



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS
PPGEduC/UnB**

TESE DE DOUTORADO

**PESQUISA-FORMAÇÃO COM PROFESSORAS DE CIÊNCIAS E
BIOLOGIA: UMA PERSPECTIVA HERMENÊUTICO-NARRATIVA**

GUSTAVO LOPES FERREIRA

**BRASÍLIA
2020**

GUSTAVO LOPES FERREIRA

**PESQUISA-FORMAÇÃO COM PROFESSORAS DE CIÊNCIAS E
BIOLOGIA: UMA PERSPECTIVA HERMENÊUTICO-NARRATIVA**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade de Brasília, na linha de pesquisa 2 – Formação de Professores de Ciências, no eixo Narrativas, Cultura e Saberes na Formação de Professores.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Luiza de Araújo Gastal.

**BRASÍLIA
2020**

PESQUISA-FORMAÇÃO COM PROFESSORAS DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA: UMA PERSPECTIVA HERMENÊUTICO-NARRATIVA

Tese aprovada para a obtenção do título de Doutor no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade de Brasília (DF) pela banca examinadora formada por:

Brasília, 17 de dezembro de 2020.

Prof^a. Dr^a. Maria Luiza de Araújo Gastal (UnB)
Orientadora

Prof^a. Dr^a. Maria Rita Avanzi (UnB)

Prof^a. Dr^a. Rita Tatiana Cardoso Erbs (UFCat)

Prof^a. Dr^a. Lúcia de Fátima Dinelli Estevinho (UFU)

*Aos mais de 160 mil brasileiros e brasileiras que
perderam suas vidas pela pandemia da COVID-19,
pela falta de empatia e pelo descaso político.*

AGRADECIMENTOS

O que significa possuir o título de doutor? O que leva uma pessoa a realizar um doutorado? Qual o sentido de ser doutor no Brasil? Logo, me veio à mente a lembrança do primeiro contato que tive com um doutor. Isso aconteceu quando iniciei a graduação e tive aulas com a professora Eloísa Amália Ferro, que na verdade é pós-doutora. Tamanho era meu encantamento, que saí me exibindo para todo mundo e dizendo: você não tem uma professora com pós-doutorado como eu. A admiração por aquela pesquisadora ia muito além do título que portava. Ao longo das suas aulas, fui percebendo a excelente profissional que era, a forma como conduzia, sem o uso de *slides*, e ao modo “tradicional”, nos fascinava pelo conteúdo ensinado.

Claro que ao longo da formação inicial e continuada tive muitos outros professores doutores, na verdade eram a maioria. E logo, essa “coisa” de doutorado foi se tornando algo comum. Fui entendendo, aos poucos, o que isso significava e o que era preciso fazer para se chegar a ser doutor. Percebi que o título não dava garantias de que as aulas seriam de excelência. Muitas vezes, o conteúdo era ofuscado pela arrogância do doutor produtivista, que imprimia sofrimento aos estudantes, nos punindo em suas avaliações.

Por outro lado, durante minha caminhada acadêmica conheci doutoras que, humildemente, reconhecem suas ignorâncias, se mostram abertas a aprender e a acolher com afeto, este é o caso das professoras Lucia Estevinho, Maria Rita Avanzi e Rita Erbs, que gentilmente aceitaram colaborar com a formação de mais um doutor. Fica aqui meu reconhecimento, carinho e alegria em dividir com vocês o mesmo espaço.

A árdua trajetória acadêmica (graduação-mestrado-doutorado) está para além do que o currículo *Lattes* comporta. Nesta plataforma não há espaço para o que realmente nos faz vibrar e nos toca nessa trajetória. Por trás da academia, existe algo que podemos chamar de vida acadêmica. Para mim, nessa vida sim, estão as pessoas e os afetos construídos. Da graduação até aqui, prestes a me tornar doutor, se vão 14 anos. Um caminho que não fiz sozinho.

Pude contar com pessoas, que com suas diferenças matizaram as cores que pintam minha trajetória. A querida amiga, recém-doutora, Rosalina, é uma dessas

peças. O seu carinho maternal e alegria de viver tornaram o trecho Goiânia-Brasília mais leve e divertido. Chegar ao PPGEduc me trouxe mais do que novas oportunidades formativas, brindou-me com belas amizades: Deise, Suiane e Mayara, professoras que como eu têm se dedicado ao ensino e à pesquisa em Educação em Ciências. Espero que possamos continuar nossa parceria e a pintar a tela de nossas jornadas. Sem falar da incrível coordenadora do Programa, professora Patrícia Machado, cuja paciência e intenso comprometimento tornou a passagem pelo PPGEduc mais serena.

Sem dúvida, ingressar no doutorado na UnB não fazia parte dos meus planos inicialmente. A entrada na instituição me veio como um salto no desconhecido, e ao aterrissar, fui acolhido com muito respeito e amor pela Malu, minha querida orientadora. Desde então, produzi um sem-fim de aprendizado e troca. Agradeço por sua generosidade, paciência e amizade. Seguimos juntos, agora, você aposentada, porém dando suporte às lutas, e nós, ativos na academia e nos espaços de resistência seguindo os caminhos que você abriu.

Pela interlocução sempre provocativa agradeço aos amigos, Simone Firmino e Rafael Santos. Pelas noites de vinho, ainda nos tempos de chegada à Ceres, agradeço, Tiago Gebrim e Kamillinha pelas trocas de confidências e pelo forte laço de amizade e amor que nos une.

Também como parte desse tempo de me tornar doutor passei a morar em Goiânia, com isso, ganhei muitos amigos, o grupo da “Marieta”, o grupo “Partiu só Deus sabe onde”. Viva as festas e os encontros que tivemos. Da graduação, desde o ano de 2006, formei com o Gui, a Isabela e o Thiago o quarteto biônico. Queridos, obrigado pela amizade sincera e presença constante.

Recentemente, no ano de 2017, juntei-me a Associação Brasileira de Ensino de Biologia – SBEnBio/Regional 4 (MG/GO/TO/DF), o que me abriu inúmeras oportunidades, que não foram limitadas pela ausência do título de doutor. O melhor de tudo isso foi a possibilidade de fazer amigos-parceiros como, Sandro, Luciana, Ana Flávia e tantos outros e outras das gestões 2017-2019 e 2019-2021 da Regional 4.

Graças ao edital de afastamento para capacitação do IF Goiano – *campus* Ceres, consegui me dedicar exclusivamente ao doutorado. Reconheço o valor dessa instituição não apenas em meu processo formativo, mas no contexto de toda a região de sua área de abrangência, trazendo educação de qualidade as pessoas que moram em cidades pequenas.

Em um lugar muito especial em minha vida está o meu companheiro Richard, com quem, desde 2015, tenho dividido as dores do mundo, vivido os prazeres livres do dia-a-dia e exercitado a paciência e o amor sem medidas. O que seria de nós dois sem a presença do Chico Veloso e seus “lambeijos”. Viva nós três!

Nossa sociedade, de modo geral, ainda desconhece o que é, quem é e o que faz um doutor, reconhecendo apenas como doutores legítimos os médicos e os advogados. Compreendo que isso tem mais a ver com um costume. Nada tenho contra essas profissões, porém não posso deixar de expressar que sim, serei doutor com diploma de Doutorado em Educação em Ciências, devidamente reconhecido no Brasil. E isso é motivo de tanto orgulho não apenas para mim, mas para toda minha grande família. Até o momento, serei o único a receber o título de doutor entre meus familiares. Reconheço e me emociono com o enorme esforço que meus pais, Elson e Cristina fizeram para que eu chegasse até aqui, junto com eles meus irmãos, Renata, Raphael e Marcus e meus cinco sobrinhos, Bruno, Enzo, Bernardo, Rafaela e Samuel. Obrigado lindezas, amo vocês!

Enfim, o percurso da tese de doutorado foi marcado por acontecimentos sócio-histórico-políticos que desde 2016 têm levado à desvalorização da Ciência, Cultura, Humanidades e Educação. Escrevi o projeto inicial quando Dilma Rousseff ainda era presidenta do Brasil; desenvolvi parte dos estudos após o golpe de 2016, que levou Michel Temer ao poder; os encontros com as professoras e a qualificação foram realizados no período da campanha eleitoral de 2018, que pareceu consumir minhas forças para lutar contra um “projeto” de governo que ameaçava a democracia e as liberdades do País; a interpretação do processo investigativo e a escrita desta tese não passou incólume as atrocidades cometidas pelo governo Bolsonaro e sua necropolítica, que desde então não tem dado sossego a quem luta por um país mais justo e democrático.

Coloco-me no desafio de me tornar doutor neste país que vive imerso, no ano de 2020, em um conturbado período histórico. Vivemos uma política macabra de destruição em massa de pessoas, do meio ambiente, da cultura e da vida. Vivemos hoje o medo e a incerteza do futuro diante da pandemia de COVID-19, que já matou mais de 160 mil brasileiros e brasileiras. Como posso contribuir para construir um país mais igualitário e justo? Espero que o título de doutor me permita, mais do que uma qualificação profissional, ser um humano melhor, que promova a Ciência e a Educação como pilares que sustentem um futuro radiante para nosso País.

RESUMO

Na tese investigamos a formação de professoras de Ciências e Biologia na Licenciatura em Ciências Biológicas do IF Goiano – *campus* Ceres. A abordagem (auto)biográfica foi o fundamento epistemológico, teórico e metodológico para irmos ao encontro de sete professoras, ex-estudantes dessa licenciatura, buscando pelos sentidos de suas experiências, especificamente aquelas vividas na formação inicial. Procuramos responder os questionamentos: Como as professoras se apresentam em suas histórias de vida? O que essas docentes sinalizam como contribuição do contexto formativo para sua formação pessoal e profissional? Como o IF Goiano e a Licenciatura em Ciências Biológicas compareceram nas suas experiências narradas? Metodologicamente, realizamos a promoção de sete encontros com as docentes, constituindo um grupo de trabalho, dedicado à escrita, partilha e edição de narrativas autobiográficas, e ao longo disso, promovemos um dispositivo de pesquisa-formação. A hermenêutica filosófica e a análise entre tempo e narrativa de Paul Ricœur exerceu grande influência sobre a nossa tese. Assim, nas narrativas compreendemos que os acontecimentos estiveram de forma presente, porém alguns já aconteceram, e por isso, voltam-se ao passado enquanto outros ainda não aconteceram, portanto, projetam-se no futuro. Reconfiguramos as histórias das docentes a partir da nossa interpretação, construindo uma trama composta em três tempos: presente do passado, presente do presente e presente do futuro. No presente do passado estão as imagens-vestígios recuperadas pela memória das narradoras, emergindo imagens da infância, dos tempos de escola, das primeiras professoras e dos percursos que as levaram a optarem pela Biologia. O presente do presente é o tempo da configuração das histórias de vida, da escuta sensível, da partilha e da edição solidária das narrativas no grupo, alcançando, coletivamente, compreensões relacionadas à formação inicial. No presente do futuro trazemos as imagens-sinais que as professoras projetaram a partir da escrita de suas narrativas, enquanto expectativa. Após esse primeiro olhar, realizamos um segundo olhar voltado à paisagem exterior estabelecendo relações entre as várias dimensões das histórias de vida com o contexto sócio-histórico. Essas relações nos ajudaram a compreender o processo de formação docente na Licenciatura em Ciências Biológicas do IF Goiano de Ceres. Pela constante busca de autonomização as professoras reconheceram o valor do IF Goiano em seus processos formativos, apontando que a interiorização dos institutos tem funcionado como uma exitosa política educacional que visa a democratização da educação e a justiça social. O IF Goiano, ao se atentar às demandas do ensino de ciências da região de Ceres permitiu que nossas professoras pudessem se formar e permanecer no interior do País, retornando às salas de aula da educação básica os conhecimentos adquiridos na formação inicial e continuada. Desse modo, a verticalização do ensino superior para a pós-graduação possibilitou a formação continuada das professoras, fazendo-as assumirem para si a responsabilidade por suas qualificações profissionais. O tema da formação de professores nos IFs é um caminho ainda por ser feito. Por meio do dispositivo de pesquisa-formação propomos pensar a formação de maneira a intervir efetivamente na profissão docente, o que passa pela escuta sensível dos licenciandos; pela construção de um currículo que tenha espaço de partilha de experiências entre os estudantes, os formadores e as escolas e; pela formação continuada, instituindo uma co-formação mais horizontal.

