DO SABER COMUM A EPISTEMOLOGIA, DOS SIGNIFICADOS CONSTITUTIVOS DA DOCÊNCIA E DAS MARCAS DA PROFESSORALIDADE: ESPELHO DE SI MESMO

THE KNOW COMMON EPISTEMOLOGY, MEANING OF CONSTITUENT OF TEACHING AND PROFESSORALIDADE MARKS: MIRROR OF HIMSELF

Francisco Renato Lima
Centro de Ciências da Educação, CCE
Universidade Federal do Piauí, UFPI
Teresina, PI, Brasil
fcorenatolima@hotmail.com

Jovina da Silva
Centro Universitário Santo Agostinho, UNIFSA
Teresina, PI, Brasil
profjov@hotmail.com

Resumo. Partindo-se de uma inspiração nos modelos de fazer pesquisa que rompem com perspectivas lineares no campo das ciências humanas e sociais, este estudo objetiva apresentar uma análise da trajetória de constituição da docência e as marcas de professoralidade produzidas nas experiências de escola, tomando como objeto de análise o 'espelho de si mesmo' e, ao mesmo tempo, busca estabelecer uma relação entre a pesquisa autobiográfica e os processos de formação e construção da identidade docente. Para o desenvolvimento de tal proposta, enveredou-se pelos caminhos teórico-metodológicos da pesquisa autobiográfica, de caráter qualitativo e dialógico, de abordagem bakhtiniana (BAKHTIN, 2011), aliada aos subsídios teóricos propostos, principalmente, por Behrens (2013), Day (2001), Dominicé (1990), Freire (1996), Foucault (1996/2009), Nóvoa (2000/2001), Santos (2010), Passeggi (2011), Pereira (2001/2008/2013), entre outros, que iluminam a construção e escritura do texto, no qual se buscou encadear as ideias, no sentido de torná-las coerentes, apontando para a docência e a construção dos sentidos da professoralidade; e o sujeito e sua historicidade, como uma escrita de si contada em uma trajetória trilhada por caminhos que foram 'do saber comum a epistemologia' (FREIRE, 1996). Essa articulação teórica, aliada aos relatos em primeira pessoa assumidos pelo autor (perspectiva da autoria de Foucault), pode-se concluir que essa abordagem de pesquisa desafia o professor a ser um pesquisador de si mesmo e assumir a autoria de um discurso que carrega a dimensão social de sua prática no mundo. Esse sujeito, que se propõe a tomar como objeto de investigação a sua própria história de vida – uma 'escrita de si' – traz à tona em seu discurso, algumas pistas que possibilitam identificar como o 'ser professor' perpassa pela questão da subjetividade e do modo como cada sujeito, ao longo de sua trajetória de vida, ainda que despretensiosamente, se coloca a disposição de ensinar e de aprender de forma interativa e dialógica com o mundo.

Palavras-chave: Docência; Professoralidade; Pesquisa autobiográfica em educação; Formação do profesor; Narrativa de vida.

Abstract. Starting from an inspiration in the models of doing research that break with linear perspectives in the field of human and social sciences, this study aims to present an analysis of the teaching establishment trajectory and professoralidade brands produced in the school of experience, taking as object analysis of the 'mirror of himself' and at the same time, seeks to establish a relationship between the autobiographical research and training processes and construction of teacher identity. For the development of such a proposal, if embarked-the theoretical and methodological ways of autobiographical research, qualitative and dialogical character of Bakhtin approach (BAKHTIN, 2011), together with the theoretical basis mainly proposed by Behrens (2013), Day (2001) Dominicé (1990), Freire (1996), Foucault (1996/2009), Novoa (2000/2001), Santos (2010), Passeggi (2011), Pereira (2001/2008/2013), among others, that light construction and text of scripture, in which it sought to link the ideas, to make them consistent, pointing to the teaching and the construction of professoralidade the senses; and the subject and its historicity, as a writing itself counted on a path trodden paths that were 'common knowledge epistemology' (FREIRE, 1996). This theoretical articulation, combined with first-person accounts made by the author (perspective of Foucault's authorship), it can be concluded that this research approach challenges the teacher to be a researcher yourself and take ownership of a discourse that carries the social dimension of his practice in the world. This subject, which proposes to take as a research object to his own life story - a 'writing itself' - brings out in his speech, some clues that enable to identify as 'being a teacher' permeates the question of subjectivity and how each subject throughout his life trajectory, though unpretentiously, it makes available to teach and learn in an interactive and dialogical way with the world.

Keywords: Teaching; Professoralidade; Autobiographical research in education; Teacher training; Life narrative.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

> "É isso que me inspira: a infinita briga entre sermos um só e sermos plurais e cheios de potencialidades para a alteridade" (MIA COUTO, 2013, p. 05).

Ao eleger para epígrafe desse estudo a sábia reflexão de Mia Couto, parte-se do entendimento de que a vida e todas as fases que a constituem, situam-se no *lócus* do inacabado, do finito, da busca pela realização de um propósito de ser, e, portanto, um vir-a-ser na reflexibilidade crítica e dialógica do mundo. Nesse infinito campo de lutas e demarcação de território, situa-se a docência, como espaço de conquista profissional, a qual se constitui, prioritariamente, pela constante reflexão sobre a práxis e a redefinição de papeis sociais, de modo que neste estudo, buscam-se os significados da constituição da docência e as marcas de professoralidade, construindo assim, "espelho de si mesmo", consubstanciado na epistemologia bakhtiniana, a qual considera que no processo de pesquisa em ciências humanas, o pesquisador transita por caminhos que lhe possibilitam revelações, descobertas e, sobretudo, produção de sentido 'entre o eu e o outro' (BAKHTIN, 2011).

A docência, nessa perspectiva, constitui-se como um elo de experiências vividas e recontextualizadas no espaço da sala de aula, de modo que concordando com Moita (1992, p. 115): "compreender como cada pessoa se forma é encontrar as relações entre as pluralidades que atravessam a vida. Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações" estabelecidas em uma vida inteira, num processo de identificação, reorganização e redefinição de caminhos, que tornam sua prática um espaço de autoformação, pela capacidade crítica de posicionar-se ao mundo e nomear-se a si mesmo diante do que projeta e realiza em seu percurso profissional.

A trajetória de iniciação a docência, construção da carreira profissional e, por consequência, a constituição e legitimação da identidade do docente, constituem, no eixo das representações sociais sobre o 'ser professor', dimensões que alcançam tanto o campo da materialidade objetiva da profissão, como a dimensão subjetiva, intrínseca ao sujeito, marcada por rastros de suas lembranças e memórias, as quais se expressam em atitudes e modos de interagir com o mundo a sua volta. Nesse entremeio construtivo, os mecanismos de construção da professoralidade, perpassam por uma (des) construção social, cultural e epistemológica do sujeito, comprometida com a ética e a avaliação crítica de si e do outro.

Fazer uma análise da trajetória de constituição da docência e as marcas de professoralidade adquiridas nesse processo, tomando como objeto de análise o 'espelho de si mesmo' é, portanto, o objetivo desse estudo, que se organiza a partir dos achados da pesquisa autobiográfica, de caráter qualitativo e dialógico (abordagem bakhtiniana (2011)). Para tanto, recorre-se aos subsídios teóricos propostos, principalmente, por Behrens (2013), Day (2001), Freire (1996), Foucault (1996/2009), Nóvoa (2000/2001), Santos (2010), Passeggi (2011), Pereira (2001/2008/2013), entre outros, que iluminam a construção e escritura do texto.

