da profissional que sou e explorar os órgãos dos sentidos trouxe de volta aquela velha Rosa do Deserto, brigona, política, tendo o magistério como fonte de luta e esperanças de mudança nesse nosso país” (narrativas orais). Na sua fala, reafirma seu apego e luta pela classe e pela docência: “Ao começar a trabalhar com Língua Portuguesa, descobri que ela é o maior instrumento que tenho para contribuir com

a formação cidadã dos meus alunos” (narrativas escritas). Rosa do Deserto mostra sua paixão e sua história já construída e firmada com a LP, uma mistura de luta e amor pela docência.

Nesse processo de pesquisa-formação, todos os envolvidos estão imersos pelas possibilidades formativas. Foi perceptível que os colaboradores, com pouco ou muito tempo de atuação, revelam dilemas, sentimentos, emoções, que os fazem professores. Delory-Momberger (2014) afirma que a existência de um “curso da vida”, com um eixo progressivo e linear, desenha uma trajetória de vida e esse eixo precisa ser encontrado. De acordo com a autora, a “narrativa de formação” é inspiradora nas práticas biográficas contemporâneas e apoia-se na hipótese de que há uma história e esta possui um sentido. Para ela, o sentido já aconteceu e o objetivo da formação é encontrá-lo por trás ou sob aquilo que o esconde ou o impede de se manifestar (DELORY-MOMBERGER, 2014).

A fim de entender a história de vida, saberes e o percurso desses professores na disciplina de Língua Portuguesa, percebemos que a prática contribuiu e tem contribuído para promover um aprendizado mais rico. Aprendizado esse que se configura em saberes docentes, oriundos da formação profissional, do currículo, das disciplinas e da experiência, que permitem ao professor desenvolver competências e desenvolver sua prática. Na formação, esses saberes ainda possibilitam a construção das competências pedagógicas e intervêm no processo de construção da identidade docente. Já não somos mais os mesmos.

5 NARRATIVAS DE SI: CONSTRUÇÃO DA TRAJETÓRIA (PESSOAL E PROFISSIONAL)

A dinamicidade e mudanças que ocorrem frequentemente, na sociedade, contribuem para a construção da identidade profissional, que acontece ao longo de toda a vida do indivíduo, por meio da interação social com o outro (FAGUNDES, 2015). Sendo assim, não existem elementos isolados que caracterizam a profissão docente, portanto, as questões a serem discutidas referem-se a como nos tornamos e como estamos sendo professores.

O trabalho (auto)biográfico possibilita a descoberta de aspectos decisivos da vida pessoal, profissional, presentes na interioridade do sujeito que narra, haja vista que “[...] o que dá forma ao vivido e à experiência dos homens são as narrativas que eles fazem” (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 363). A narrativa vai se encarregando de fazer dos participantes as próprias personagens de suas vidas, possibilitando, assim, a (auto)formação do sujeito que narra, pois, mediante suas memórias, os sujeitos reafirmam suas identidades, suas escolhas e seus dilemas de serem professoras e professores de LP. Diante disso, buscamos entender como os colaboradores da pesquisa se veem como professores. Percebemos que as lembranças do passado, as memórias da infância e da adolescência revelaram quem e como fizeram suas escolhas pela docência, conforme narrativas.

Tudo isto que experimentei aqui me marcou profundamente e **escolho ser professor de novo**². O cheiro me levou para infância, os sabores me alegraram, o tato mexeu com minha curiosidade, a visão me fez escolher uma imagem que marcou muito a minha adolescência, época em que não sabia quem era ainda e sofria por não querer ser quem de fato sou, e a audição me fez ver que posso melhorar minha prática. [...] Mexer nos sentimentos me fez refletir que **sou** Pedagogo e **estou** professor de Língua Portuguesa [...] sou bom professor viu, gente? Não sou de Português. (Lírio – narrativas orais).

Todas as gravuras que peguei remetem a sonhos, imaginação, acho que pelo fato de gostar muito de ler. Também acho que todos me acham uma pessoa quieta, mas ninguém tem noção de quem eu realmente sou. Minha mente gosta muito de movimento, já eu sou quieta com o corpo, mas a mente viaja legal, se movimenta muuuuito. Se alguém pudesse entrar na minha mente, ia endoidar. Minha mente é uma loucuraa... Então, quando eu falo assim de sonhos, é isto, minha mente é muito imaginativa. E a outra imagem associei à questão da alegria, da criança, da inocência, da doçura e também escolhi uma que é uma tatuagem, acho que é porque tenho muita vontade, mas não tenho coragem. [...] **Sou Pedagoga** na origem. Eu amo Português, amo mesmo, mas, se eu pudesse, eu não dava aula de Português. (Jasmim – narrativas orais).