Palavras-chave: Abordagem (auto)biográfica. Hermenêutica filosófica. Narrativa autobiográfica. Formação docente. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

ABSTRACT

In the doctoral dissertation, we investigated the training of Science and Biology women teachers in the licentiate degree in Biological Sciences of the Goiano Federal Institute – *campus* Ceres. The (auto)biographical approach was the epistemological, theoretical and methodological foundation to meet seven women teachers, former students from that licentiate course, in search for the meaning of their experiences, specifically those ones experienced in the initial training. We tried to answer the following questions: How do the teachers show themselves in their life histories? What do the teachers present as contributions from the training context to their personal and professional training? How did the Institute and the licentiate degree in Biological Sciences show up in their narrated experiences? Methodologically, we carried out the promotion of seven meetings with the teachers, making up a working group dedicated to the writing, sharing and edition of autobiographical narratives and throughout the meetings we promoted a research-training device. The philosophical hermeneutics and the analysis between time and narrative by Paul Ricœur had a great influence on our dissertation. Therefore, in the narratives, we understood that the events were in a present way, but some of them had already happened and that is why they get back to the past while others have not happened yet, thus, they project themselves in the future. We reconfigured the histories of the teachers from our interpretation by making a plot compound in three times: present of the past, present of the present and present of the future. In the present of the past there are the impression-images recovered by the narrators' memory, emerging from childhood, school times, first teachers and routes which took them to choose Biology. The present of the present is the time of configuration of the life histories, sensitive listening, sharing and supportive edition of the narratives in the group, achieving, collectively, understandings related to the initial training. In the present of the future we bring the sign-images which the teachers projected from the writing of their narratives as an expectation. After that first glance, we carried out a second one directed to an external view establishing relations among the several dimensions of the life histories with the socio-historical context. Those relations helped us understand the process of teacher training in the licentiate course in Biological Sciences of the Goiano Federal Institute – *campus* Ceres. Through the constant search for autonomy, the teachers recognized how worthy the Institute was in their training processes by showing that the interiorization of the institutes has worked as a winning education policy which aims the democratization of education and social justice. The Institute, observing the demands of the science teaching around the city of Ceres enabled our teachers to have a degree and remain in the countryside, taking to the basic education classrooms the knowledge acquired in the initial and continued training. Therefore, the verticalization of higher education for graduate studies enabled the teachers to have a continued training and make them assume the responsibility for their professional qualification. The topic of teacher training at the Federal Institutes is still a long path to be taken. Through the research-training device, we proposed to regard the training as a way to intervene effectively in the teaching profession, by passing through the sensitive listening of the undergraduate students; the construction of a curriculum with a space for sharing the experiences among the students, trainers and schools; and at last, the continued training, establishing a more horizontal co-training.

Keywords: (Auto)biographical approach. Philosophical hermeneutics. Autobiographical narrative. Teacher training. Federal Institute of Education, Science and Technology.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFETs	Centros Federais de Educação Tecnológica
EAFCe	Escola Agrotécnica Federal de Ceres
EBTT	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
ECNEM	Especialização em Ensino de Ciências Naturais e Educação Matemática
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ETF	Escolas Técnicas Federais
GT	Grupo de Trabalho
IES	Instituições de Ensino Superior
IF Goiano	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano
IFG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
IFs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PNP	Plataforma Nilo Peçanha
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPGED/UFU	Programa de Pós-graduação em Educação
PPGEduC/UnB	Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica
ProfEPT	Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em rede nacional
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
Setec	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SISU	Sistema de Seleção Unificada
TC	Trabalho de Curso
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UnB	Universidade de Brasília
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

ANTES DE TUDO	16
CAPÍTULO 1 - PRÉ-HISTÓRIAS	18
1.1- Como cheguei até aqui?	23
1.2- Formar professores narrativamente	29
1.3- Pensar o mundo biográfico-narrativamente	36
1.4- Fazer uma pesquisa narrativamente	44
CAPÍTULO 2- O CENÁRIO DAS HISTÓRIAS	59
2.1- Os IFs na formação de professores	59
2.2- O IF Goiano e o <i>campus</i> Ceres na formação de professores.....	82
CAPÍTULO 3- HISTÓRIAS EM CONFIGURAÇÃO	88
3.1- A experiência hermenêutica.....	105
3.1.1- A experiência hermenêutica na educação e na formação.....	113
3.2- Os encontros com as personagens.....	120
3.2.1- O dispositivo de pesquisa-formação.....	121
3.2.2- Os encontros e as produções do GT.....	131
3.2.3- As professoras do GT	141
3.3- A tecitura do enredo	145
CAPÍTULO 4- HISTÓRIAS RECONFIGURADAS	151
4.1- O presente do passado	154
4.2- O presente do presente.....	164
4.3- O presente do futuro	193
4.4- <i>Post-scriptum</i>	200
CAPÍTULO 5- A HISTÓRIA NAS HISTÓRIAS	215
5.1- Antes de P e B só se usa M.....	218

5.2- O princípio de tudo foi quando eu escolhi cursar uma faculdade	220
5.3- Casamos e agora os planos eram outros	226
5.4- O aprendizado não se limita a simplesmente uma sala de aula e laboratórios, ele vai mais além	230
5.5- Além de Ciências e Biologia há de se ensinar de tudo um pouco	234
5.6- O IF Goiano me acolheu de braços abertos	237
HISTÓRIAS (AINDA) POR CONTAR	243
REFERÊNCIAS	254
APÊNDICES	266
ANEXO	271

ANTES DE TUDO

Contamos histórias porque, afinal, as vidas humanas precisam e merecem ser contadas
(RICŒUR, 2010, p. 129).

Todos nós temos muitas histórias para contar. Contamos histórias porque vivemos experiências que merecem ser transmitidas, de tal modo que, vamos dando sentido a nossa existência e nos formando como pessoas, profissionais, mulheres, homens, enfim como humanos. O filósofo Paul Ricœur (2010, p. 93) defende que “existe, entre a atividade de narrar uma história e o caráter temporal da experiência humana, uma correlação que não é puramente acidental, mas apresenta uma forma de necessidade transcultural”. Ao compartilhar o que realizamos em nossa tese, o fazemos como uma verdadeira narrativa. Uma narrativa que traduz a nossa experiência enquanto sujeitos humanos, servindo para nos apropriar do tempo vivido, para guiar nossa existência e como um meio de passarmos a experiência adiante.

Pelo fato de estarmos implicados em um meio permeado por narrativas e sermos influenciados por elas, a narração faz parte de nossa constituição desde que nascemos e nos acompanha ao longo de toda a vida. Para Delory-Momberger (2015) há uma competência narrativa inerente ao aparato cognitivo humano, que tem a função de dar sentido aos acontecimentos, integrando-os em narrativas. Narrar é então uma forma de demonstrar nossa imbricação viva com outras histórias. São histórias que acontecem conosco antes de nos darmos conta, são elas que dão o pano de fundo àquilo que contamos (RICŒUR, 2010).

Na análise de Ricœur (2010, p. 129), os humanos são seres enredados em histórias que aguardam para serem contadas - “o enredamento aparece antes, como a ‘pré-história’ da história contada, cujo começo é escolhido pelo narrador”. Portanto, não é estapafúrdio pensar que antes de nos exprimirmos narrativamente já estamos imersos em pré-histórias, que aguardam para serem contadas, sintetizadas em um conjunto de outras histórias.

Inspirados pelo filósofo Paul Ricœur (2010), aproximamos a escrita da tese ao tecer de uma intriga, fazendo emergir uma trama única, que, por sua vez, é uma narrativa e é uma história configurada a partir do nosso olhar de pesquisadores-

formadores. Amós Oz (2019, p. 101), em seu livro *Do que é feita a maçã*, cria uma imagem interessante do trabalho de um romancista - “escrever um romance é como construir Paris inteira com fósforos e cola”. Por aproximação, encarnamos os romancistas desde o momento que escolhemos o começo da história, arregimentamos, ordenamos e classificamos os acontecimentos, construímos as personagens e um enredo. Na trama da tese existem muitos personagens-autores: o doutorando, a orientadora e as professoras participantes do estudo.

O primeiro capítulo, bem como toda a tese é orientada pelo pensamento de Ricoeur (2010), no livro *Tempo e Narrativa* (tomo I). Sendo assim, o capítulo 1 contém as pré-histórias nas quais estivemos enredados. A partir delas, formamos uma outra história, reconstruída nos demais capítulos. Logo, o texto em sua totalidade expressa a imbricação viva das histórias que nos envolveram: de nossas aprendizagens, dos autores lidos, dos encontros com as pessoas, do processo de formação e dos referenciais que guiaram nosso pensar e agir.

PRÉ-HISTÓRIAS

A qualidade pré-narrativa da experiência. É graças a ela que temos o direito de falar da vida como uma história em estado nascente e, portanto, da vida como uma atividade e uma paixão em busca de relato
(RICŒUR, 2006, p. 18, tradução nossa).

Na pesquisa¹, dedicamo-nos a investigar a formação inicial de professores/as nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que daqui em diante serão designados de IFs. A criação destas instituições acompanhou uma série de medidas de expansão do ensino superior e da educação profissional e tecnológica (EPT) da rede federal (MAUÉS; SEGENREICH; OTRANTO, 2015). Assim, no governo do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva, no ano de 2007, tiveram início os estudos para a integração de instituições a fim de comporem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). A consolidação desta rede se deu no ano de 2008.