Nessa perspectiva, este estudo pretende abordar, de forma muito particular, o modo como o sujeito professor constrói-se ao longo da vida e para defesa desse propósito, as ideias aqui apresentadas, encadeiam-se do seguinte modo: primeiro, apresenta-se as principais filiações teóricas e metodológicas da pesquisa autobiográfica em educação e na formação de professores; em seguida, discute-se sobre a docência e a construção dos sentidos da professoralidade; depois, apresenta-se o sujeito e sua historicidade, como uma escrita de si contada em uma trajetória, por caminhos trilhados do saber comum a epistemologia; seguido, das conclusões pertinentes.

A PESQUISA AUTOBIOGRÁFICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: FILIAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

A visão teórica e, por imediato, a prática que empreendeu o curso da pesquisa científico-acadêmica ao longo da história foi baseada em conceitos e definições advindos do paradigma cartesiano, de ordem estruturalista, que concebia a produção do conhecimento a partir de uma ordem vertical e de racionalidade técnica, em que o entendimento sobre o funcionamento dos fenômenos só poderia ser alcançado, se eles fossem reduzidos às partes que os constituem – uma associação metonímica do fenômeno –, ou seja, a parte pelo todo. Essa noção arraigou conceitos fragmentados e criou dicotomias dentro do campo analítico das ciências humanas e sociais, sobretudo, da educação, atingindo a formação e prática pedagógica do professor em sala de aula.

Ao analisar essa questão, Behrens (2013, p. 17) aponta que a influência do paradigma newtoniano-cartesiano, surgido no século XIX e praticado como herança no XX, baseado em uma epistemologia

metodológica que segrega razão e coração, "levou a comunidade científica a uma mentalidade reducionista na qual o homem adquire uma visão fragmentada não somente da verdade, mas de si mesmo, dos seus valores e dos seus sentimentos".

Em contrapartida a esse movimento, a autora parte de uma abordagem holística, de que o todo é maior que a soma das partes, e que no âmbito da educação, isso implica no abandono de práticas mecânicas e tecnicistas, apoiadas nas abordagens tradicional, escolanovista e tecnicista do ensino (BEHRENS, 2013); e a adoção de processos de formação de professores críticos, reflexivos, propositivos e revolucionários (SHÖN, 2000/ZEICHNER, 1993), que desvelam essa postura no pensar e fazer em sala de aula.

No mesmo entendimento crítico a esse modelo de conceber e prática de pesquisa, Santos (2010, p. 85) ao propor "*Um discurso sobre as ciências*", aponta para o paradigma emergente, contextualizando-o, conforme o modelo metodológico adotado para este estudo:

> No paradigma emergente, o caráter auto-biográfico e auto-referenciável da ciência é plenamente assumido. A ciência moderna legou-nos um conhecimento funcional do mundo que alargou extraordinariamente as nossas perspectivas de sobrevivência. No futuro não se tratará tanto de sobreviver como de saber viver. Para isso é necessária uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos. A incerteza do conhecimento, que a ciência moderna sempre viu como limitação técnica destinada a sucessivas superações, transforma-se na chave do entendimento de um mundo que mais do que controlado tem de ser contemplado. Não se trata do espanto medieval perante uma realidade hostil possuída do sopro da divindade, mas antes da prudência perante um mundo que, apesar de domesticado, nos mostra cada dia a precariedade do sentido da nossa vida por mais segura que esteja ao nível da sobrevivência. A ciência do paradigma emergente é mais contemplativa do que activa. A qualidade do conhecimento afere-se menos pelo que ele controla ou faz funcionar no mundo exterior do que pela satisfação pessoal que dá a quem a ele acede e o partilha.

Nessa reflexão, o autor aponta para a possibilidade de por meio da ciência, o pesquisador assumir uma autoria do próprio 'dizer', que se valida cientificamente pelo reconhecimento e valorizações de formas particulares de enunciar o fato vivido, contado e narrado. O pesquisador, nessa esfera de atuação, legitima um discurso e coloca-se como objeto de reflexão sobre sua ação individual e, ao mesmo tempo, coletiva e de alcance do mundo, que do ponto de vista científico representa o modo como a ciência do século XXI deve caminhar para a autotransformação e a renovação intelectual.

Essa proposta coincide com o pensamento de Najmanovich (2003, p. 35) quando considera que "renunciar ao método não implica cair no abismo do sem sentido, mas abrir-se à multiplicidade de significados", e o grande mistério do 'feitiço do método' que ela aponta em seu texto é que "[...] o feitiço do método reside nessa possibilidade de reescrever a história, depurar o passado, exorcizar a complexidade e inventar uma estrada onde haja somente uma pegada difusa ou uma rede de trilhas entrecruzadas" (p. 31). E nesse caminho, encontra-se a dimensão subjetiva do ser professor-pesquisador, sujeito da educação, e construído por ela; de modo que age no sentido de ressignificar seus sentidos e suas formas de produzir significados para a transformação social e reflexibilidade crítica.

No processo de descoberta e reinvenção de si por meio da pesquisa autobiográfica apóia-se, principalmente, no conceito de dialogia de Mikhail Bakhtin, que no cerne de sua reflexão teórico-filosófica, "ser significa ser para o outro e, por meio do outro, para si próprio" (SOUZA, 2007, p. 83) em leitura de Bakhtin (2011), que considera que "ao abrir-se para o outro, o individuo sempre permanece também para si" (p. 394). Essa abertura se dá de forma recíproca e ativo-responsiva, pois olhar para outro é olhar para si mesmo, o 'eu' só toma conhecimento de si ao intercambiar sua visão com a do 'outro'. Esse por sua vez, acaba por ser um espelho no qual 'minha' imagem se vê refletida, constituindo assim, a noção dialógica que permeia as relações humanas e, em especial, a teia investigativa da pesquisa autobiográfica em educação, em que o investigador torna-se sujeito e objeto do conhecimento, ao mesmo tempo, e, em virtude disso, precisa conhecer e saber ligar com as especificidades e limites, os segredos e as indiscrições inerentes as relações humanas, bem como as limitações do próprio pesquisador. E na prática investigativa, "o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; consequentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser *dialógico*" (BAKHTIN, 2011, p. 400) (grifos do autor).

A pesquisa autobiográfica filia-se, além do pensamento de Bakhtin, a perspectiva de abordagem histórico-cultural e socio-histórica de Vygotsky (1991/1999/2008), que compreende a socioconstrução do

sujeito a partir de sua relação com o mundo. E nesse construto, "as histórias de vida e o biográfico (escrita da vida) emergem nesse cenário enquanto fontes de investigação privilegiadas, suscetíveis de revelar os modos como se tecem os vínculos entre o sujeito e o mundo nas esferas sociais onde ele vive e interage" (PASSEGGI, 2011, p. 13). A autora ainda complementa:

> O uso de fontes (auto) biográficas como método de pesquisa é o eixo de maior tradição. Seu interesse consiste em se debruçar sobre a história de vida do narrador, considerando-o como agente e paciente das interações sociais no meio social em que vive ou e|ou deambula. Para a compreensão dos dois direcionamentos desse eixo, é importante observar, desde o início, o estatuto sociohistórico do sujeito para estudar a relação dialética indivíduo-sociedade. O sujeito sofre ações do meio ao se apropriar das representações do mundo, mas nele intervém, deliberada ou involuntariamente, no processo de interação com o outro, modificando-o e modificando-se. (PASSEGGI, 2011, p. 23-24)

Para Josso (2008, p. 05), concordando com o entendimento da autora,

> [...] as fontes (auto) biográficas são construídas por histórias de vida, relatos orais, fotos, diários, autobiografias, biografias, cartas, memoriais, entrevistas, escritas escolares e videográficas e caracteriza-se como objeto de investigação nas Ciências Sociais e Humanas. Em educação, a pesquisa (auto) biográfica amplia e produz conhecimentos sobre a pessoa em formação, as suas relações com territórios e tempos de aprendizagens e seus modos de ser, de fazer e de biografar resistências e pertencimentos.