Me chamou muita atenção, também, o tato e o cheiro. Este cheiro de alecrim que, até agora, podemos sentir é muito agradável. Me fez lembrar dos bons professores de Português que tive e que faz ser quem eu sou hoje. [...] A minha gravura foi esta que mostra alguns partidos políticos, me remete a lutas, a minha vivência no sindicato, tempo de lutas... Sei que muitas das conquistas que nossa classe tem hoje, principalmente os professores municipais, se deve destas lutas. Então não me arrependo. **Sou professora de Língua Portuguesa, sindicalista e também Pedagoga**. [...] Eu tive a mesma professora três anos no fundamental II. E boa viu? Quando ela saía, ela falava: Rosa do Deserto, corrige o dever no quadro. E eu tinha uma letra que era muito bonita, então eu sempre ajudava os professores. E também tinha muita facilidade em escrever. Parece que já estava internalizado que eu seria professora. Eu sabia desenhar também, isto me ajuda, eu acho. Tive professores bons, professores muito bons. Sou o que sou hoje graças meus professores. Acho até que foi por causa deles que me tornei uma. (Rosa do Deserto – narrativas orais).

Escolhi duas figuras: a primeira foi esta que me causou um impacto negativo, talvez acho que por conta da cor (vermelha). Normalmente não utilizo esta cor, mas o olho focou nela, não por outra coisa, mas por conta da cor. E esta com imagem da mãe acalentando o filho, acho que estimulou meu lado materno e me deu uma sensação boa. [...] As professoras de Língua Portuguesa que tive foram as que sempre me marcavam, inclusive minha amiga Rosa do Deserto, que foi uma âncora para mim no começo. Então,

² Os negritos nas narrativas dos participantes são grifos nossos.

escolher a Língua Portuguesa para trabalhar tem muito a ver com isso, mas estudei Pedagogia e acho que ser Pedagoga me ajuda muito na sala, também na educação com meus filhos, contudo **não troco a Língua Portuguesa por nada**, por isso mesmo resolvi fazer Letras, para garantir minha disciplina. [...] Quando passei no concurso, já trabalhava, durante o dia, como bancária. Então, fui lotada, à noite, no fundamental II, e me perguntaram: qual disciplina prefere? Falei logo: Português, Como não tinha tantos professores com licenciatura, estou até hoje, sempre ameaçada, mas estou lá. (Flor de Lótus – narrativas orais).

A grandeza da (auto)formação do sujeito que narra suas histórias e revive suas lembranças reflete a procura do conhecimento de si. Narrar sua própria vida é uma forma do sujeito biografar-se que “implica para o sujeito o direito de ser” (PASSEGGI; ABRAHÃO; DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 50). Uma articulação do que o indivíduo é para si mesmo, assim narrar é revelar-se. Nas narrativas acima, percebemos histórias que refletem a identidade de cada professor.

Na narrativa de Lírio, há um tempo sofrido. Tempo da adolescência que o marcou, no desejo de descobrir quem realmente era, que o fazia sofrer. Essas lembranças que mexeram com seus sentimentos, fizeram-no entender a necessidade de mudar sua prática, reafirmando que é professor de fato. Uma identidade docente firmada na busca do direito de ser professor. Há, em Lírio, um sujeito que se revela como professor, como Pedagogo. Entretanto, Lírio nos deu a chave para a compreensão de que não quer ser professor de LP, por isso o presente o mantém condicionado no estou sendo. Segundo Dubar (2005), visto que o desenvolvimento pessoal e o profissional são indissociáveis, os docentes, dentro do seu ambiente de trabalho, irão descobrir o que fazer e como reconstruir a identidade. Para tanto, o estar sendo de Lírio marca a sua imagem de não querer ser professor de LP, pois “a identidade nunca é dada, ela sempre é construída e deverá ser (re)construída em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos duradoura” (DUBAR, 2005, p. 135). Lírio vem construindo uma identidade docente, pois se revela como professor, contudo o estar sendo professor de LP indica que lhe foi dada, e não construída esta identidade. Uma indefinição posta pela dualidade de ser e estar sendo. Nesse conflito de ter “recebido” uma identidade de professor de LP, o sujeito se angustia por não poder, de fato, representar aquilo que ele é.