A formação inicial de professores vivida em cursos de licenciatura pode ser vista como uma prática social e uma experiência formativa a mais, em meio a uma multiplicidade de caminhos formativos. A capacidade da licenciatura de produzir sentidos nos trajetos dos futuros professores torna-se uma aposta, podendo ou não tocar os indivíduos que a percorrem. Logo, entendemos a formação não como um projeto experimental, de tipo estímulo-resposta, tampouco fruto de uma simples mobilização individual. O social exerce peso sobre a formação do sujeito, que, desta maneira, “reapropria-se do seu meio social, mediatiza-o, filtra-o e volta a traduzi-lo, projetando-se numa outra dimensão, que é a dimensão psicológica da sua subjetividade” (FERRAROTTI, 2010, p. 44).

Nossa proposta de investigar a formação de professores surgiu durante a prática docente do doutorando, enquanto formador da Licenciatura em Ciências Biológicas do IF Goiano – *campus* Ceres. Ele encontrou nesse curso a porta de entrada para realizar uma pesquisa que se deixou atravessar pela formação. Em

¹ Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, parecer nº 2.482.812.

conjunto, orientando e orientadora entendem que todo percurso de vida é um percurso de formação (DELORY-MOMBERGER, 2010), e assim, adotam a abordagem (auto)biográfica, como fonte de inspiração. Segundo Bragança (2012), essa abordagem reposiciona o papel do sujeito e toma sua subjetividade como fundamento.

Encontramos na abordagem (auto)biográfica² um caminho epistemológico, teórico e metodológico para alcançar nossas intenções: de investigação e de formação. O aspecto investigativo emergiu na medida em que buscamos produzir conhecimentos através de um coletivo, o grupo de trabalho (GT), entrelaçando histórias individuais, em que cada participante teve sua voz ouvida e ouviu as outras, ao mesmo tempo que todas estiveram empenhadas a encontrar sentidos nas histórias narradas sobre suas trajetórias de vida e profissional.

Em relação à dimensão formadora da abordagem (auto)biográfica, Souza e Passeggi, na apresentação da segunda edição brasileira do livro de Marie Josso (2010, p. 12), dizem que “parte-se do princípio de que o sujeito toma consciência de si e de suas aprendizagens experienciais quando vive, simultaneamente, os papéis de ator e investigador da sua própria história”.

Em consonância aos referenciais da abordagem (auto)biográfica, fomos ao encontro de sete ex-estudantes da Licenciatura em Ciências Biológicas do *campus* Ceres do IF Goiano, buscando perceber como elas construíram sentidos para suas experiências, especialmente aquelas vividas no curso de formação inicial. O ponto de partida e chegada foram suas narrativas autobiográficas, produzidas individual e coletivamente, no interior de um GT. Tivemos nas narrativas das professoras um modo privilegiado para compreender se e como os sentidos atribuídos às histórias de vida apontaram para a formação empreendida pelo IF Goiano de Ceres.

Dentro do enfoque (auto)biográfico, Dominicé (2010a) comenta que mais importante não são os acontecimentos narrados em si, e sim os sentidos que lhes são atribuídos pelo sujeito no seu percurso de vida. No GT da pesquisa, procuramos encontrar sentidos para as experiências narradas pelas professoras, em um exercício constante de interpretação posto ao longo de todo o processo.

Entendemos que as narrativas autobiográficas apresentam histórias de vida, funcionando como um “recurso reflexivo de uma crônica do *eu*, que se inscreve na

² Utilizamos o termo “auto” entre parênteses para ressaltar que as narrativas são construídas, ao mesmo tempo, por um trabalho individual e coletivo. Utilizamos a ideia de abordagem (auto)biográfica a partir da exposição realizada por Passeggi e Souza (2017), cujo detalhamento se dará na página 51.

geografia social e temporal da vida, convertendo o sujeito em coinvestigador de sua própria vida” (BOLÍVAR, 2002a, tradução nossa). Dessa maneira, os modos como os indivíduos se formam e o que aprendem são múltiplos e variam socio-historicamente, configurando suas existências, as quais ganham relevância na mediação realizada pelas narrativas que constroem sobre si mesmos. A narrativa é uma linguagem própria da experiência, servindo para guiar o contato do sujeito com o mundo, levando-o a tomada de consciência.

Os questionamentos da pesquisa advieram dos muitos encontros do doutorando com seus alunos durante as disciplinas ministradas, dos diferentes acontecimentos do curso de Ciências Biológicas, do seu contato com demais colegas de trabalho, da orientação de Estágios Supervisionados, da leitura e da reflexão dos referenciais teórico-metodológicos, e do contexto histórico-político. Diante de tudo isso nos indagamos: Como os/as egresso/as da Licenciatura em Ciências Biológicas do *campus* Ceres se apresentam em suas histórias narradas? O que esses/as ex-estudantes sinalizam como contribuição do contexto formativo para sua formação pessoal e profissional? Como o IF Goiano e a Licenciatura em Ciências Biológicas compareceram nas experiências narradas de quem lá se formou?

Pensando na centralidade das narrativas e partindo das questões anteriores, voltamos, então, nosso interesse aos sentidos atribuídos às narrativas autobiográficas pelas professoras formadas na Licenciatura em Ciências Biológicas do IF Goiano – *campus* Ceres quando pensam-narram-escutam seus processos de formação.

Diante disso, no transcurso da investigação buscamos ouvir as professoras que se formaram nesse curso, nos valendo de referenciais teórico-metodológicos da abordagem (auto)biográfica, especificamente aqueles voltados a pesquisa-formação. Tal perspectiva serviu para nos encorajar a realizar o seguinte movimento na pesquisa: a promoção de encontros com as professoras-egressas da Licenciatura em Ciências Biológicas, constituindo um grupo de trabalho, dedicado à escrita, partilha e edição de narrativas autobiográficas, e ao longo disso, promover processos de investigação e formação.

Como desdobramento da união entre o tema e o método do estudo, surgiu nosso objetivo principal: compreender o processo de formação das professoras-egressas na Licenciatura em Ciências Biológicas do IF Goiano - *campus* Ceres, ativado pela escrita e partilha de suas narrativas autobiográficas em um coletivo. Buscamos, nesse processo, interpretar sentidos para as experiências dessas

professoras conectando-os ao contexto da formação inicial e com aspectos sócio-históricos mais gerais.

Compusemos nossa trama argumental dividindo a tese em cinco capítulos mais a conclusão. Permitam-nos apresentar as propostas centrais de cada um deles:

- Capítulo 1 - *Pré-histórias*: trazemos o pano de fundo que serviu ao desenrolar da trama. Abrindo o capítulo, apresentamos o doutorando, a partir de seu texto intitulado *Como cheguei até aqui?*, em que é possível conhecer as transformações sofridas tanto pela investigação quanto pelo próprio pesquisador-formador; em *Formar professores narrativamente*, elucidamos os referenciais que balizaram nosso pensar e agir no campo da formação de professores, a partir de um olhar narrativo; em *Pensar o mundo biográfico-narrativamente*, nos dedicamos a contar como se deu o encontro do doutorando com as narrativas, tomando-as como princípio ontológico e epistemológico que embasou as compreensões da tese, além de destacarmos as potencialidades da abordagem (auto)biográfica tanto no contexto específico do estudo quanto para o campo das Ciências Humanas e Sociais; em *Fazer uma pesquisa narrativamente*, guiados por um olhar narrativo sobre o mundo, a tese sofreu importantes atualizações que merecem ser compartilhadas, sendo o espaço para tratarmos dos referenciais teóricos e as ideias basilares que subsidiaram a investigação.

- Capítulo 2 – *O cenário das histórias*: colocamos em relevo, partindo de uma visão mais geral para a mais específica, o contexto no qual a pesquisa foi desenvolvida; em *Os IFs na formação de professores*, debruçamo-nos sobre a constituição histórica dos IFs no País e sobre como se deu sua inserção na formação de professores para a educação básica; em *O IF Goiano e o campus Ceres na formação de professores*, expomos a trajetória dessa instituição focando na política de interiorização do ensino em nível superior e na formação de professores.

- Capítulo 3 - *Histórias em configuração*: fazemos um diálogo direto com as ideias de Ricoeur (2010, 2011a), para quem toda narrativa prescinde de uma configuração. É neste aspecto que as professoras configuraram suas narrativas autobiográficas, que foram dispostas no GT e a nós pesquisadores, dirigindo nosso olhar. No capítulo, expomos noções amplas que deram pano de fundo à pesquisa, a exemplo da

Experiência hermenêutica, noção advinda do campo filosófico; em *A experiência hermenêutica na educação e na formação* deslocamos a ideia de experiência hermenêutica para esses dois campos de conhecimento, encontrando sua fecundidade; em *Os encontros com as personagens*, o destaque é dado às participantes do estudo, as quais tornaram possível *O Dispositivo de pesquisa-formação* bem como *Os encontros e as produções do GT*. Uma narrativa não se faz sem as personagens, por isso, em *As professoras do GT*, apresentamos aquelas que construíram e partilharam suas narrativas autobiográficas produzindo o conjunto de histórias de vida que interpretamos; por fim, uma boa narrativa é portadora de um enredo envolvente. Em nosso caso, em *A tecitura do enredo* damos a conhecer ao leitor a trama produzida a partir do entrelaçamento do referencial teórico e das narrativas das professoras, formando uma nova história, contada no capítulo 4.

- Capítulo 4 – *Histórias reconfiguradas*: seguimos a posição de Ricœur (2010), para quem o leitor exerce papel na configuração das narrativas, passando a participar e a reconfigurar a história. Assim sendo, pelo nosso olhar reinterpretemos as narrativas autobiográficas das professoras, circunscrevendo-as no tempo, nesse caso, no triplo presente: *Presente do passado; Presente do presente e; Presente do futuro*. Certos de que ainda tínhamos algo a dizer a respeito das histórias de vidas das professoras e do processo vivenciado no dispositivo de pesquisa-formação, construímos um *Post-scriptum* para tal finalidade.

- Capítulo 5 – *A História nas histórias*: estabelecemos elos entre a singularidade das narrativas das professoras e o contexto sócio-histórico a que fazem referência. Por conseguinte, encorajados por Josso (2010a, p. 221) nos esforçamos para “conhecer os contextos culturais evocados, sua história, o seu valor simbólico no seio de uma cultura mais ampla e o seu valor simbólico específico para o autor que a relata”. Pela própria narratividade das docentes conseguimos depreender seis tematizações que deram sentido as suas histórias de vida: *Antes de P e B só se usa M; O princípio de tudo foi quando eu escolhi cursar uma faculdade; Casamos e agora os planos eram outros; O aprendizado não se limita a uma sala de aula e laboratórios, ele vai mais além; Além de Ciências e Biologia há de se ensinar de tudo um pouco; O IF Goiano me acolheu de braços abertos*.

- *Histórias (ainda) por contar*: construímos uma espécie de conclusão, ou melhor, preferimos, deliberadamente, demarcar as descobertas que fizemos ao longo da tese. O que descobrimos? O que a tese trouxe de relevante para o debate da formação de professores e para esse tipo de formação nos IFs? Que professoras de Ciências e Biologia foram construídas pela licenciatura do *campus* Ceres? Que ensino de Biologia apareceu nas narrativas das professoras?