Neste estudo, a concretização desse método de pesquisa, parte especificamente, de narrativas de fatos autobiográficos da vida do pesquisador, que ao inserir-se como professor, assume a voz narrativa de pesquisador de si mesmo.

> O que chamamos de fato biográfico é esse viés de figuração narrativa que acompanha o percebido de nossa vida, esse espaço-tempo interior, segundo o qual nos situamos sem conhecer exatamente o momento e o lugar que ocupamos na figura de conjunto que lhe atribuímos. (DELORY-MOMBERGER *apud* PASSEGGI, 2011, p. 19)

> O *fato (auto) biográfico* precede assim qualquer expressão gráfica, mas sem ela não se objetiviza. É pelo e no trabalho de *biografização* que o *fato biográfico* se atualiza. De forma bastante esquemática, o ato de biografização consiste na ação de grafar a narrativa de sua própria história de vida (autobiografar) e|ou a história de via de outrem (biografia). O narrador se apropria de um instrumento semiótico (grafia), culturalmente herdado e sociohistoricamente situado, para se colocar, ou colocar o outro no centro de uma história como protagonista do enredo. (PASSEGGI, 2011, p. 20) (Grifos da autora)

É deste lugar, sócio-historicamente construído, que o sujeito ao narrar suas próprias experiências de vida no campo da docência, constrói também, de modo colaborativo, uma compreensão crítica sobre o que é ser professor, em sua dimensão coletiva e no circuito das práticas sociais, que inclui a formação e autoformação do professor, em seus processos de profissionalização e professoralidade, visto que esses eixos se articulam e se complementam na construção da carreira docente. 'Ser professor' nessa perspectiva então, é construir-se na e pelo exercício prático, pautado na dialogicidade, reflexibilidade e reconhecimento do outro nas teias de sentido em que se envolve. Tendo em vista essa dimensão, discute-se a seguir, a docência como um campo de produção de sentidos, que constituem a professoralidade.

A DOCÊNCIA E A CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS DA PROFESSORALIDADE

O campo de estudo sobre as configurações da docência constitui hoje, um dos grandes achados da pesquisa em educação, no sentido de buscar compreender como se dá o processo de construção teórica e prática dessa complexa atividade social. Pode-se, seguramente, situar a docência no campo do social, visto que sua realização acontece no âmbito das práticas e das relações sociais de interação entre os sujeitos em (des) construção de si mesmos, por meio da assimilação, reconhecimento e transformação de conhecimentos em

saberes. Estes são marcados primordialmente, pela pluralidade de formas, espaços, contextos e significados que os constituem e os torna singulares.

Os sentidos da docência constituem-se na esfera de legitimidade social que a função do professor assume em seus espaços formativos e profissionais, exigindo a valoração desse profissional. Guimarães (2006, p. 132) chama esse processo de profissionalização, referindo-se "à constituição do estatuto profissional do professor" e "à condição de um segmento profissional na sociedade". Na prática, isso representa o reconhecimento e valorização da figura do professor em todas as suas dimensões, incluindo principalmente, o aspecto salarial, que lhe abre espaços, inclusive, para o aperfeiçoamento de sua prática em sala de aula. Desse modo, a profissionalização docente é:

> [...] uma das problemáticas centrais para a mudança educativa. O fenômeno traz consigo a necessidade de uma profunda revisão nos modelos formativos e das políticas de aperfeiçoamento e fortalecimento da profissão docente. Pensar, no professor como profissional, trabalhar na perspectiva da docência como profissão é reconhecê-lo, como produtor de uma identidade profissional. (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 19)

A construção dessa identidade pressupõe uma articulação entre políticas públicas e privadas, que reconheçam e invistam na valorização da carreira docente, visto que esse processo de construção identitária passa, segundo Nóvoa (2000, p. 17) "também pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa atividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho". Assim, a construção do 'ser professor' perpassa por fases de avanços e retrocessos, que envolvem o percurso individual de cada sujeito e as representações coletivas, construídas socialmente em torno de sua atuação profissional. Desse modo, Day (2008, p. 20) considera o desenvolvimento profissional como:

> [...] um processo complexo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, revêem, renovam e ampliam, individual e coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino [...] e adquirirem de forma crítica, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, [necessários para] reflexão, planificação e prática profissionais eficazes.

Nas palavras de Veiga (2008, p. 15), referindo-se à profissionalização da docência, a formação de professores "constitui o ato de formar o docente, educar o futuro profissional para o exercício do magistério. Envolve uma ação desenvolvida por alguém que vai desempenhar a tarefa de educar, de ensinar, de aprender, de pesquisar e de avaliar". Desse modo, o trabalho do professor se define pelo caráter polivalente exigido na sua prática, que envolve o saber lidar com múltiplas demandas e funções dentro do espaço educativo, pressupondo, portanto, uma formação contínua e ininterrupta, que

> [...] inclui todos os tipos de aprendizagem. No decurso de toda a carreira, será aceitável esperar que os professores tenham oportunidades para participar numa variedade de actividades formais e informais indutoras de processos de revisão, renovação e aperfeiçoamento do seu pensamento e da sua acção e, sobretudo, do seu compromisso profissional. (DAY, 2001, p. 16)

Esse viés formativo perpassa então, pelos eixos teóricos e práticos da docência, compreendendo as dimensões sociais, históricas, culturais e políticas das tradições didático-pedagógicas construídas historicamente. Assim, a formação é um processo que acontece cotidianamente, através do contato e interação com diversas referências que se "encontram" no espaço escolar e nos conhecimentos compartilhados entre os sujeitos da educação, pelo reconhecimento que têm de si e do outro (BAKHTIN, 2011) – princípio da alteridade nas relações humanas – corroborando assim, para a construção de sua professoralidade.

Desse modo, a formação e a profissionalização do professor imbricam-se com o conceito de professoralidade que, segundo Pereira (2013), abrange a dimensão subjetiva do sujeito experimentando a produção de si mesmo, por meio da reflexão sobre a prática docente. Nesse processo acontece a identificação com o 'ser professor', que se dá por meio de relatos autobiográficos, narrativas da trajetória pessoal e profissional, destacando aspectos e experiências com as quais se identificaram e produziram marcas que configuram a sua identidade e atuação auto-refletiva sobre a prática que exerce socialmente.

Nessa movência de sentidos que é o terreno da formação docente, Pereira (2013) aponta que a singularidade do 'ser professor' se constrói a partir do autoconhecimento. Em suas inquietações sobre a docência e a formação de professores que perpassam pela construção da professoralidade, vai além de questionar "O que é ser professor?" e preocupa-se em "como se é professor? Como é ser professor? Por que se é professor?" (PEREIRA, 2001, p. 23-41). E nesse processo, "vir a ser professor é uma diferença de si que o sujeito produz culturalmente (num campo coletivo) num dos seus inumeráveis movimentos de ser no mundo" (p. 23), e isto constitui a estética da professoralidade, de qual trata, entendendo-a

> [...] como uma marca, um estado singular, um efeito produzido no (e pelo) sujeito, somos levados a entender que os movimentos de constituição de si (a estética) produzem num mesmo lance o sujeito e o professor. O sujeito se professoraliza e se subjetiva ao mesmo tempo. E, ao se professoralizar, contribui para a subjetivação de outros sujeitos. (PEREIRA, 2008, p. 02)