Assim como Lírio, Jasmim, em sua narrativa, deixa claro que não escolheu a docência em LP, apesar de afirmar que ama a disciplina, gostaria de não trabalhar com ela, contudo se revela como pedagoga, na sua origem, muito imaginativa, mostra-se como acha que as pessoas a veem. Revela-se alegre, leitora, cheia de sonhos que o medo não a deixa realizá-los. Ela parte do presente, dos sentidos que atribui ao que está vivenciando, para se projetar. Constrói sua identidade como uma estrutura pessoal de experiências que,

aos poucos, vai se constituindo por meio das relações sociais. Para Dubar (2005, p. 135): “a identidade para si e a identidade para o outro são ao mesmo tempo inseparáveis e ligadas de maneira problemática. Inseparáveis, uma vez que a identidade para si é correlata ao Outro e ao seu reconhecimento: nunca sei quem sou a não ser pelo olhar do Outro”. Jasmim imagina como o outro a vê para compreender sua constituição identitária, contudo revela aspectos pessoais construídos nas relações sociais. Uma incorporação da mesma pessoa, permitindo a constituição das identidades sociais “reais”. Jasmim constrói uma identidade para si, levando em consideração suas trajetórias sociais (histórias de vida), baseada muito na forma como os outros a veem.

Para Rosa do Deserto, revelar sua identidade é mostrar-se como professora que tem a luta de classe enraizada na sua vivência, com a certeza de que, por meio da educação, pode-se mudar vidas. Uma professora que constrói sua identidade com base na sua realidade social, marcada pela luta de classe construída na prática. Sobre isso, Bogo (2008, p. 125) aponta que “a identidade revolucionária se forma com a prática da teoria e da cultura revolucionária, composta por formas de luta e principalmente pelo pensamento revolucionário”. É possível identificar, portanto, um fator sociocultural revelado na narrativa de Rosa do Deserto – a luta de classe como professora. Ela se declara como professora de LP, disciplina com a qual se identificava desde a época de criança, atravessada por escritas de diários, de cartas e pelas representações de bons professores de língua materna que tivera. Rosa do Deserto relembra os fatos da infância, de suas brincadeiras e como isso produzia seus projetos de futuro. Ao trazer à tona suas lembranças, ela percebe que alguns gostos permaneceram, escrever por exemplo, e outros mudaram pelas decepções que a docência lhe trouxe. A compreensão de si e da sua escolha a ajudou a pensar sobre o que deseja para o hoje, pois a construção da identidade se faz nas lutas e nos conflitos. É um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão, como apontado por Nóvoa (1992).

De modo semelhante, Flor de Lótus mostra, na sua narrativa, que sempre se identificara com a LP, pois afirma que não a trocaria por nada. Ela articula um desejo em tornar-se professora com os modelos que presenciou na sua infância, e tendo colegas de trabalho que a ajudaram, tornando, assim, um referencial. Busca, na docência, a forma de realizar-se, pois exerce outra atividade por conta da questão financeira. Reconhece que a graduação em Pedagogia foi muito importante na vida pessoal e profissional, mas o curso de Letras lhe possibilitará permanecer na docência em LP, que ela quer muito. Para Flor de Lótus, fazer a graduação em Licenciatura em Letras faz parte do seu processo identitário, o que, para Nóvoa (2013, p. 16), significa um processo em que o(a) professor(a) “[...] se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional”. Compreender-se como pessoa, na profissionalidade, contribui para a produção

de sentido da identidade de Flor de Lótus, que vem sendo construída ao longo da prática, permeada por influências das relações pessoais, interpessoais e sociais.

A constituição de uma identidade docente é regulada por uma busca contínua de saberes, construídos na interação social e nas trajetórias profissionais, e essas trajetórias definem e marcam escolhas e construções, como da identidade e dos saberes. Esses saberes não são isolados ou constituídos aleatoriamente. São saberes construídos numa perspectiva formativa – formação inicial, continuada e autoformação –, na prática e na trajetória identitária. Ao mesmo tempo em que nesses caminhos se constrói e mobiliza saberes, esses saberes reconstróem práticas, percurso formativo e identidade.