Desejamos que este texto se converta para o leitor em uma experiência, como foi para nós a sua escrita, que expresse nossa “língua com voz, com tom, com ritmo, com corpo, com subjetividade, uma língua para conversação” (LARROSA, 2015, p. 72). Que nossa língua não aspire soar objetiva, neutra, universal e indiferente ao leitor/ouvinte, mas que traga os traços do subjetivo, a beleza dos encontros e a linguagem de nossa experiência, seguindo os passos Larrosa (2015).

1.1- Como cheguei até aqui?

Como cheguei até aqui? foi o título do texto que, originalmente, a orientadora solicitou ao doutorando logo de início, como uma forma do pesquisador apresentar-se a si próprio e a sua proposta de pesquisa. Na verdade, o que o orientando procurou fazer no texto foi pontuar as transformações sofridas por ele até chegar ao Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências da Universidade de Brasília (PPGEduC/Unb). Acompanhando suas transformações a pesquisa também ganhou outros contornos que foram destacados. Neste momento, consideramos oportuna a retomada da narrativa *Como cheguei até aqui?*, fazendo algumas adequações. Como se trata de uma narrativa escrita pelo doutorando, preferimos deixá-la na 1ª pessoa do singular, destacando o *eu* do autor, diferente do restante da tese, escrita em 1ª pessoa do plural, denotando que se trata de uma produção coletiva de um intenso diálogo entre orientando-orientadora e pesquisadores-pesquisadas.

Usei o sentido do “aqui” de modo particular, num tom pessoal. Para mim o “aqui” apontou o trânsito, o movimento, a mudança. As mudanças foram tantas nos últimos

tempos, e com elas cheguei ao “aqui”, em um agora que se atualiza e se conecta com minha história.

Dedicarei algumas palavras para detalhar e enunciar essas mudanças, sem me prender a um tratamento linear ou mesmo cronológico. Prefiro seguir o fluxo da escrita, do que me veio à cabeça. Este próprio texto é fruto de uma mudança de entendimento sobre o sentido de se escrever. Escrever como uma tentativa de atualizar meus pensamentos em relação ao que pensava antes, como tenho agido ante às mudanças, como elas se relacionam com minha própria atualidade.

Ao longo do doutorado, me permiti estar aberto, me enganchar com outras ideias, produzindo uma paisagem nova. Essa abertura me foi posta logo de início, no encontro com uma nova orientadora. Desde o primeiro encontro, outra forma de entender a palavra orientação sobreveio ao meu pensamento, como possibilidade de ampliação e não como caminho seguro a ser seguido. Cheguei “aqui” (doutorado) com a vontade de traçar “linhas de fuga”, ao estilo de Deleuze, obstinado por tentar aproximar esse autor do meu objeto de pesquisa. Para tal empreendimento alguns desafios a vencer: negociar com a orientadora, convencer a academia, conseguir entendê-lo e transportá-lo para a realidade do meu estudo.

A cada encontro de orientação tocava no nome de Deleuze, tentava traçar o que eu queria com ele e talvez o que ele queria de mim, mas sem precisão conceitual ou metodológica alguma. Comprei vários títulos para me aproximar: os cinco volumes de *Mil Platôs* (2011); *Conversações* (2013); *O que é a filosofia* (2010) e *O Anti-Édipo* (2011). Haja fôlego! Assim, prosseguia com ele, sem procurar fixá-lo ou centralizá-lo no processo investigativo, talvez o tenha colocado em *stand by* para quem sabe em algum momento lançar mão de alguns dos seus muitos conceitos.

Talvez eu devesse deixar mais claro como foi que Deleuze chegou até mim. Foi no III Encontro Regional de Ensino de Biologia da Regional IV (ERE BIO), em Juiz de Fora no ano de 2015, em uma conversa com uma amiga. Naquele momento ela me dizia entusiasmada sobre a cartografia, me explicou em linhas gerais e com um ar apaixonado. Aquilo mexeu com meus pensamentos, me pareceu uma forma singular para pensar o fazer investigativo. Logo me animei, li uma porção de comentadores, afinal o próprio Deleuze não se debruçou detidamente sobre a cartografia, deixou as pistas a partir das quais outros se apropriaram das mais variadas formas. Foi assim que me deparei com o livro *Pistas do método da cartografia* (2009) e fiz desse o referencial que esteve contido em meu projeto inicial de pesquisa de doutorado.

Após esse encantamento inicial pela cartografia, sobrevieram-me as incertezas do “não saber”, encontrei dificuldades para entender o que é a cartografia, e como poderia me valer dela para pensar minha investigação. Acompanhando esse assombro, vieram também as dúvidas e as dificuldades com relação ao próprio trabalho de Deleuze e de seu parceiro, Félix Guattari. Acredito que a densidade e a complexidade da obra desses autores requerem um intenso trabalho de leitura, demandam realizar esforços que estão para além de seus dizeres, me obrigando a conectá-los com outros escritores de campos como a literatura, cinema e artes visuais. Não é tarefa fácil, ainda mais quando não se tem interlocutores para ir pensando junto.

Buscando novos ares para pensar a pesquisa, retornei a um autor que já conhecia ainda dos tempos da graduação e que me tocava novamente, Jorge Larrosa. Por uma feliz coincidência percebi que Larrosa me unia à orientadora. Realizei leituras e busquei outras, estando mais interessado naquilo que Larrosa poderia me dizer. Capturado por ele me aventurei em *Tremores: escritos sobre experiência* (2015) e em outros de seus escritos espalhados em artigos e livros.

Foi assim que, pelo intenso contato com a orientadora, a professora Maria Luiza de Araújo Gastal e meus companheiros de orientação, Antônio e Assicleide, me abri para conhecer as possibilidades das pesquisas narrativas. Por ser algo novo para mim, me esforcei para compreender o campo, quem são os principais autores, como trabalham, como pensam as pesquisas, como analisam seus dados. Dúvidas que me permiti ter, sem deixar que me paralisassem. A jornada rumo às narrativas começou com a leitura do livro de Marie-Christine Josso, *Experiências de vida e formação* (2010a).

Nesse movimento de leitura, na busca de entender o campo da pesquisa-formação na perspectiva (auto)biográfica, outras necessidades surgiram e fui ao encontro delas. Por exemplo, os livros de António Nóvoa - *Vidas de professores* (2013) e *O método (auto)biográfico e a formação* (2010), entre outros. Incrível como as leituras se desdobraram em outras e outras, caminhando rumo ao infinito.

No meu “aqui” esteve contida a mudança de instituição e de programa de pós-graduação para cursar o doutorado. Vim de um lugar que me era familiar e confortável. Como toda instituição formadora, também arraigada em tradições, autores e teorias. A esse lugar tão familiar devo a minha formação em nível de graduação e mestrado, sempre investigando no campo da Educação, ainda que tendo o Ensino de Ciências como mote. Formei-me em Bacharelado e Licenciatura em Ciências Biológicas na

Universidade Federal de Uberlândia (UFU), e me tornei Mestre em Educação na linha de Educação em Ciências e Matemática também pela UFU, no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED).

Reconheço as diferenças com o que vivo no presente, no PPGEduc. As vivências que fiz nesse programa chegaram até mim causando, inicialmente um estranhamento, produzindo, às vezes, a sensação de um “não saber”. Compreendo que a Educação em Ciências tem singularidades em relação à área da Educação, são outras preocupações, discussões, outras tradições, autores, teorias e metodologias. É assim me embrenhei nesse campo. Abri-me e assumi a posição de que ainda tinha e tenho muito a descobrir e que disso dependeu a produção desta tese.

Colocar em articulação a bagagem que acumulei na Educação durante o mestrado com a Educação em Ciências no doutorado foi um desafio que decidi assumir, não como um projeto, mas como que algo que fizesse parte da minha autenticidade, de uma atitude criativa. O “aqui” produzido por essa mudança foi o trânsito entre estes dois campos de conhecimento. Da Educação, as reflexões mais teóricas, as leituras mais gerais e filosóficas me municiam. Da Educação em Ciências, o tom mais pragmático e o caráter aplicado. Pode até ser que em alguns momentos, neste texto, minha raiz com a “Educação” fale mais alto e possa ser percebida pelo excesso de didatismo, pela vontade de me fazer entender.

Não foi somente mudar de um programa de pós-graduação, de área de conhecimento, foi uma mudança de objeto e de interesse de pesquisa, também. Essa transição talvez tenha sido a que mais produziu a sensação de um “não saber”. Propor uma pesquisa sobre um tema sobre qual não estava acostumado a pesquisar não me paralisou, ao contrário, me fez querer saber mais e encontrar brechas. Por tais brechas fui levado a minha proposta de pesquisa, apresentada aqui.

Encontrei brechas para pesquisar no contexto da minha prática profissional. Desde o início da minha curta carreira, e isso aconteceu logo que me formei em Ciências Biológicas, em 2010, vinha atuando como professor de Ciências em uma escola da rede municipal de Uberlândia-MG. Eu dava aulas de 6º ao 9º ano do ensino fundamental. Muitas coisas se passaram comigo naquele período, vivi intensamente a rotina de uma escola, com suas dificuldades, demandas, urgências, além de inúmeros imprevistos.

Em meio a minha prática docente, durante o mestrado, acampeei a pesquisa na educação não formal, em um museu de ciências. Nesse período me ocupei, quase

que exclusivamente da leitura e da investigação nessa área de conhecimento. Vejo que minha prática profissional encostava de forma tímida em minha prática investigativa. Eu não pesquisava dentro da minha escola, em minha realidade de professor. Porém, no doutorado, essa relação se tornou real, graças a meu ingresso na carreira de professor do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT) no IF Goiano, em maio do ano de 2014. Nessa instituição atuo como professor de Biologia no ensino médio e formador de professores na Licenciatura em Ciências Biológicas.

Minha inserção no IF Goiano atualizou o sentido do meu “aqui”, advindo de uma mudança profissional, de professor de ensino fundamental para professor EBTT. Logo no começo, senti certo estranhamento nesse novo campo e me perguntava: Que lugar é esse? Qual a identidade desse local? O que ele quer de mim? Como posso contribuir para enriquecer a atuação do IF tanto no nível médio quanto na formação de professores de Ciências e Biologia?

Algo mais específico se acrescentou: minha atuação como professor das disciplinas Metodologia do Ensino de Ciências e Biologia, Oficinas Prático-pedagógicas (OPPs), Didática e Estágios Curriculares Supervisionados do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do *campus* Ceres. Ao estar nesse curso, questões particulares da licenciatura se puseram a ferver em pensamentos e desejos de pesquisa.