> Chamo professoralização à operação proposital de certas tecnologias, certos aparatos e certos artefatos no sentido de pôr em movimento processos e percursos formativos, para si e para os outros. E é estudando a professoralização que alcanço vislumbrar a professoralidade. É investigando como me tornei o professor que sou, por que me tornei o professor que sou é que investigo a *professoralidade*. O professor que sou, o professor que estou sendo é apenas um estado, um estágio, um efeito dessa *professoralidade* que se professoraliza. Aquilo que sou é um caso particular de um vasto leque de possibilidades de eu ser. A realidade é um caso particular do possível. (PEREIRA, 2008, p. 06) (Grifos do autor)

Identifica-se nessa reflexão do autor, a proposta base desse estudo, o qual gira em torno de '*uma auto-investigação de como me tornei professor e, por consequência, sujeito da professoralidade'*. Nesse espaço de (re) construção de si, o sujeito envereda-se por caminhos que o levam a entrelaçar sua vida particular com a ação educativa coletiva, construindo assim, uma relação dialógica e crítica de autotransformação e de reconhecimento e valorização do 'outro'. O 'outro', neste caso, é em particular, o aluno, que também como sujeito protagonista da educação, ao interagir com o professor, possibilita o desenvolvimento de uma ação docente e discente de forma colaborativa e significativa para a aprendizagem de ambos, visto que o 'eu' e o 'outro', constroem-se nas interações sociais das quais participam dialogicamente. E tudo isso se dá no percurso da vida, pois como diria Dominicé (1990, p. 167): "a vida é o lugar da educação e a história de vida o terreno no qual se constrói a formação. Por isso, a prática da educação define o espaço de toda a reflexão teórica".

Desse modo, trata-se a seguir, sobre esta relação, de modo mais autoral no curso de uma 'escrita de si', entrelaçando aspectos das vivências particulares do autor às reflexões teórico-epistemológicas que iluminam a discussão sobre os significados constitutivos da docência e as marcas de professoralidade.

O SUJEITO E SUA HISTORICIDADE: UMA ESCRITA DE SI CONTADA EM UMA TRAJETÓRIA PERCORRIDA "DO SABER COMUM A EPISTEMOLOGIA"[1]

O subtítulo deste tópico, sugestivo ao que ele se propõe, foi extraído de Paulo Freire (1996), quando reflete que 'ensinar exige criticidade', e que essa é uma construção, a qual o professor ao longo de sua trajetória sai de uma condição de 'curiosidade ingênua', associada ao 'saber comum', e ao criticizar-se, aproximando do 'objeto cognoscível', adquire uma 'curiosidade epistemológica', refletida na qualidade de sua prática.

Tomando, por empréstimo, as palavras de Costa (2011, p. 59), "arriscaria dizer que reconstruir a memória numa escrita de si pode abrir um caminho para o estabelecimento de um enquadre pedagógico que permita a convivência com as diferentes dimensões da experiência do aluno". Esse aluno que fui e sou até hoje no meu percurso de vida escolar, contado por meio de minhas lembranças e memórias de professor. Santos (2010, p. 90), mais uma vez em seu discurso, nos diz que na ciência moderna "a ruptura epistemológica simboliza o salto qualitativo do conhecimento do senso comum para o conhecimento científico; na ciência pós-moderna o salto mais importante é o que é dado do conhecimento científico para

[1] Nesta seção, o eu enunciador da narrativa assume a primeira pessoa do discurso, marcada pela presença do verbo conjugado na primeira pessoa do singular, uma vez que seu conteúdo é o 'espelho' que revela aspectos da trajetória de vida pessoal e acadêmica do autor.

o conhecimento do senso comum". Essa 'ciência pós-moderna' é a qual vivenciamos hoje, e onde se situam as pesquisas de natureza autobiográficas que valorizam as histórias de vida. Complementando a reflexão de Santos (2010), Nóvoa (2001, p. 07 / 2000, p. 07) aponta-nos, duas reflexões, nas quais, respectivamente, reconhece a importância desse tipo de trabalho em processo de formação de professores e também diz de como esse sujeito se constrói discursivamente no labor da escrita:

> A valorização das 'histórias de vida' passa, em grande medida, por esta possibilidade, mas é preciso insistir na ideia da dupla ruptura, recusando uma mera apropriação naturalística. Dito de outro modo: certos círculos educacionais apropriaram-se das "histórias de vida" como uma forma de recusa de qualquer discurso científico em educação, e não como uma forma de ruptura, do ponto de vista teórico e conceptual, com as perspectivas positivistas. As abordagens (auto) biográficas têm suscitado uma amálgama de interesses, por parte de correntes conservadoras, que se veem confortadas nas suas "intuições pré-científicas", e de correntes radicais, que procuram sublinhar a importância das subjectividades para o conhecimento científico dos fenômenos educativos. (NÓVOA, 2000, p. 07)

> Ninguém se diz impunemente. As tentações da vaidade ou do niilismo perseguem os esforços de dar sentido a percursos feitos pelo caminho de que somos [...] Não se trata de uma mera descrição ou arrumação dos factos, mas de um esforço de construção (e de reconstrução) dos itinerários passados. É uma história que nos contamos a nós mesmos e aos outros. [...] O que se diz revela uma escolha, sem inocências, do que se quer falar e do que se quer calar. (NÓVOA, 2001, p. 07)

Para essa 'escrita de si', recorro ainda, de modo fundamental e particular, ao pensamento de Foucault (1996/2009), sobre autoria, quando concebe o sujeito autor como aquele que reúne em seu discurso, vozes sociais, históricas e ideológicas. Essa noção será subsidiada pelas leituras interpretativas de Fernandes (2013) e Carrijo (2013). Esta última nos diz que: "a 'escrita de si' atenua os perigos da solidão e dá o que se viu ou pensou a um olhar possível; pode ainda, em uma analogia, representar aquilo que os outros são para o asceta em uma comunidade, sê-lo-á o caderno de notas para o solitário" (CARRIJO, 2013, p. 121). Esses dois autores, portanto, nos propõem reflexões basilares para o entendimento de como se organiza esse tipo de discurso na escrita acadêmica a partir da leitura foucaultiana.

Uma história contada por meio de algumas estórias lembradas

Conforme pretende a pesquisa autobiográfica, neste ponto, assumo, por meio da "narrativa de si", uma voz autoral, ao retomar minha história de vida escolar e profissional, articulando-a com os processos de formação e constituição da identidade docente.

Vale ressaltar ainda que, embora este artigo assuma metodologicamente um caráter autobiográfico, onde, por meio da primeira pessoa do discurso no singular – o 'eu' – o primeiro autor assuma uma marca de autoria, compartilha-se com Jovina da Silva, a coautoria do mesmo, uma vez que o texto é fruto de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de especialização em Docência no Ensino Superior (UNIFSA), sob a sua orientação.