Assim, todos os professores afirmam que vêm construindo uma identidade profissional docente aliada a aspectos da vida pessoal. Mas nem todos confirmam a docência em LP como uma perspectiva de futuro; continuar nessa docência não é opção de todos, por questão muito ligada à vida pessoal e construção de saberes. Lírio e Jasmim mostraram que a LP, com suas regras e convenções, “prende”, retirando a liberdade de expressão, de agir livremente (como, por exemplo, as disciplinas de Literatura, História lhes permitem), de agir imaginativamente, numa perspectiva leitora. Já Flor de Lótus e Rosa do Deserto destacam que querem continuar buscando saberes em LP, que essa construção vem ocorrendo e sendo afirmada na e com a prática. De acordo com Dubar (2005), primeiramente construímos identidades para nós mesmos, em um processo biográfico, e a identidade para o outro, em um processo relacional, e, nessa articulação do pessoal com o relacional, encontra-se o ponto crucial da construção da identidade profissional. Ou seja, a identidade profissional é, antes de tudo, social. Ambas constituídas num processo de socialização e de relação que o sujeito faz com o saber. Nesse sentido, Charlot (2000, p. 72) assim discute:

[...] qualquer relação com o saber comporta também uma dimensão de identidade: aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção da vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros.

Não há saber sem relação. O saber sugere sempre uma relação (ou diferentes relações) com o mundo, consigo próprio e com o outro. O ser professor é ilustrado, nas narrativas dos colaboradores, no exercício que promove a interação do passado com o presente, vivenciado no hoje. Reconhecemos que a capacidade de se revelar, ajustada nas buscas, é o que faz emergir uma história de vida e também permite aos sujeitos o estímulo na direção “[...] primeira de ser-a-vir e de um ser-para que o eu se constrói como tendo-sido” (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 64). Na interação de diferentes fatos mostrados, na

construção das narrativas, é que ocorre a revelação da identidade, em que “o tempo é constituído do significado” (ABRAHÃO, 2010, p. 220).

Assim, a análise das histórias de vida permitiu colocar em evidência a pluralidade, a fragilidade e a mobilidade de nossas identidades que se revelam pelos detalhes significativos do vivido. As falas revelam que a escolha pela docência pode estar elencada a influências sociais e pessoais, surgidas no passado, pois as escolhas sempre “fazem parte de uma história e são constantemente influenciadas por uma sociedade que nos faz escolher essa ou aquela profissão” (FERREIRA, 2014, p. 87). O ser professor é narrado através dos fatos sociais que ocupam ou ocuparam, na trajetória da vida de cada colaborador.

Nesse mesmo âmbito, os caminhos percorridos na vida permitiram aos colaboradores a compreensão sobre as dificuldades encontradas com a disciplina de LP, marcadas por fragilidades e fortalezas. As trajetórias percorridas até chegarem à LP não foram fáceis, mas eles reconheceram que essas trajetórias lhes deram possibilidades de quebrar barreiras, de enfrentar o estranho, o diferente, de transformar as experiências em soluções, de entender que as dificuldades poderiam ser vencidas. Podemos perceber isso nas narrativas a seguir.

Nunca escolhi Língua Portuguesa. Minha formação é pedagogia. Quando comecei no município, comecei com o infantil, depois fui para história, fiquei vários anos lecionando história e cultura afro e, o ano passado, me deram a disciplina de Português. Então eu estou sentindo muita dificuldade, [...]. A disciplina de Língua Portuguesa foi, é e tem sido como esse caminho de pedras: dói, mas enfrento, apesar do livro didático ajudar muito. [...] Minha carga horária é cruel. Para completar minhas 40 horas, em Palmares, tem que ser assim. Tenho que pegar todas as turmas, estou nas pedras, viu? Literalmente nos caminhos das pedras (risos). A carga horária é enorme. (Lírio – narrativas orais).