A formação de professores foi, para mim, um novo campo investigativo descoberto por meio da minha atuação profissional no IF Goiano. Dou à formação de professores um caráter de novidade, por considerá-la como um “novo” campo de conhecimento de meu interesse. É por esse motivo que o desafio se ampliou. Como se pesquisa nesse campo de conhecimento? Quais os principais referenciais? Como contribuir para a produção de conhecimento a respeito da formação de professores de Ciências e Biologia?

A problemática geral da investigação está diretamente relacionada à formação de professores empreendida pelos IFs, considerando estes espaços como novos *loci* de formação docente, e por esse motivo, mereceram minha atenção. É nesse contexto institucional que a Licenciatura em Ciências Biológicas de Ceres (curso investigado na pesquisa) se constitui e produz seus profissionais.

Levando em conta as condições contextuais desse curso e as eventuais marcas produzidas na experiência de cada sujeito que se formou em Ciências Biológicas, encontrei a fecundidade da pesquisa. Isto quer dizer que, com a tese,

nuclearmente, busquei perceber como as professoras-egressas elaboraram sentidos para suas experiências e como esses sentidos se conectaram a sua formação inicial. Foi uma tentativa de olhar para cada sujeito em sua singularidade e ao mesmo tempo, olhar para fora, para o curso, com sua existência histórica.

Algo interessante da proposta da minha pesquisa de doutorado foi a tentativa de produzir intervenção por meio de um coletivo, no caso entre mim (pesquisador principal) e as professoras envolvidas, procurando, na experiência da investigação, também construir um espaço-tempo formativo. Percebo que a intervenção sempre esteve presente em minhas intenções. Na graduação procurei “intervir” nos modos de entender a educação ambiental junto a alunos de distritos de Uberlândia-MG³; no mestrado busquei “intervir” na exposição de um museu de ciências tornando-a mais interativa⁴, e agora, no doutorado pretendi “intervir” na formação de professores de Ciências e Biologia, concebendo a pesquisa tanto como produtora de conhecimento quanto como espaço de formação, respeitando a subjetividade do outro e encontrando em sua experiência as aprendizagens. Ou seja, aquilo que tocou, que passou e deixou marcas, no sentido “larroseano”⁵.

Minha implicação com a pesquisa do doutorado tem ancoragens nos incômodos que muitas vezes se passaram em mim quanto ao papel dos IFs, no que parece ser a falta de uma possível identidade institucional. Uso a palavra identidade não no sentido de fixar um papel ou função para a instituição, mas na falta de uma palavra melhor a deixo aqui.

Penso que a falta de identidade dos IFs tem a ver com certo desassossego quanto à extensão das atividades desempenhadas por essas instituições, atendendo

³ Resultados dessa pesquisa foram publicados nos artigos: 1) GUIDO, L. F. E.; DIAS, I. R.; FERREIRA, G. L.; MIRANDA, A. B. Educação Ambiental e cultura: articulando mídia e conhecimento popular sobre plantas. *Trabalho, Educação e Saúde* (Impresso), v. 11, p. 129-144, 2013;

2) GUIDO, L. F. E. ; DIAS, I. R.; FERREIRA, G. L.; MIRANDA, A. B. Histórias do Cerrado: um encontro entre a educação ambiental e a cultura popular. *Captar - ciência e ambiente para todos*, v. 3, p. 80-94, 2011.

Ainda vale conferir o capítulo de livro: 'Causos' do Cerrado: a mídia revelando processos de hibridação cultural, em **Ecologias Inventivas: conversas sobre educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2012.

⁴ Conferir os artigos: 1) FERREIRA, G. L.; CARVALHO, D. F. Curiosidade e encantamento: a experiência estética dos visitantes de um museu de ciências. **Revista Museologia & Interdisciplinaridade**, v. 4, p. 239-252, 2015.

2) FERREIRA, G. L.; CARVALHO, D. F. A ciência pode emocionar: a criação de um artefato interativo em um museu de ciências. **Revista Fórum Identidades**. v. 22, n. 22, jan./abr., p. 71-84, 2016.

Ou ainda pode-se consultar minha dissertação na íntegra pelo *link*: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13955>.

⁵ Jorge Larrosa dá pistas do que é a experiência, ou melhor, o que ela não é, no livro: LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência**. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

a demandas muito diferentes, indo da educação básica à pós-graduação. Esse aspecto requer de nós, professores, uma postura polivalente, passando por diferentes níveis de ensino. Às vezes, me sinto numa escola em seu sentido estrito (supervisão pedagógica, provas regulares, feiras de ciência, reunião de pais, entrega de notas bimestrais), em outras, me sinto numa instituição de ensino superior (coordenação de pesquisa e de curso, eventos científicos, orientação de TCC).

A vivência com a tese me fez tomar consciência de que a escrita não se dá apenas ao final, ela é um processo - em meu caso, se iniciou tão logo ingressei no doutorado. É com a escrita que não me senti sozinho. Isso mesmo, muitos me disseram que no percurso da produção de um trabalho acadêmico a sensação de solidão é algo quase constante. A escrita me conectou com outros, por meio de seus textos e demais produções discursivas, que me fizeram sentir que não estava sozinho.

Nunca me encontrei tão diante de um desconhecido “acadêmico” quanto “aqui”, nesta tese, ao transitar de um objeto de pesquisa para outro, de uma investigação sobre museus de ciências para a formação de professores de Ciências e Biologia. Não tenho medo de “não saber”, e acredito que essa sensação me conduziu a produzir algo autêntico, um autêntico que como coloca Jorge Ramos do Ó⁶, enquanto algo que ainda não foi pensado, não foi posto em articulação, produzido em séries “infinitas” de acoplamentos, de articulação de ideias. Tarefa infundável!

1.2- Formar professores narrativamente

Como discutir a formação de professores sem que estejamos a chover no molhado, pensando que há uma profusão de discursos e propostas dirigidas ao assunto? Como encontrar em meio a esse “excesso de discursos”, como posto por Nóvoa (1999), espaços para o ainda não pensado ou dito? Desafio! Com relação à formação docente é como se sentíssemos que:

não há espaços em branco entre as linhas, ou os espaços em branco já foram ocupados pelos comentários. Não há ocos entre as palavras e as letras. E o estudante se pergunta como fazer para converter os

⁶ Fala proferida pelo professor português Jorge Ramos do Ó, durante o curso: Foucault – a escrita como arte de existir, no período de 15/05/2017 a 17/05/2017 na Universidade Federal de Uberlândia.

livros em desconhecidos, em ainda por ler, como lhes devolver o mistério (LARROSA, 2003, p. 53).

Quando nos aventuramos a investigar a formação de professores de Ciências e Biologia, percebemos que ainda há coisas a serem pensadas, “as respostas não saturam as perguntas” (LARROSA, 2003, p. 55). É por entre esses espaços que aqui assumimos o desafio de falar sobre a formação docente. Fica nosso desejo de contribuir e fazer avançar a discussão acerca da temática.

Partimos de um pressuposto compartilhado por Bueno (2002) e Josso (2010a): a formação é processo, e não apenas produto de programas formativos oficiais. Enquanto processo, acreditamos que a formação do professor tem início “muito antes do ingresso nos cursos de habilitação - ou seja, desde os primórdios de sua escolarização e até mesmo antes – e que depois destes tem prosseguimento durante todo o percurso profissional do docente” (BUENO, 2002, p. 22). Incluída nesta ideia está a aceitação de que o professor (e qualquer sujeito em formação) é um constante aprendente, termo que tem o sentido de “ênfatar o ponto de vista daquele que aprende e o seu processo de aprendizagem” (JOSSO, 2010a, p. 27). Encontramos no termo aprendente uma noção singular para nossa investigação, ao respeitarmos e darmos importância às aprendizagens experienciais das professoras envolvidas.

Desse ponto de vista, levamos em consideração o fato de que os professores, quando chegam ao curso de formação inicial, possuem uma série de vivências e aprendizados, enquanto sujeitos adultos inseridos em contextos sociais e formativos como, família, escola e trabalho. Conseqüentemente, os conhecimentos adquiridos pelos adultos resultam dessa intrincada rede de informações. No âmbito da formação profissional, é sobre os saberes obtidos pela experiência que os adultos “voltam a trabalhar ou modificam o que os agentes da educação quiseram ensinar-lhes” (DOMINICÉ, 2010a, p. 95).

Pensando com Bernardete Gatti (2015), em relação aos programas de formação de professores, especificamente as licenciaturas no Brasil, encontramos a permanência de uma dinâmica formativa, mais ou menos petrificada, cunhada ainda no início do século XX. Segundo essa mesma autora (p. 237), “não se observam nas práticas institucionais inovações substantivas, estruturantes, em relação aos processos formativos de professores”. Isto dialoga diretamente com Nóvoa (2007, p. 16), para quem “a formação dos professores continua hoje muito prisioneira de

modelos tradicionais, de modelos teóricos muito formais, que dão pouca importância à prática e à sua reflexão”.

Desse modo, a formação de professores, historicamente, é marcada por um modelo de racionalidade técnica. Zeichner (2009) pontua que, neste modelo os professores fazem o que outras pessoas, fora da sala de aula, querem que eles façam. Os docentes são vistos como participantes passivos no processo educacional ou técnicos do ensino. Constatamos a permanência desse modelo de formação ainda hoje, mesmo que Diniz-Pereira (2000, p. 51) aponte alguns avanços em relação à formação docente, assinalando que “do treinamento do técnico em educação, na década de 70, observa-se a ênfase na formação do educador na primeira metade dos anos 80 e, nos 90, um redirecionamento para a formação do professor-pesquisador”.

O professor-pesquisador espanhol António Bolívar (2002b, p. 104) nos convida a romper com o que chama de “lógica escolarizada de formação”. E assim, percebemos que na formação de adultos oferecida pelos cursos de nível superior ainda impera uma lógica distante da vida dos sujeitos aprendentes. A vida (bem como as histórias de vida) não é posta como elemento fundador da formação. É nessa direção que Bueno (2002, p. 22) propõe que levemos em conta “a vida como espaço de formação”.

Em nossa pesquisa pensamos e praticamos a formação de professores em um contexto de valorização da pessoa dos professores e de suas histórias de vida. Claramente, pusemo-nos em diálogo com António Nóvoa (1999, 2001, 2007, 2010, 2013), destacado educador português que tem dito sobre a necessidade de se centrar a formação na “pessoa do professor” ou “a partir de dentro da profissão” (NÓVOA, 2013). Ainda dialogamos com Bolívar (2002b) que buscou, a partir de metodologias (auto)biográficas, conceber os professores como sujeitos de sua formação, defendendo que a formação seja inserida nas próprias trajetórias de vida e carreiras profissionais, ou seja, na prática cotidiana docente, daí um “enfoque situado” (BOLÍVAR, 2002b, p. 104).

Deslocamos o eixo da formação de professores de um plano mais teórico, no qual se dá maior ênfase aos conteúdos específicos e nas estratégias de ensino das disciplinas escolares, para o plano das práticas e da reflexão sobre essas práticas, conforme nos coloca Nóvoa (2007). Com isso em mente, a formação passa a girar em torno das histórias de vida contada pelos professores, no que Bolívar (2002a) denomina de “abordagem biográfico-narrativa”. Neste processo não é só a vida que

importa, mas, mais ainda, a história que cada um conta para si e para os outros sobre sua vida, e como ela foi construída.