> O sujeito da escrita reduplica-se e se estende a linhas tortuosas indefinidas; constitui pontos de irrupção em espaços sócio-históricos e de enunciação dispersos, imprevisíveis. A escrita, enquanto texto alinhavado por nós de coerência, distancia-se do sujeito autor fazendo nascer o sujeito do texto, este é plural, mesmo porque aquele, o autor, na função de autoria, ao reunir um conjunto de vozes, históricas, sociais, ideológicas na construção de um texto, reúne, nessas vozes, uma pluralidade de eus constitutivos do sujeito que o próprio texto (re) constrói. (FERNANDES, 2013, p. 104)
> [de modo que, pode-se compreender que]
> A escrita [...], desencadeia a abertura de um espaço produzido pela obra; e o nome de autor caracteriza certo modo de ser do discurso, singulariza imperativos técnicos e estéticos de uma escrita. Quando um sujeito escreve, seu nome civil pode bordejar o texto, pode acompanhá-lo por meio da assinatura, mas esse sujeito começa a existir como um escritor; [...]. (FERNANDES, 2013, p. 118)

O enveredamento por essa abordagem metodológica de pesquisa me possibilitará o envolvimento em processos de reflexão e (auto) formação (ALIANÇA, 2011), que resultarão na elaboração da minha própria

biografia educativa (DOMINICÉ, 1990), a qual será contada por meio de uma linearidade cronológica na ordem de acontecimentos dos fatos, posto que

> A própria seleção daquilo que incluo na narração obedece a critérios do presente: escolho aquilo que tenha relações com o sistema de referências que me dirige, hoje. A (re) construção de meu passado é seletiva: faço-a a partir do presente, pois é este que me aponta o que é importante e o que não é; não descrevo, pois; interpreto. (SOARES, 2001, p. 40)

***

Minha história de vida escolar, embora tenha início no final do século XX (por volta do ano de 1995 e 1996) quando tinha cinco e seis anos de idade; em muito se assemelha a história da educação dos filhos de senhores da classe burguesa dos séculos anteriores. Explico, para que não seja compreendida de sobressalto essa afirmação: Morava no interior, longe de escolas, e por conta disso, meu pai contratou uma professora particular para me ensinar as primeiras lições de leitura e escrita, e assistiam às aulas comigo, um ou dois filhos de traballhadores ou moradores de suas terras. E assim, iniciou minha experiência de escola, ainda informal naquela época, pois acontecia em casa, no entanto, um início bem marcante.

Desde esta época também; ainda muito cedo, quando não sabia diferenciar o certo do errado, ou não tinha tomado o prumo sobre o que era ter uma vida pessoal; e tão pouco a profissional, já me dispusera a brincar de ser professor. Com um velho quadro negro, que de negro não tinha nada, pois o tempo já lhe roubara a cor e fizera branco, pedaços de giz e apagador na mão, subia em um velho baú, e ministrava 'aulas'. Meus alunos, na grande maioria das vezes eram imaginários, outras poucas vezes não; eram primos, colegas, meninos de mesma idade com quem dividi a infância e os fiz de 'cobaia' nas minhas primeiras incursões na docência. Esse tino para a docência só se ampliou com a entrada na escola formal, uma vez que os professores sempre me tomavam para escrever no quadro, visto ter uma boa caligrafia (fruto de exaustivas e repetidas atividades de escrita em cadernos de caligrafia praticadas na própria escola), e isso fez com que eu fosse criando até certa 'didática". Isso será esmiuçado mais a frente, na linearidade cronológica de acontecimento dos fatos, que pretendo imprimir nesta narrativa.

A entrada na escola formal deu-se no ano de 1997, aos sete anos de idade, para cursar a primeira série do antigo ensino fundamental, que hoje seria o segundo ano conforme a organização do ensino fundamental de nove alunos. Naquela época, as condições de acesso a escola ainda eram difíceis, principalmente pela distância e falta de transportes, por isso, a locomoção daquele primeiro ano se deu inicialmente no lombo de cavalos e jumentos, acompanhado de meu pai que me fazia companhia, pois pela pouca idade, eu não poderia deslocar-me sozinho. Ou então, na garupa da bicicleta das duas professoras que anteriormente me davam aula particular em casa. Esta primeira escola, a Unidade Escolar Santa Isabel, atualmente não está mais em funcionamento, era localizada na zona rural de Castelo do Piauí, e nela tive a oportunidade de estudar a primeira e segunda série em uma sala de aula multisseriada, e logo ali, comecei a gostar verdadeiramente de escola, e talvez até, posso dizer, embora a pouca idade, perceber a importância do estudo na vida da pessoa, e logo quis tê-lo para a minha em particular.

Após esses dois anos na referida escola, por questões de facilidade de acesso, meus pais transferiram-me para outra escola. Desta vez, a Unidade Escolar Pedro Soares da Silva, em uma localidade mais próxima a nossa casa. Lá estudei a segunda, terceira e quarta série, também uma sala de aula multisseriada. Vale ressaltar que repeti a segunda série, porque segundo a professora da escola, em consenso com meu pai, o ano anterior fora muito atribulado, pois por conta de problemas de saúde de meu pai, tive muitas faltas e isso poderia ter prejudicado minha aprendizagem, e uma forma de talvez recuperá-la, seria repetir o ano, embora não tivesse reprovado. Naquela época, essa era uma prática muito comum, que percebi ter acontecido com muitos colegas. Isso se justificava até mesmo pela falta de escolas próximas para que o aluno da zona rural prosseguisse com os estudos, e então, repetir o ano, caso a família e a professora achasse por bem, era algo comum; ou mesmo após o término da quarta série, repeti-la no ano seguinte, apenas como ouvinte, para que assim, não se afastasse da escola, e de todo modo, reforçasse a aprendizagem.

Ao término do ensino fundamental menor, no ano de 2001, a probabilidade maior era de parar com os estudos, mas com muita insistência e força de vontade isso não ocorreu. No início do ano de 2002, comecei a estudar no Instituto Municipal João Francisco Andrade, na cidade de Juazeiro do Piauí (PI), que ficava bastante longe de onde eu morava (cerca de seis léguas). Lá cursei da quinta a oitava série, concluindo essa etapa em 2005. A locomoção de casa até a escola sempre se deu de bicicleta (desta vez pedalando, e não mais na garupa), pois naquela época não tinha o transporte escolar para praticamente todos os locais como se tem hoje. O primeiro ano ia e voltava todos os dias, por isso saia de casa às 10h30min para chegar à escola as 12h30mim, para iniciar as aulas as 13h00min, permanecendo até as 17h30min, quando saia e pedalava novamente até chegar em casa, as 19h30min. Essa rotina exaustiva permaneceu por ano, e a partir da sexta série (2003), passei a morar na casa de parentes e ir para a minha casa somente aos finais de semana ou feriados.

Em 2006 veio o Ensino Médio, já em outro contexto, uma vez que meus pais se mudaram para Castelo do Piauí (PI), onde passamos a morar juntos novamente, e lá cursei estes três anos de minha vida escolar, concluindo-a em 2008. Foi nesse período também, que iniciei minhas atividades docentes, mas de modo informal, por meio de aulas de reforço ministradas para

alunos que cursavam da 1ª a 8ª série do Ensino Fundamental. Também nessa época, paralelo às atividades da escolar regular, comecei a me envolver em diferentes atividades culturais e artísticas, todas de caráter educativo, como por exemplo: cursos de informática, redação, teatro, guia de turismo, entre tantos outros, revisitados sempre pela quantidade de certificados daquela época. Considero que tais atividades foram de fundamental importância na orientação e organização para aquela fase da vida: a adolescência, visto que é uma complexa etapa na formação do sujeito, quando ele se envolve em processos de descobertas de si mesmo, do outro e dos contextos em que se situa, e nesse processo as atividades desses projetos, cursos ou oficinas, me orientaram a escolher caminhos e assumir posturas, que seriam determinantes para os rumos de minha vida futura, reconhecendo na educação uma possibilidade de mudança, de crescimento e de inserção no mundo, na condição de sujeito de sua própria história.

O momento mais desafiador e difícil desse percurso foi então, quando terminei o Ensino Médio e em janeiro de 2009 estava aprovado no vestibular, pelo Programa Universidade para Todos (PROUNI), para o curso de Pedagogia, na cidade de Canto do Buriti (PI), sul do estado, cidade que até então eu nunca tinha ouvido falar, mas quis o destino que eu trilhasse passos por lá. As dificuldades para o acesso e também conseguir moradia pelo período de um semestre foram imensas, porém isso só instigou minha vontade e necessidade de prosseguir com os estudos, de modo que dia 28 de fevereiro de 2009 estava lá, morando na casa paroquial da cidade, preparado para o primeiro dia de aula no Instituto Superior de Educação do Sul do Piauí (ISESPI), onde estudei até o dia 27 de junho de 2009, quando terminei o primeiro período do curso e já estava de transferência na mão e malas prontas para vir para Teresina (PI).