Na verdade, não queria Português. Depois de sete anos na coordenação, estava na hora de voltar para sala e, para continuar nas Escolas do Campo, tinha que pegar essa disciplina. Essa e mais duas. Então, ela chegou assim meio forçada. Não escolhi, escolherem para mim. Achei estranho, nem coisa boa nem ruim, estranho. Fiquei sem saber o que estava pisando, como nesses caminhos que Graça mandou passar que me causou um sentimento estranho, como foi no começo da disciplina. Então, comparo com os caminhos das pedrinhas, que machucou os pés e com o caminho do papel picado, que me causou estranheza. A Língua Portuguesa para mim é assim, difícil e estranha ao mesmo tempo, machuca e também dá prazer. [...] Sempre recorro à net³ e, em uma velha gramática que tenho, fico horas pesquisando e aprendendo para passar para os alunos. O livro didático não me ajuda muito. (Jasmim- narrativas orais).

³ Refere-se à internet.

Para chegar até aqui, sendo professora de Língua Portuguesa, foram como esses caminhos que passei, alguns difíceis, outros mais ou menos. Não foi que **escolhi a disciplina de Língua Portuguesa, ela que me escolheu.** [...] Eu me identifico com Língua Portuguesa porque tive bons professores. Não tenho, nem tive tanta dificuldade com Português, também, tive bons professores. Eu gostava dos professores, gostava da disciplina, então me saía bem. Quando me convidaram para trabalhar a disciplina, sim, fui convidada. Na época, tinha muito poucos professores formados em Português e me convidaram. Eu não senti essa dificuldade que vocês falam. Também, gente, já passei de, no começo, não me lembrar de assuntos como orações subordinadas, então estudava, estudava. Hoje, já com tantos anos de prática, por ter a educação mudado tanto e o professor ter que acompanhar os novos tempos, sinto um pouco de dificuldade. (Rosa do Deserto – narrativas orais).

A gente acaba não conseguindo dissolver as experiências com essa disciplina, as que são boas e as ruins também. Talvez as marcas negativas ficam mais presentes, fiquem mais, mas as positivas também. Como Lírio falou, eu, quando comecei a trabalhar com Língua Portuguesa, era muito insegura, minha marca positiva foi ela (aponta para Rosa do Deserto). Fazia escolinha com ela (risos de todos). Eu sempre vinha com livro, pedindo para ela me explicar. Como a gente vem de escola pública, sabe que nunca chega até o final do livro, então, figura de linguagem eu nunca vi na vida... é... as orações subordinadas também. Então quem foi me ensinar foi Rosa do Deserto. Porque sempre aquela questão: assuntos de matemática e português nunca chegava no fim do livro e ficava sem ver mesmo. Então, quando você vai ensinar fica difícil, nunca ter estudado..., se você nunca viu, qual referência? Então Rosa do Deserto me ensinava para eu ensinar, me preparou. (Flor de Lótus – narrativas orais).

Nas narrativas, os colaboradores se mostram, deixando transparecer suas escolhas. Lírio deixa claro que não escolheu trabalhar com LP, que a disciplina lhe foi imposta, por isso é para ele como caminho de pedra que machuca, que dói, que o deixa sem saber o que fazer. Jasmim, semelhantemente, não escolheu, também lhe impuseram, então a disciplina para ela é comparada a algo estranho e difícil, contudo prazerosa (prazerosa para a aprendizagem própria, estranha e difícil para ensinar).

Rosa do Deserto, que foi convidada para atuar em LP, tem a certeza de que foi convidada para a disciplina certa. Sempre trazendo suas referências de bons professores, deixa claro que LP é de fato sua docência, pois a trajetória que já percorreu, na disciplina, lhe dá base para se revelar como professora de LP. Contudo, declara que a disciplina já foi mais fácil de trabalhar, hoje, por conta das mudanças sociais da língua, tornou-se mais difícil. Para Flor de Lótus, o que a levou a essa disciplina foi a certeza de sua identificação, foi por escolha. Ainda sabendo das dificuldades que enfrentaria, sabia que LP fazia parte de sua docência (mesmo sendo aprovada no concurso para Anos Iniciais, nunca exerceu a docência nesta etapa), pois buscava referências em seus colegas e professores que lhe marcaram.

Nesta perspectiva, os saberes e a cultura dos professores são relevantes no processo formativo e na constituição de sua identidade docente. Sendo assim, Nóvoa (2002) aponta que o processo formativo dos professores precisa transcender a visão acumulativa de cursos, de conhecimentos e de técnicas, devendo estar consubstanciado em uma ação pedagógica que favoreça a reflexão crítica sobre a sua prática docente e ressignificação constante da sua identidade pessoal e profissional.