Consideramos que na profissão docente a profissionalidade não se separa da personalidade, como dito explicitamente por Nóvoa (2007). O professor, no ato de ensinar, mobiliza sua subjetividade, valores, projeções, perspectivas, sua forma de ler a realidade e de se posicionar frente a ela. Portanto, compartilha sua humanidade com seus alunos. Tomamos a subjetividade do professor como uma importante dimensão a ser considerada no processo de formação, a partir de alguns referenciais que levam tal compreensão em suas teorizações e/ou práticas.

Nóvoa (1999, 2007, 2010, 2013) nos apresenta propostas para reformular a formação de professores, e aqui nos apropriamos de duas delas: a) a busca por uma formação que aconteça “a partir de dentro” da profissão (NÓVOA, 2013, p. 201), fazendo com que, por meio da reflexão sobre a prática cotidiana, os professores possam tomar para si a capacidade de decidir e agir. Para tanto, Nóvoa (1999, 2007) pontua a necessidade de que os docentes se organizem em seus ambientes de trabalho, compondo instâncias coletivas/colegiadas, colaborativas, pautadas na partilha de experiências e na investigação-ação; b) a concretude de uma proposta de formação “de dentro” da profissão docente se baseia nas “histórias de vida ou método (auto)biográfico” (NÓVOA, 2010, p. 165), como novas epistemologias de formação. Assim, a abordagem (auto)biográfica funcionaria como uma estratégia de investigação-ação baseada na capacidade do indivíduo-adulto realizar sua própria formação, “com base num balanço da vida (perspectiva retrospectiva) e não apenas numa ótica de desenvolvimento de futuro” (NÓVOA, 2010, p. 166).

Próximo do que acabamos de expor, Bolívar (2002a, 2002b) vislumbra o espaço biográfico como uma potente forma de analisar aspectos fundamentais do desenvolvimento profissional. Em suas palavras, “trata-se de considerar a pessoa do professor/a como capaz de orientar sua vida, a partir da assunção dos determinantes (pessoais e sócio-históricos) de sua própria história e sua transformação em projeto existencial inscrito socialmente” (BOLÍVAR, 2002b, p. 107). Este autor nos propõe uma orientação metodológica participativa, integrando os professores em torno de um projeto de investigação. Uma aposta que assumimos na tese.

Não podemos deixar de sublinhar a influência do trabalho de Daniel Suárez (2010, 2018) com sua proposta de resgatar outra memória pedagógica da escola e da formação. Isso é realizado a partir do estímulo aos professores para se envolverem

em “processos de escrita, leitura, reflexão e interpretação pedagógica das próprias experiências escolares e formativas” (SUÁREZ, 2018, p. 33, tradução nossa). Esse movimento se consolida como uma prática de formação a partir da partilha de narrativas em espaços coletivos escolares congregando os professores, que juntos alcançam uma co-formação, em horizontalidade. Esta também nos parece uma forma de colegialidade, visto que os docentes, ao tomarem para si os caminhos de sua formação, podem alcançar sua emancipação política, determinando novos rumos para a profissão.

Afinados com esses educadores, levamos em conta a importância do ato de narrar no processo formativo das professoras, enquanto possibilidade de ressignificação da experiência. É a mesma compreensão de Passeggi (2011, p. 148), de que “a cada nova versão da história, a experiência é ressignificada, razão estimulante para a pesquisa educacional”. Foi assim que circunscrevemos nosso estudo em torno da abordagem (auto)biográfica, procurando oportunizar às professoras envolvidas a possibilidade de se implicarem em um processo de investigação de si, por meio de narrativas autobiográficas.

Ao rememorem seu passado, as professoras participantes da pesquisa puderam, por meio da reflexão e da interpretação feitas no tempo presente, atribuir sentido ao que foi vivido, extraindo elementos formativos e aprendizagens experienciais realizadas em suas trajetórias de vida. Na revisitação da trajetória de vida, há também um sentido prospectivo, que aponta para onde a formação está indo, o que o sujeito está fazendo daquilo que fizeram dele, seus planos, interesses, desejos, projetos de vida e profissionais.

No início desta seção expusemos nossa sensação de que tudo já está dito e feito na formação de professores, como se não houvesse espaços em branco. Não é bem assim. Olhando a fundo a questão, percebemos com Zeichner (2009) que uma abordagem ainda pouco explorada da formação de professores é sobre como a vivência da formação inicial influencia os docentes e suas aprendizagens. É daqui que extraímos a proposta do estudo, atentando-nos para a formação das professoras de Ciências e Biologia, a partir de suas experiências vividas durante a licenciatura.

De maneira mais singular, nossa proposta destacou o trabalho de formação inicial de professores empreendido pelos IFs. Estamos:

falando em formação de professores para a educação básica, em instituições que não têm tradição tampouco pesquisas na área e que,

em muitos casos, não contam com professores licenciados para ministrar as disciplinas pedagógicas (MAUÉS; SEGENREICH; OTRANTO, 2015, p. 63).

Reconhecendo essas particularidades, tivemos a intenção de buscar as marcas deixadas pela licenciatura de um IF nas trajetórias das professoras formadas, destacando o que pode ser visto como contribuição ao campo da formação docente ou como pontos nevrálgicos que precisam ser enfrentados por essas instituições.

No decurso da pesquisa, procuramos construir um espaço para que as professoras pudessem compreender melhor quem são, como estão se constituindo enquanto professoras de Ciências e Biologia, quais são e como as experiências de vida e de formação inicial delinearam suas histórias. Dessa maneira, encontramos na abordagem (auto)biográfica uma interessante alternativa para a formação, e mesmo para a autoformação.

A autoformação advém de um processo de intensa atividade de reflexão e de interpretação por parte do indivíduo sobre sua história de vida, visando um autoconhecimento que lhe permite a apropriação de sua própria formação, e a tomada de consciência sobre suas aprendizagens (PINEAU, 2010). Ao almejarmos à autoformação das professoras-egressas reforçamos a ideia de que “a formação dos adultos não pode ser programada, são de fato os adultos, eles próprios, que se formam. A formação pertence exclusivamente à pessoa que se forma” (NÓVOA, 2010, p. 172). Então, concordamos que as aprendizagens construídas durante a licenciatura estão para além do que foi aprendido nas disciplinas da matriz curricular de um curso de formação inicial.

Ao construirmos um espaço coletivo com as professoras-egressas da licenciatura tratamos de não o escolarizar ou formalizá-lo como um curso ou projeto de extensão, ou mesmo uma disciplina. Aceitamos a ideia de Nóvoa de que a formação parte dos saberes trazidos pela experiência dos adultos e de que a partir deles se podem encontrar caminhos formativos que permitam que esses adultos se apropriem de seu “patrimônio vivencial” em uma dinâmica de “compreensão retrospectiva” (NÓVOA, 2010, p. 184).

Fomos mobilizados, no percurso da investigação, a compreender a formação das professoras-egressas em Ciências Biológicas “a partir de dentro” (NÓVOA, 2013, p. 201), de suas perspectivas, entendendo suas narrativas como, “o lugar onde o

indivíduo humano toma forma, onde elabora e experimenta sua história de vida” (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 361). Produtivamente, a transformação da vida em história de vida permitiu-nos encontrar elementos do contexto histórico que a configurou, ou seja, a inserção do social no singular e do singular no social.

Diante do contexto atual, o qual tem exigido cada vez mais do professor, acatamos o desafio de uma pesquisa em torno da vida dos professores. Tem sido atribuída a essa profissão até o poder de construir o futuro de uma nação, havendo certa confusão sobre a missão dos professores (NÓVOA, 1999). Nada mais justo do que, pela fala das licenciadas, ouvir o que pensam, como se veem, quais papéis desempenham, o que desejam construir por meio de sua prática profissional.

Defendemos a formação de docentes reflexivos, não apenas como mais um modismo acadêmico, porém buscando “superar o paradoxo entre a retórica do professor reflexivo e, ao mesmo tempo, a inexistência de condições de trabalho concretas – desde condições de tempo, a matéria-prima mais importante da reflexão” (NÓVOA, 2007, p. 12). Na esteira desse educador, propusemos às professoras participantes a constituição de um GT que funcionou como um lugar de:

parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2015, p. 25).

De maneira geral, os estudos (auto)biográficos são importantes catalisadores da reflexão do professor, ao passo que instauram “práticas de escrita pessoal e coletiva, o desenvolvimento de competências ‘dramáticas’ e relacionais ou estímulo a uma atitude de investigação” (NÓVOA, 1999, p. 18).

As abordagens (auto)biográficas na formação de professores funcionam como possibilidade para que os docentes se voltem sobre suas histórias de vida, e com isto, possam tornar-se sujeitos de sua formação. Implicada neste procedimento é ativada uma dupla feição: de investigação, visando construir conhecimento sobre as experiências de vida e profissional, e de formação, advinda deste processo reflexivo no contato com as aprendizagens experienciais.

Semelhantemente, Bolívar (2014) salienta a importância do trabalho com as histórias de vida sob duas perspectivas: uma que leva em conta o conhecimento profissional, ou a experiência expressa em narrativas biográficas; e outra de cunho epistemológico-político, em um projeto formativo que ouve os sujeitos, no caso de nossa pesquisa, as professoras-egressas. Procuramos ouvi-las e lê-las dando-lhes a oportunidade de representarem a si próprias, com as palavras vindas de suas experiências.

Bragança (2012, p. 73) cita alguns representantes que também advogam a história de vida como “local” privilegiado de investigação e de formação, sob diferentes ângulos: em Genebra/Suíça, um grupo de pesquisadores formado por Marie-Christine Josso, Matthias Finger e Pierre Dominicé, com as biografias educativas; em Quebec/Canadá, Gaston Pineau, sobre as possibilidades autoformativas das histórias de vida; nos Estados Unidos, Donald Schön, que conferiu papel central à reflexão na prática profissional em busca de se construir conhecimento. Particularmente, as duas primeiras propostas caminham no sentido de inserir as histórias de vida na pesquisa e na prática de formação permanente, valorizando a educação ao longo da vida, envolvendo a vida adulta (BRAGANÇA, 2012).

Emanando de tais referenciais, traçamos um percurso de investigação que teve como fundamento as biografias das egressas da licenciatura, materializadas em narrativas autobiográficas. Pautados em Josso (2010a), nos debruçamos sobre os processos de formação do ponto de vista dos sujeitos aprendentes. Conseqüentemente, tivemos na abordagem (auto)biográfica o suporte para pensarmos em uma investigação comprometida também com a formação das participantes, incluindo a nossa, enquanto pesquisadores-formadores de professores.