Porém, antes de caracterizar esta nova etapa, é importante dizer, que foi ainda no primeiro período do curso, que iniciei formalmente minhas atividades docentes em escola, quando fui contratado pela Faculdade onde estudava a noite, mas que no período da manhã funcionava como escola básica, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, para ser professor de reforço de alunos que apresentavam dificuldades em algumas disciplinas, das áreas de humanas, como Português, História, Geografia e Ciências. Percebamos nisso, a exclusão da Matemática dessa listagem, o que se justifica pelo fato de nunca ter tido bom desempenho e mesmo afinidade com os números.

Chegado a Teresina, lugar social de onde enuncio hoje, os desafios foram outros, a "cidade grande" até aquele momento, e com ela todas as dificuldades de adaptação e reconhecimento do local. Consegui, então, a transferência para a Faculdade Santo Agostinho (FSA) por meio de um processo de seleção (prova dissertativa), e neste novo cenário dei continuidade ao curso. Vale ressaltar que novamente fui matriculado no primeiro período, e assim, repeti-o integralmente, sem pedir dispensa de nenhuma disciplina. O ritmo intenso de estudos aliado a falta de conhecimento do local foi bastante desafiador inicialmente, e aos poucos fui me adaptando. Na metade do curso, segundo semestre de 2010, já comecei a atuar na área, através de estágios remunerados pelo Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE), atuando em escolas públicas da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Teresina (SEMEC). Lotado na Escola Municipal Luís Fortes, desenvolvi diferentes atividades docentes, como professor alfabetizador, professor de programas de correção de fluxo escolar (SE LIGA), professor de Horário Pedagógico (HP), acompanhante pedagógico a crianças especiais, entre tantas outras atividades e projetos educativos realizados dentro da escola, como por exemplo, o Mais Educação, em que atuei por um semestre, ministrando aulas de informática. Nesta atividade, fiquei dois anos (2010-2012) até o término do curso. Correlato a tudo isso; envolvi-me em diferentes atividades de formação, como cursos, congressos, oficinas etc., como já fazia desde o Ensino Médio.

Também na metade do curso de Pedagogia na FSA, fui apresentado à outra atividade, que se tornou uma paixão; e mais que isso, uma necessidade de aprofundar-me nela: a pesquisa. Por meio dessa descoberta, encontrei maneiras de construir uma identidade docente, articulando a reflexão prática e teoria, construindo assim, as bases que alicerçam a minha atuação hoje, em virtude que desenvolvo com bastante rigor e intensidade, tal atividade. Isso se dá por meio do envolvimento em atividades de pesquisa, que resultam em textos (artigos) que me possibilitam a participação em Congressos, publicação em periódicos especializados, entre diversos outros veículos de divulgação científica.

Imediatamente ao término do curso de Pedagogia, no início de 2013, já comecei duas especializações (Neuropsicopedagogia Clínica e Educação Especial; e Docência para o Ensino Superior, ambas no Instituto de Ensino Superior Múltiplo (IESM)), e também outra graduação, desta vez, em Letras - Português e Francês, na Universidade Federal do Piauí (UFPI), em período integral, o que me impossibilitou desenvolver muitas atividades profissionais. No entanto, essa foi uma experiência absolutamente necessária para os passos seguintes. Na UFPI tive outras experiências, diferentes daquelas da FSA, que se conjugaram de forma muito significativa na minha vida. Sempre atrelado a atividade de pesquisa e publicação científica, essa experiência me trouxe maturidade para olhar com mais propriedade e discernimento a organização de meu espaço de atuação na educação. Foi nesse ano também que comecei a preparação para os estudos do mestrado, conquista que veio oficialmente em 12 de dezembro de 2013. Por conta desta nova atividade, tive de trancar o curso de Letras, que cursava na UFPI, até porque o mestrado era na mesma instituição.

Prosseguindo essa trajetória, no primeiro semestre de 2014, iniciaram-se as atividades do curso de Mestrado e Letras – Estudos da Linguagem (UFPI), na Linha de Pesquisa: Linguagem e Discurso: Análise e Variação, desenvolvendo projeto na área de letramentos em uma perspectiva dialógica de linguagem. Nesse período, que está finalizando, uma vez que defendo em março de 2016, pelo próprio ritmo e exigências do curso, intensifiquei ainda mais, minhas atividades de pesquisa; e agora, pela formação em Letras, desenvolvo pesquisas na área de Educação e Linguagem, com ênfase em temas como: alfabetização;

letramento: estudos em perspectiva de análise teórica e em práticas sociais; texto; leitura e escrita; ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa; avaliação educacional; formação docente; tecnologias educacionais; multiletramentos e questões relativas à EaD, dentre outras.

Nessa história, faz-se necessário um adendo: Além do mestrado, senti a necessidade de dar continuidade ao curso de Letras-Português em uma Faculdade particular de Teresina; cursei a Especialização em Educação a Distância (UNOPAR), ambos concluídos no final de 2015. E também, o curso de Especialização em Docência no Ensino Superior, na FSA, em usufruto de uma bolsa de estudos, concedida pela Instituição na ocasião de minha colação de grau (2012.2), quando fui laureado como melhor aluno da turma de Pedagogia. Desde então, busquei na oferta de cursos de especialização ministrados pela Instituição, aquele que melhor contribuísse para a continuidade de meu processo de formação. E o curso de Docência no Ensino Superior, embora eu já o tivesse cursado em outra Instituição, foi dentre as possibilidades de escolhas, o que melhor se encaixava em minha linha de estudo, pesquisa e atuação profissional. Por considerar essas três questões, principalmente, resolvi cursá-lo. Portanto, retornei a Faculdade Santo Agostinho (FSA).

Quanto ao campo profissional houve também muitas mudanças positivas. Graças ao mestrado, me inseri no Ensino Superior, desenvolvendo atividades, principalmente de ensino em diferentes instituições, como: Faculdade Latino Americana de Educação (FLATED), ministrando aulas nos cursos de Pedagogia, História e Educação Física; Faculdade Evangélica do Piauí (FAEPI), ministrando aulas nos cursos de Pedagogia, História e pós-graduação lato sensu em Psicopedagoia Institucional; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), onde desenvolvi atividades pedagógicas multidisciplinares, no Apoio e Tutoria Pedagógica a cursos na EaD, pelo período de 2 anos (2014-1016); e Universidade Federal do Piauí (UFPI) e Universidade Estadual do Piauí (UESPI), onde, na primeira, já fiz parte do quadro de professores contratados temporariamente para ministrar aula no curso de Pedagogia, pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e atualmente, sou coordenador de disciplinas do Centro de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal do Piauí (CEAD/UFPI e, na segunda (UFPI), também sou Professor Substituto (Auxiliar Nível – I), lotado no Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE) e ainda, coordeno disciplina em cursos de graduação na modalidade EaD, oriento Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) na pós-graduação lato sensu e ministro cursos de extensão; dentre outras instituições, como professor convidado.