Nos caminhos e escolhas que levaram os sujeitos à disciplina de LP, está imbricada a luta pela vontade de lecionar. Também há a falta de escolhas quanto a essa disciplina, explícita nas falas de Lírio e Jasmim, pois a LP lhes fora “empurrada”, por uma consequência do meio social em que trabalhavam. Para Rosa do Deserto e Flor de Lótus, a disciplina veio por escolha, por convite, ou seja, por vontade, tornando seus caminhos percorridos menos dolorosos. Todos apontaram que a disciplina LP pode ser comparada com caminho que denominam de fáceis e difíceis de trilhar, que deixam marcas e aprendizados.

Assim, na trajetória percorrida, construímos saberes e estes reconstróem trajetórias. Ao narrarem os caminhos que os levaram até a disciplina de LP, os colaboradores traçaram trajetórias de momentos de suas vidas que os levaram a fazer escolhas, ou tomar decisões que de fato marcaram suas vidas e produziram aprendizagens, sobre si e sobre suas escolhas, que refletiram nas suas identidades.

Com base nas escolhas dos caminhos para chegar à disciplina LP, percebemos que cada professor faz uma relação com o saber construído. Segundo Charlot (2000), a relação com o saber é vasta, entendido como um objeto intelectual, ou seja, a relação dos professores de LP com o saber é mais do que procurar compreender sua relação com o conhecimento com o qual trabalham. É entender que a aula de Português tem uma marca específica do uso da língua, pois, conforme Souza (2009), usamos a língua para ensinar sobre a língua. Compreendemos, dessa forma, que uma parte importante da competência da atuação dos professores tem a ver com os saberes que se constroem na base de uma formação e também durante o processo de formação contínua, que exige do professor um saber construído na reflexão e na ação docente. Ação que necessita trilhar caminhos que provocam mudança e essa mudança não é fácil, “é por isso que submeter-se à contínua formação exige do professor extrema coragem. Trans-formar-se não é um processo confortável” (ZEN, 2014, p. 64-65). Nesse processo, os saberes construídos provocam mudanças e criam uma relação do sujeito com o seu saber, “na qual está sempre em jogo a construção de si mesmo e seu eco reflexivo, a imagem se si” (CHARLOT, 2000, p. 72). A construção biográfica de si, diferente de outros processos formativos, contribui com a produção de trajetórias que dialogam com as identidades dos professores de LP, colaboradores desta pesquisa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, os professores desvelaram muito da sua vida profissional e pessoal e de sua constituição. Os participantes revelaram caminhos marcados por histórias de vida diferentes, mas que se coincidem em muitos aspectos, sendo um deles o encontro com a docência em Língua Portuguesa.

Desse modo, as análises empreendidas cooperam para problematizar o processo de construção dos saberes, nos quais as identidades profissionais se revelam no encontro com o outro e nos fazeres pedagógicos. Assim, é possível apontar que saberes e fazeres pedagógicos são constituídos a partir de um caminho trilhado nos percursos pessoais de cada docente, determinando-os ou não como professores de Língua Portuguesa, pois, ao narrarem os caminhos que os levaram até a disciplina, também remeteram às trajetórias pessoais, suas escolhas, refletindo assim seus processos identitários.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B.; FRISON, L. M. B. Narrativas (Auto) biográficas de formação e o entrelaçamento com autorregulação da aprendizagem. *In*: ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **(Auto) biografia e a Formação Humana**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Natal: EDUFRRN, 2010, p. 191-216.

BARBOSA NETO, V. P.; COSTA, M. da C. Saberes Docentes: entre Concepções e Categorizações. Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco-UFPE. **Tópicos Educacionais**, Recife, n. 2, jul./dez. 2016.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2010.

BEZERRA, P. O. A constituição da identidade profissional e dos saberes docentes: territórios da experiência. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, v. 1, n. 2, p. 432-445, 2020.

BOGO, A. **Identidade e Luta de Classes**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2008.

BORGES, C. M. F. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP: Cedes, n. 74, Ano XXII, p. 27-42, 2001.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria (trad. Bruno Magne). Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CIAMPA, A. Identidade. *In*: LANE, S.; CODO, W. (Orgs.). **Psicologia Social: o homem em movimento**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CIAMPA, A. **A estória do Severino e a história da Severina**: um ensaio de psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1995.

CUNHA, A. G. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira S.A., 1986.