1.3- Pensar o mundo biográfico-narrativamente

Nossos encontros com os referenciais que se atualizam na pesquisa não se deram de modo previsível; alguns chegaram até nós por meio de outros textos, outros foram “se achegando” sem que notássemos. Procuramos fazer da leitura dos referenciais uma experiência. Fazemos alusão à leitura como experiência, porque acreditamos que através desse ato transformamos nossa maneira de ver e estar no mundo, passando a pensar e a agir por outras lentes teóricas. À medida que

realizamos as leituras dos referenciais, especialmente em torno das narrativas e da abordagem (auto)biográfica, transformamos os conhecimentos já sabidos, incorporando-os, não de modo funcional à pesquisa, mas trazendo-os para nossa experiência enquanto pesquisadores, professores, formadores, como pessoas humanas que somos.

Os principais referenciais sobre narrativas e abordagem (auto)biográfica chegaram ao doutorando quando cursou a disciplina *Narrativas autobiográficas, pesquisa e formação docente*, no PPGEduc/UnB, no 2º semestre de 2017, ministrada pelas professoras Maria Luiza Gastal e Maria Rita Avanzi. A proposta dessa disciplina foi o “investigar fazendo”, percorrendo a escrita de narrativas, o estudo teórico-metodológico do método biográfico chegando à interpretação das narrativas autobiográficas dos alunos matriculados. Cursar a disciplina possibilitou ao doutorando um primeiro ensaio e contato com as narrativas autobiográficas, trazendo-lhe novas ideias incorporadas à sua investigação.

No primeiro momento da disciplina, os estudantes produziram narrativas com o tema *Como cheguei até aqui?*, proposta ampla que permitiu as mais diversas entradas. No caso do doutorando, este escreveu uma narrativa pautada em sua trajetória de vida e profissional relacionada à docência. Após essa etapa, a turma estudou alguns referenciais: sobre abordagem (auto)biográfica, foram lidos os textos de Bueno (2002) e Ferrarotti (2010); sobre experiência, leram Larrosa (2015); sobre pesquisa narrativa, tiveram contato com Barreiro e Erbs (2016) e Bolívar (2002); sobre as narrativas como dispositivo de pesquisa-formação, leram Josso (2010), além de lerem um artigo que utilizou as narrativas como fundamento (ARAÚJO JR., AVANZI; GASTAL, 2017). Finalizando o curso, o coletivo imergiu nas narrativas produzidas e compartilhadas pelos alunos, a fim de interpretá-las, a partir da indagação dos outros.

A disciplina cursada foi um momento crucial de reorientação da pesquisa, porque, até aquele momento, ainda havia dúvidas sobre a forma como as narrativas seriam inseridas na investigação. Ao vivenciar a disciplina mencionada, o doutorando transformou sua concepção, passando a considerar as narrativas como uma verdadeira ontologia. A ideia foi prontamente acatada pela orientadora, que já vinha trabalhando com o tema na formação de professores. Um encontro feliz se fez!

Tomar as narrativas como condição ontológica para compreender a nós mesmos e o que nos cerca é dizer que o mundo é constituído por/na linguagem, e é a partir dela que se pode significar as coisas do mundo. Isto se diferencia da

concepção de que a linguagem é instrumento de expressão do pensamento, para passar a entendê-la como “um fator estruturante das visões de mundo, um modo de perspectivar a realidade” (PASSEGGI; SOUZA, 2017, p. 9). Então, as narrativas, enquanto linguagem, são a forma como o pensamento se organiza e estrutura as experiências vividas pelo sujeito no tempo. Elas são “entradas potencialmente legítimas para se ter acesso aos modos como o sujeito dá sentido à sua experiência, organiza suas memórias, justifica suas ações, silencia outras” (PASSEGGI; SOUZA, 2017, p. 9).

Na introdução da trilogia *Tempo e narrativa* (tomo I), Gentil (2010, p. XVII) diz que, para Ricœur, as narrativas trazem à linguagem outras dimensões da experiência humana do mundo, expondo a irrefutável mediação simbólica e da linguagem em nossa relação com o mundo, com os outros e com nós mesmos. Gentil (2010) prossegue dizendo que a experiência humana do mundo é acessível à reflexão por essa mediação dos símbolos e da linguagem, por conseguinte, a linguagem só é inteligível por meio de sua relação com a experiência, por também fazer parte dela. Dessa maneira, a experiência e sua significação se dão na linguagem compartilhada com os outros.

O que Ricœur (2010) nos propõe é que o humano não pode ser compreendido ou mesmo apreendido imediatamente como uma unidade teórica, por meio de uma introspecção psicológica, mas, que deve ser compreendido no interior da linguagem. Na linguagem está a exteriorização do sujeito social e dos elementos que configuram uma determinada cultura, apresentando-se em símbolos, mitos, representações, valores e narrativas. Este “desvio” pela linguagem e seus símbolos é o que Ricœur denominou de “via longa” (GENTIL, 2010; VERGARA ANDERSON, 2004). Nesta via, reconhece-se que “o ponto de partida deve localizar-se no mesmo plano no qual se opera a compreensão, isto é, no plano da linguagem, de maneira que é no seio da linguagem mesma onde devemos buscar a indicação de que compreender é um modo de ser” (VERGARA ANDERSON, 2004, p. 31, tradução nossa).

Pelo exposto, consideramos ser impossível enxergar as narrativas apenas como instrumentos de produção de dados – elas são um modo de construir a realidade, são uma forma de dizer e conceituar o mundo. As narrativas circunscrevem uma temporalidade própria, elas demonstram como a experiência humana se articula com o tempo. Nas palavras de Ricœur (2010, p. 9), “o tempo se torna tempo humano

na medida em que está articulado de maneira narrativa; em contraposição, a narrativa é significativa na medida em que desenha as características da experiência temporal”.

A potência do discurso narrativo nos levou para o campo de uma abordagem de pesquisa que o coloca em um lugar de destaque, a abordagem (auto)biográfica. Como pontua Delory-Momberger (2012, p. 525), essa abordagem toma as narrativas “pelas suas características específicas, sendo a forma de discurso que mantém relação mais direta com a dimensão temporal da existência e da experiência humana”. Nessa assertiva há uma articulação com o pensamento de Ricœur (2010), ao evidenciar que as narrativas delineiam a experiência temporal humana.

Na abordagem (auto)biográfica também se estabelece uma forte relação entre narrativa e formação, especialmente “a narrativa de si ou (auto)biográfica” (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 699, tradução nossa). No âmbito da Educação, o movimento (auto)biográfico nasceu da tentativa de instituir uma nova forma de conceber e realizar a formação, no caso, a formação de adultos (NÓVOA, 2010).

As experiências vividas pelos indivíduos movem as narrativas autobiográficas, que por sua vez, dão forma ao vivido e a experiência humana, segundo Delory-Momberger (2009). Desse modo, compartilhamos com essa autora o entendimento de que “durante o ato narrativo, o sujeito se configura segundo uma hipótese de si mesmo que advém da multiplicidade de possibilidades que constituem seu horizonte e que toma provisoriamente como aceitável ou suficientemente boa” (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 364). Em outras palavras, nas narrativas que os indivíduos tecem sobre si mesmos se revela uma versão possível que os sujeitos biografados construíram de si.

Agradecemos as palavras de Delory-Momberger (2009, p. 40) por toda sua riqueza e profundidade, iluminando nossa consciência de que, “é a narrativa quem faz de nós personagens de nossas próprias vidas: alguém não narra sua vida porque tem uma história; alguém tem uma história porque narra sua vida”. Antes de tudo, é a história que contamos para nós e aos outros que permite que nos apoderemos das nossas vidas, por meio do reconhecimento e da projeção de uma imagem feita por nós mesmos, narrativamente.

As experiências carregam um sentido formativo, contendo as aprendizagens e os acontecimentos mais significativos que constituem a biografia de um sujeito, seriam o que Josso (2010a, p. 47) denomina de “experiências formadoras” (JOSSO, 2010a, p. 47). Uma experiência formadora se expressa em “atitudes, comportamentos,

pensamentos, saber-fazer, sentimentos que caracterizam uma subjetividade e identidade” (JOSSO, 2010a, p. 47).

O caráter formativo inscrito na atividade narrativa nos aparelhou com Moita (2013). Para esta autora, a formação está para além de uma atividade puramente de aprendizagem em espaços e tempos delimitados como a escola, a universidade ou qualquer outra instituição - ela é ação vital de construção de si próprio. Acrescentamos a isso o que diz Delory-Momberger (2010, p. 25), “todo trajeto de vida é um trajeto de formação, no sentido que organiza temporal e estruturalmente as aquisições e as sucessivas aprendizagens no âmbito de uma história”. Em vista disso, o indivíduo, ao se reencontrar com a sua trajetória de vida e seus diferentes acontecimentos em uma narrativa, reencontra-se também com aquilo que lhe foi formativo, como aquilo que o constitui.

Ainda que essa formação seja um “processo interior, de uma experiência pessoal do sujeito que se permite transformar pelo conhecimento” (BRAGANÇA, 2011, p. 158), ela se faz na presença de outrem (DOMINICÉ, 2010a):

A formação assemelha-se a um processo de socialização, no decurso do qual os contextos familiares, escolares, profissionais constituem lugares de regulação de processos específicos que enredam uns nos outros, dando uma forma original a cada história de vida (DOMINICÉ, 2010a, p. 94).

As narrativas sinalizam estratégias adotadas por um sujeito em busca de construir uma forma própria, de se formar e, com isso, autonomizar-se, singularizar-se. Esse processo formativo se dá por meio de negociações entre o sujeito e seu meio social. Por isso, segundo Nóvoa (2010, p. 183), toda formação procede “entre uma reflexão mais pessoal sobre o processo de formação individual e uma reflexão mais social sobre a inserção profissional e o enquadramento institucional de cada um”.

No processo formativo, conforme Josso (2010b), revelam-se aqueles momentos nos quais o sujeito, ao se ver confrontado com o social, em busca de autonomizar-se/singularizar-se, mobiliza-se em torno de transformar sua vida socio-culturalmente programada em uma obra inédita a construir. Portanto, consideramos que as narrativas se assemelham às obras de arte pelo caráter único que contêm e, ao mesmo tempo, por sua ligação com determinada tradição.

Falar em formação é refletir sobre as transformações que alguém passou ao longo do tempo, o que não é feito sem algumas rupturas. Segundo Passeggi (2011), essas rupturas são reveladoras de descontinuidades, imprevisibilidades, acasos, transformações, contingências que fizeram o indivíduo mudar seu agir e pensar, destacando sua condição de sujeito histórico, susceptível ao meio.

Na concepção de Dominicé (2010a):

A formação depende do que cada um faz do que os outros quiseram, ou não quiseram, fazer dele. A formação corresponde a um processo global de autonomização, no decurso do qual a forma que damos à nossa vida se assemelha – se é preciso utilizar um conceito – ao que alguns chamam a identidade (DOMINICÉ, 2010a, p. 95).