Ainda no mercado de trabalho, tenho experiência de dois anos (2016-2017), como professor substituto na Secretaria Estadual de Educação do Piauí (SEDUC), aprovado em 4º lugar, através de teste seletivo simplificado para o cargo de Professor de Polivalência, desenvolvendo atividades de Estudos Integrados e Acompanhamento Pedagógico em Leitura e Escrita: do 6º ao 8º ano do Ensino Fundamental; e Ensino Médio. Também, desenvolvo atividades docentes como professor de Redação: Leitura e Produção de Texto na rede privada, no Ensino Fundamental e Médio, neste especialmente, a produção textual com foco no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Retomando ao mestrado, quanto a sua conclusão, no primeiro semestre de 2016, posso considerá-lo que foi, portanto, uma etapa fundamental em minha trajetória de vida, e que me direcionou para duas possibilidades, igualmente buscadas no momento, a saber, a inserção no ensino superior ou o curso de doutorado; ou mesmo as duas, simultaneamente. A necessidade de conquistá-las e a determinação me guiarão por um desses caminhos.

***

Dito isto, faço uma pausa nessa história, a qual evidencia esse processo de construção de minha professoralidade, em andamento contínuo, visto que a formação deve ser permanente. Para tentar justificar o porquê de ter recorrido a ela, utilizo-me da sabedoria expressa pelas palavras de José Saramago (2008), quando diz:

> Creio que todas as palavras que vamos pronunciando, todos os movimentos e gestos, concluídos ou somente esboçados, que vamos fazendo, cada um deles e todos juntos, podem ser entendidos como peças soltas de uma autobiografia não intencional que, embora involuntária, ou por isso mesmo, não seria menos sincera e veraz que o mais minucioso dos relatos de uma vida passada à escrita e ao papel. Esta convicção de que tudo quanto dizemos e fazemos ao longo do tempo, mesmo parecendo desprovido de significado e importância, é, e não pode impedir-se de o ser, expressão biográfica, levou-me a sugerir um dia, com mais seriedade do que à primeira vista possa parecer, que todos os seres humanos deveriam deixar relatadas por escrito as suas vidas, e que esses milhares de milhões de volumes, quando começassem a não caber na Terra, seriam levados para a Lua. Isto significaria que a grande, a enorme, a gigantesca, a desmesurada, a imensa biblioteca do existir humano teria de ser dividida, primeiro, em duas partes, e logo, com o decorrer do tempo, em três, em quatro, ou mesmo em nove, na suposição de que nos oito restantes planetas do sistema solar, houvesse condições de ambiente tão benévolas que respeitassem a fragilidade do papel. Imagino que

> os relatos daquelas muitas vidas que, por serem simples e modestas, coubessem em apenas meia dúzia de folhas, ou ainda menos, seriam despachados para Plutão, o mais distante dos filhos do Sol, aonde de certeza raramente quereriam viajar os investigadores.

E assim, ao narrar minha própria história de vida escolar, por meio de uma 'escrita de si', assumi a autoria no próprio texto e acredito também, ter me mostrado "pensante, sensível, imaginante, comovendo-se, apreciando, amando" (JOSSO, 2008, p. 25), pela forma como trouxe em meu discurso escrito, as imagens guardadas na lembrança e que possibilitam a construção de uma identidade sobre si, nessa trajetória de professoralidade, pois como diria Pereira (2001, p. 32), "a escolha de ser professor passa, necessariamente, pela reconstituição de alguns fatos que antecedem a essa decisão", e na mobilização das experiências que tive como aluno e hoje professor, evidenciam a "condição humana em sua processualidade, como sujeitos subjetivados no interior de práticas coletivas, institucionais e sociais" (p. 38).

Busquei, na narratividade dessa trajetória, não somente imprimir um aspecto pessoal e de subjetividade, mas também relacionar com algumas questões inerentes à educação, como por exemplo: a) a educação doméstica; b) a presença da família no acompanhamento escolar do aluno; c) a falta de escola que atendesse as necessidades de todos; d) as salas de aula multisseriadas, tão presentes na educação do/no campo, naquela época chamada de educação rural; e) as difíceis condições de acesso às escolas; f) precárias condições de material didático (o livro didático), merenda escolar e atividades de lazer; g) a falta de transporte escolar; h) as oportunidades de acesso a escola por meio da ação das políticas publicas educacionais; i) a descoberta do 'ser professor', o mercado de trabalho e os campos de trabalho do professor-pedagogo e de língua portuguesa; j) os primeiros desafios e experiências do jovem professor em sua inserção no mercado de trabalho; k) os processos de formação inicial e continuada na docência; l) o mundo acadêmico-científico da pesquisa na formação e construção da identidade docente; entre tantas outras questões que fazem parte de discussões atuais no campo da educação, e que nos levam a pensar sobre o modo como a instituição escola está organizada, e que hoje, como professor, pesquiso e vivencio em minha prática.

E, portanto, nesse caminho de inserção do sujeito na escola, foi possível perceber a construção não apenas dele, enquanto sujeito da professoralidade, mas ao mesmo tempo, da instituição escola, o modo como ela, nesses últimos 20 anos relatados pelo autor, tem desempenhado seu papel social, na missão de constituir-se como a chave de acesso a cultura letrada e garantia dos direitos e deveres obrigatórios do Estado em cumprimento à promoção da cidadania plena da população, independente das diferenças que os singularizam e tornam dignos de respeito em todos os espaços que circulam socialmente, conforme se evidenciou na narrativa do sujeito-autor deste trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito de, por meio da pesquisa autobiográfica, trazer para este estudo, uma discussão sobre a construção dos sentidos da docência e da professoralidade perpassa, sobretudo, pelo entendimento de que a educação é por si só um processo de subjetivação que possibilita ao sujeito a (des) aventura de construção e desconstrução de si mesmo, por meio da interação dialógica com o outro. E nesse itinerário, passa a ocupar espaços de crescimento e ascensão profissional que possibilitam a construção de sua identidade, a singularização de seu lugar social no mundo, o exercício da alteridade nas relações humanas e, portanto, a construção do 'ser professor', por meio de uma prática crítica e transformadora.

Tal abordagem desafia o professor a ser um pesquisador de si mesmo e assumir a autoria de um discurso que carregue a dimensão social de sua ação prática no mundo. Essa produção, feita a partir de 'um espelho de si' possibilita enxergar marcas e vestígios que explicam, ou pelo menos justificam o 'Porque se é professor? Como se é professor? Como é ser professor? Por que se é professor?'. Esses questionamentos refletem diretamente na busca da formação, na prática docente e na construção dos sentidos da professoralidade.

O sujeito professor que se propõe a tomar como objeto de investigação a sua própria história de vida – uma 'escrita de si' – traz à tona em seu discurso, algumas pistas que possibilitam identificar como o 'ser professor' perpassa pela questão da subjetividade e do modo como cada sujeito, ao longo de sua trajetória de vida, ainda que despretensiosamente, se colocou a disposição de ensinar e de aprender de formar interativa e dialógica com o mundo.

Partindo desse entendimento, a proposta apresentada neste estudo, representa um rascunho extraído da memória, na qual estão marcadas as pistas de identificação e reconhecimento com a profissão docente desde muito cedo, o que possibilita dizer, que 'ser professor' é um processo que se inicia mesmo antes de

se saber o que ela representa socialmente. É uma profissão, que longe de ser concebida como missão, para que não caia no discurso vulgar que a discrimina e desvaloriza, é acima de tudo, um compromisso social e ético, que se estabiliza entre forças objetivas e subjetivas que possibilitam uma identificação do sujeito consigo mesmo – a professoralidade – e com o mundo, de modo a transformá-lo.

E assim, diante dessa aproximação entre sujeito e sua história, é possível destacar alguns pontos que se espera inclusive, que possam ser ampliados em futuras leituras que tenham o objeto de estudo similar ao aqui analisado: a) a docência é um terreno em permanente (des) construção; b) a formação do professor (inicial e continuada) é um espaço onde se constroem os sentidos e as aprendizagens que definem a identidade docente; c) a identidade é uma construção que particulariza e potencializa o sujeito durante toda a carreira docente; d) o desenvolvimento profissional, a profissionalização docente e a formação do professor se imbicam mutuamente; e) e a professoralidade é uma ressignificação de fatos e experiências vividas e narradas, com o intuito de fazer ressoar aspectos subjetivos que expliquem as razões de 'ser professor'.