D'ÁVILA, C.; FERREIRA, L. G. Saberes Estruturantes da Prática Pedagógica Docente: um repertório para a sala de aula. *In*: D'ÁVILA, C.; MARIN, A. J.; FRANCO, M. A. S.; FERREIRA, L. G. (Orgs.). **Didática**: saberes estruturantes e formação de professores. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 33-49.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Trad. Maria da Conceição Passegi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passegi. 2. ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014.

DELORY-MOMBERGER, C. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, maio/ago., 2006.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FAGUNDES, A. J. da F. M. Definição, descrição e registro do comportamento. *In*: FAGUNDES, A. J. da F. M. (Org.). **Técnicas de Observação e Registro de Comportamento**. 12. ed. São Paulo: Edicon, 2015. p. 62-64.

FARIAS, I. M. S. de; SALES, J. de O. C. B.; BRAGA, M. M. S. de C.; FRANÇA, M. do S. L. M. **Didática e docência**: aprendendo a profissão. Brasília: Liber Livros, 2008.

FERREIRA, L. G. **Professoras da zona rural**: formação, identidade, saberes e práticas. Curitiba: CRV, 2014.

FERREIRA, L. G. Da relação com os nomes: desvelando contextos e histórias de professores rurais. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA, 7. Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 17 a 20/07/2016. **Anais ...** Cuiabá-MG, UFMG. 2016. p. 1-15.

FERREIRA, L. G. Formação e identidade docente: práticas e políticas de formação. *In*: FERREIRA, L. G.; FERRAZ, R. de C. S. N. (Org.). **Formação docente**: identidade, diversidade e saberes. Curitiba: CRV, 2014. p. 167-179.

FERREIRA, L. G.; FERRAZ, R. D. Por trás das lentes: o estágio como campo de formação e construção da identidade profissional docente. **Revista Hipótese**, v. 7, n. único. p. 301-320. 2021.

FERREIRA, L. G.; FERREIRA, L. G.; FERREIRA, A. G. Fazer docente: reflexões sobre formação, trabalho e especificidades das áreas de atuação docente. *In*: FERREIRA, L. G.; FERRAZ, R. de C. S. N. **Formação Docente: identidade, diversidade e saberes**. Curitiba: CRV, 2014, p. 77-88.

FERREIRA, L. G.; FERRAZ, R. de C. S. N. (Org.). **Formação docente: identidade, diversidade e saberes**. Curitiba: CRV, 2014.

FERREIRA, Á. de C.; GUERRA, A. A construção da identidade docente de licenciados em Física e Matemática: relatos sobre o processo formativo. **Revista De Estudos em Educação e Diversidade**, v. 1, n. 2, p. 83-96, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 15. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2011.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 3. ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2013.

IBIAPINA, I. M. L. de M. (Re)Elaborando o significado de docência. *In*: MENDES SOBRINHO, J. A. de C. (Org.). **Formação de Professores e práticas docentes**: olhares contemporâneos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 55-74.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

MARTINS, E. S. A etimologia de alguns vocábulos referentes à educação. **Olhares & Trilhas**, Uberlândia, Ano VI, n. 6, p. 31-36, 2005.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 11-30.

PASSEGGI, M. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B.; DELORY-MOMBERGER, C. Reabrir o passado, inventar o devir: inenarrável condição biográfica do ser. *In*: ABRAHÃO, M. H. M. B.; PASSEGGI, M. C. (Orgs.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Tomo I, Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPURS; Salvador: EDUNEB; 2012. p. 182-203.

SAMPAIO, C. S. Pesquisa com o cotidiano e opções interessadas da ação pesquisadora. *In*: FERRAÇO, C. E.; PEREZ, C. L. V.; OLIVEIRA, I. B. de. (orgs.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa**: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas. Petrópolis: DP et Alii, 2008. p. 47-64.

SOUZA, E. M. de F. A Aula de Português como Instância de Produção e de Circulação de Conhecimentos Linguísticos e não Linguísticos. *In*: SOUZA, E. M. F.; CRUZ, G. F. (Orgs.). **Linguagem e ensino**: elementos para reflexão nas aulas de língua inglesa e língua portuguesa. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2009. p. 97-112.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ZEN, G. C. **A formação continuada como um processo experiencial**: a trans-formação dos educadores de Boa Vista do Tupim. 2014. Tese. (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2014.