REFERÊNCIAS

ALIANÇA, Priscila. Pesquisa (auto) biográfica e (auto) formação crítica do professor de língua inglesa. *HOLOS*, Ano 27, Vol 4, p. 201-214, 2011. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/download/673/474>. Acesso em: 22 já. 2016.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BEHRENS, Marilda Aparecida. *O paradigma emergente e a prática pedagógica*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

CARRIJO, Fabiana Rodrigues. No ensaio da 'escrita de si': a escritura rasurada de Carolina Maria de Jesus. In: MARQUES, Welisson; CONTI, Maria Aparecida; FERNANDES, Cleudemar Alves (Orgs.). *Michel Foucault e o discurso*: aportes teóricos e metodológicos. Uberlândia: EDUFU, 2013. p. 121-149.

COSTA, Maria de Fátima Vasconcelos da. Ecos do silêncio em narrativas (auto) biográficas. In: VASCONCELOS, Fátima; ATEM, Érica (Org.). *ALTERidade*: o outro como problema. Fortaleza: Expressão, 2011. p. 50-61.

COUTO, Mia. O que nos faz sermos felizes é a aceitação de uma identidade plural. In: [Entrevista] *a Página da Educação*, série II, nº 202, inverno 2013. Entrevista concedida a Isabel Baptista. Disponível em: <http://www.profedicoes.pt/revista-de-inverno-n%C2%BA-202-2>. Acesso em: 08 jan. 2015.

DAY, Christopher. *Desenvolvimento profissional de professores*: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

DOMINICÉ, Pierre. *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: Éditions L'Harmattan, 1990.

FERNANDES, Cleudemar Alves. Escrita de si, história e memória. In: MARQUES, Welisson; CONTI, Maria Aparecida; FERNANDES, Cleudemar Alves (Orgs.). *Michel Foucault e o discurso*: aportes teóricos e metodológicos. Uberlândia: EDUFU, 2013. p. 101-120.

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

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. A escrita de si. In: _____. *O que é um autor?* 7. ed. Lisboa: Passagens, 2009.

GUIMARÃES, Valter S. *Formar para o mercado ou para a autonomia?* O papel da Universidade. São Paulo: Papirus, 2006.

JOSSO, M. As histórias de vida como territórios simbólicos nos quais se exploram e se descobrem formas e sentidos múltiplos de uma experiencialidade evolutiva singular-plural. In: PASSEGGI, M. C. *Tendências da pesquisa (auto) biográfica*. Natal: EDURN/Paulus, 2008. p. 23-50.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, Antônio (org.). *Vida de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

NAJMANOVICH, Denise. O feitiço do método. Tradução Maria Teresa Esteban. In: GARCIA, Regina Leite. *Método*: métodos e contramétodo (Org.). São Paulo: Cortez, 2003. p. 25-62

NÓVOA, Antônio (org.). *Vida de professores*. Porto: Porto Editora, 2000.

_____. Prefácio. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). *História e histórias de vida*: destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001. p. 7-12.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A pesquisa (auto) biográfica em educação: princípios epistemológicos, eixos e direcionamentos da investigação científica. In: VASCONCELOS, Fátima; ATEM, Érica (Org.). *ALTERidade*: o outro como problema. Fortaleza: Expressão, 2011. p. 13-39.

PEREIRA, Marcos Villela. *Estética da professoralidade*: um estudo crítico sobre a formação do professor. Santa Maria: Ed. UFSM, 2013.

_____. Educação e arte: a consolidação de um campo interminável. In: *31ª Reunião Anual da ANPED*, em Caxambu, 2008. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/lav/noticias1_arquivos/Artigo%20J.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2015

_____. Nos supostos para pensar formação e autoformação: a professoralidade produzida no caminho da subjetivação. In: FRAZÃO, C. *et al. Ensinar e aprender*: sujeitos, saberes e pesquisa. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 23-41.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; Clemerton GAUTHIER. *Formar o professor, profissionalizar o ensino*: perspectivas e desafios. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SARAMAGO, José. Biografias. In: *Outros Cadernos de Saramago*. Publicado por Fundação Saramago em 22 de Setembro de 2008. Disponível em: <http://caderno.josesaramago.org/2008/09/?page=2>. Acesso em: 02 set. 2015.

SOARES, Magda. *Metamemória-memórias*: travessia de uma educadora. São Paulo: Cortez, 2001.

SOUZA, S. J. Dialogismo e alteridade na utilização da imagem técnica em pesquisa acadêmica: questões éticas e metodológicas. In: FREITAS, M. T.; SOUZA, Solange Jobim; KRAMER, Sônia. (Orgs.) *Ciências humanas e pesquisa*: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2007. p. 77-94.

SHÖN, Donald. A. *Educando o profissional reflexivo*: um novo design para o ensino e para a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'AVILA, Cristina (Org.). *Profissão docente*: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papirus, 2008. p. 13-21.

VYGOTSKY, Lev. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. *Teoria e método em psicologia*. Tradução C. Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *Pensamento e Linguagem*. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ZEICHNER, Kenneth M. *A formação reflexiva de professores*: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

MINIBIO



Francisco Renato Lima (fcorenatolima@hotmail.com)

Graduado em Pedagogia (UNIFSA) e em Letras – Português/Inglês (IESM). Especialista em Neuropsicopedagogia Clínica e Educação Especial (IESM); Docência para o Ensino Superior (IESM); Educação a Distância (UNOPAR); Docência no Ensino Superior (FSA); Linguística Aplicada na Educação (UCAM) e especializando em Tecnologias Educacionais para a Prática Docente no Ensino da Saúde na Escola (ENSP/FIOCRUZ). Mestre em Letras - Estudos da Linguagem, pela Universidade Federal do Piauí (UFPI/2016). É membro (sócio efetivo) da ABRALIN (Associação Brasileira de Linguística). Suas pesquisas recentes concentram-se em Educação e Linguagem, com ênfase em temas como: Alfabetização; Letramento: estudos em perspectiva de análise teórica e em práticas sociais localizadas; Gêneros discursivos; Retextualização; Ensino e Aprendizagem da Língua Portuguesa; Avaliação Educacional; Formação Docente; Tecnologias educacionais; Multiletramentos e questões relativas à EaD. Professor Substituto (Auxiliar Nível – I) da Universidade Federal do Piauí, lotado no Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE). Professor de Leitura e Produção de Texto do Colégio São Francisco de Sales, Diocesano, da Rede Jesuíta de Educação, em Teresina (PI). Coordenador de disciplinas do Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD/UFPI).

Link para currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/3152885404404790



Jovina da Silva (profjov@hotmail.com)

Possui graduação em Filosofia pela Universidade Federal do Piauí (1980), em Pedagogia pela Faculdade Educacional da Lapa (2011) e em Direito pela Faculdade Santo Agostinho (2014). Especialista em Planejamento Educacional (UFPI / 1984); Especialista em Ensino (UFPI / 1986); Especialista em Administração Educacional (UECE / 1996); Especialista em Avaliação Institucional (UNB / 2002); Especialista Docência do Ensino Superior (UNIFSA / 2007); Especialista em Educação a Distância (UNOPAR / 2015). Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Piauí (2007). Atualmente é professora do Centro Universitário Santo Agostinho. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em: Formação de Professores, Didática e Ensino, Pesquisa em Educação, Avaliação da Aprendizagem, Ética e Cidadania, Currículo e Ensino Superior.

Link para currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/8230250175791295