A busca pela autonomização de que fala Dominicé (2010a) nos parece ter afinidade com o conceito de autoformação de Pineau (2010). “A autoformação corresponde a uma dupla apropriação do poder de formação, é tomar em mãos esse poder - tornar-se sujeito -, mas é também aplicá-lo a si mesmo: tornar-se objeto de formação para si mesmo” (PINEAU, 2010, p. 103). Nisso está implicado um processo de autoinvestigação, porém em constante contato com o outro. Por esse motivo, a autoformação não se reduz a uma visão subjetivista, como se o sujeito formasse a si mesmo sozinho, como se fosse autogerado. A autoformação é, antes de tudo, conforme Pineau (2010, p. 114), uma “visão relacional e ecológica da pessoa, vendo-a como um suporte de relações em diferentes espaços”.

Dois princípios da abordagem (auto)biográfica se esclareceram a partir do que foi exposto: a noção de que “ninguém forma ninguém”, pois é o sujeito que forma a si próprio ao apropriar-se de sua história de vida com a presença dos outros e do meio sociocultural; e de que a formação é, inevitavelmente, um trabalho de reflexão crítica sobre os percursos de vida” (NÓVOA, 2010, p. 167). Reverberando em nossa pesquisa, essas duas “máximas” apontam que o trabalho com as narrativas autobiográficas tem como alvo a formação. Isso coaduna completamente com nosso objeto de investigação, o processo de formação de professores de Ciências e Biologia no IF Goiano.

Fazendo ligação com o segundo princípio posto acima, a reflexão sobre as experiências trazidas à luz nas narrativas autobiográficas convoca os sujeitos a identificarem em suas trajetórias “um outro tipo de saber, mais pessoal e mais humano” (FINGER, 2010, p. 122). Esse saber seria de tipo hermenêutico, pois é

“resultado de uma reflexão pessoal, ou seja, a passagem de uma consciência imediata que é das sensações, das vivências e das experiências, a uma consciência refletida” (FINGER, 2010, p. 125).

Tendo em vista a importância do ato de narrar-se para a tomada de consciência, ponderamos a narrativa como uma forma da pessoa caminhar para si mesma, para seus projetos pessoais e profissionais. A tomada de consciência passa, invariavelmente, pela compreensão da narrativa, alcançada mediante o esforço de interpretação da linguagem. Assim, pudemos entender, conforme Ricœur (2011a) que, a linguagem é abertura ao ser ou o local de revelação do ser. Portanto, na busca por compreender a narrativa reconstruindo seus sentidos possíveis, o indivíduo torna-se consciência para si, “não se trata de ser consciência, mas de tornar-se consciência” (RICŒUR, 1978 apud. FONSECA, 2009).

As narrativas contam as ações do sujeito em termos de intenções, relações, objetivos, direções, personagens, contextos. Seria o mesmo que dizer, segundo Ricœur (2010, p. 139), que a ação humana possui uma semântica própria, o “o que”, “quando”, “sob quais circunstâncias”, “quem”, portanto “a ação humana pode ser sobressignificada, porque já é pré-significada por todas as modalidades de sua articulação simbólica”, mesmo antes de ser configurada narrativamente. A partir desse filósofo, percebemos que no momento de compor uma narrativa o sujeito está a configurar o tempo da ação, elaborando uma compreensão sobre o seu percurso de vida ou de suas ações. Esse percurso já se encontra pré-figurado no agir humano. De fato, na narrativa o que é realizado é a reelaboração do passado que se encontra na memória do sujeito, permeado por suas pré-significações, e a partir disso são construídos sentidos no presente.

O retorno ao passado, na narrativa, é feito pelo olhar do presente, por isso se fala em termos de reelaboração, não como o acesso ao passado em si, mas submetido à perspectiva atual, por isso reelaborado. Ressoamos em Ricœur (2011a, p. 158) quando disse que, “é tarefa de a reflexão filosófica voltar o interesse pela emancipação das heranças culturais recebidas do passado e pelas projeções futuristas de uma humanidade libertada”. Desse modo, vislumbramos que é possível, pela reelaboração do passado, construir novas interpretações que deem sentido aos acontecimentos presentes e futuros, pois “uma herança só é viva enquanto pode ser reinterpretada, criativamente, em situações novas” (RICŒUR, 2011a, p. 162).

A capacidade de reelaboração do passado pela via da reflexão crítica dá a oportunidade ao sujeito de encontrar-se com os sentidos que entrecruzam sua experiência atual, ao mesmo tempo que busca, dialeticamente, superar, confrontar e ressignificar algumas heranças culturais. Podemos relacionar o ato de se biografar “ao bom uso das ações de ruptura, simbólicas ou não, violentas ou não” em relação as referências socioculturais que, porventura, encobrem ou dissimulam a consciência do indivíduo (RICŒUR, 2011a, p. 182). Tomar consciência dessas referências dispostas na cultura não significa o rompimento por completo a fim de se autonomizar e emancipar, mas implica compreendê-las e assim “reconhecer o adversário” (RICŒUR, 2011a, p. 182), reconhecer aquilo que impede a tomada de consciência.

Um ponto alto do trabalho de Delory-Momberger (2009, p. 69, tradução nossa) é a consideração de que “a retrospectiva própria das narrativas tende a ocultar o que constitui o verdadeiro impulso de biografização do sujeito, a saber, o movimento que o leva a frente de si mesmo”. A narrativa de si é, para essa autora, uma relação com o possível, com o que Ricoeur (2010) denominou de “poder-ser”, ou seja, uma ficção verdadeira que o sujeito faz de si mesmo, reconhecendo-se nela.

Para Delory-Momberger (2009, p. 71, tradução nossa), “a ‘história de vida’ não é a história da vida, senão a ficção apropriada mediante a qual o sujeito se produz como projeto de si mesmo”. Assim, o contar sobre si em uma história de vida insere o sujeito em uma atitude dinâmica simultânea de retrospectiva, que é própria dos relatos, e de projeção de si, que é o motor da história, que a conduz adiante (DELORY-MOMBERGER, 2006).

A fim de compreendermos melhor a função projetiva que a narrativa instaura, convidamos o leitor a nos acompanhar na exposição a seguir, tomando-a como uma provocação que faz pensar na nossa condição histórica. Você já percebeu que passamos demasiado tempo projetando o futuro, seja planejando o que faremos no próximo minuto, seja traçando planos mais longos, que requerem um empenho maior? E quanto a nossa relação com o passado? Nós o relegamos ao esquecimento, ao que não deve ser revisto, muito menos tem importância, evitando os arrependimentos. Não é incomum nos depararmos com os seguintes ditos: o passado ficou para trás; quem vive de passado é museu; é para frente que se anda.

Nessa ótica, o passado parece ser visto de modo negativo, como depositário daquilo que já foi, que passou e que hoje, no presente ou no futuro, já não faz mais sentido. O que fazemos, tão recorrentemente, é um constante projetar-nos. Será que

o passado não tem conexão com o presente e o futuro? O passado não é importante, deve ser desprezado? Ao não rememorarmos o passado é como se tudo que já nos tivesse acontecido não tivesse importância ou mesmo relevância para nossa condição presente e futura.

Segundo Delory-Momberger (2009, p. 67, tradução nossa), a atitude projetiva tem um fundamento ontológico, “poderíamos dizer que os homens são seres fundamentalmente projetados, nas duas acepções da palavra, planejados e lançados para adiante ao mesmo tempo”. Essa autora conta que, esse “projeto de si” não é construído pelo sujeito de forma consciente, mas faz parte do seu impulso de ir adiante, uma orientação para o futuro, configurando seu “estado constitutivo inacabado, uma falta de completude inerente ao ser humano”, por isso há sempre uma nova história a ser feita, para ser contada.

1.4- Fazer uma pesquisa narrativamente

Retomamos a ideia de há sempre uma história a ser feita e a ser escrita, basta que acessemos nosso acervo de pré-histórias. Tendo essa compreensão como horizonte, voltamo-nos ao projeto inicial da tese e executamos uma profunda reorientação. Passamos então a adotar referenciais da abordagem (auto)biográfica, os quais ganharam sentido após um intenso debruçar sobre as leituras dessa temática. Daqui por diante, nos deteremos ao detalhamento da abordagem (auto)biográfica que realizamos, colocando em destaque como as narrativas serviram de fios condutores da proposta de pesquisa-formação que colocamos em movimento.

Ao nos filiar-mos à abordagem (auto)biográfica nos aderimos a sua história e aos desafios e as críticas que recaem sobre esse método de estudo. Em nossa pesquisa concebemos, teórica e metodologicamente, a investigação (auto)biográfica por meio dos trabalhos de Bolívar (2002a, 2002b, 2014); Bragança (2011, 2012, 2018); Delory-Momberger (2006, 2009, 2010, 2012, 2014); Ferrarotti (2010); Josso (2010a, 2010b); Nóvoa e Finger (2010); Nóvoa (2013), e até mesmo em Ricœur (2010, 2011a), dentre outros.

Deparamo-nos com uma considerável variação de nomenclatura para se referir a abordagem (auto)biográfica. Por vezes, ficamos confusos diante de tamanha

variabilidade. Para não provocar a mesma sensação no leitor, de antemão convém esclarecermos alguns termos que irão ou que já estão figurando neste texto.

Bolívar (2014) reconhece que existe uma profusão de termos dirigidos ao enfoque biográfico, como: história oral, (auto)biografia, relato de vida, narração biográfica, histórias de vida. Ainda para esse autor, de qualquer maneira, o biográfico remete as diferentes escritas do eu (casos, histórias, autobiografias, biografias, *self*, narrações, histórias de vida, autobiografias sociológicas, autohistórias, etc.). Além disso, Passeggi e Souza (2017) acrescentam que a opção pelo biográfico frisa a ação do sujeito que realiza a escrita da vida.

Merece destaque a diferença entre o que é o relato de vida (*life story*) e a história de vida (*life history*). O primeiro caso corresponde à história “tal como contada pelo próprio sujeito” (BRAGANÇA, 2012, p. 52), enquanto o segundo “tem a função de compreender os padrões de relações sociais, construções e interações em que a vida está envolta” (BOLÍVAR, 2014, p. 719, tradução nossa). Neste caso, está incluída a interpretação dos ditos/fatos/ações das histórias narradas, inserindo-as em um contexto. Assim, sublinhamos que nas histórias de vida o aspecto interpretativo é enriquecido pelo olhar de quem narra e pela mirada de um outro olhar, que pode ser o do investigador, que junto com o sujeito que narra, busca dar sentido à história narrada. Na visão de Bolívar (2014) é o incremento dessa perspectiva interpretativa ligando as histórias ao contexto sócio-histórico mais amplo e dotado de sentido que torna o uso das histórias de vida como fonte e método de investigação.

O interesse pela abordagem (auto)biográfica parecia-se com o auge do paradigma qualitativo e com a guinada rumo ao conhecimento do sujeito e ao mundo da autointerpretação do indivíduo (BOLÍVAR, 2014). Continuo, com esse autor, a considerar que a história de vida estaria então vinculada a esse duplo caráter: volta-se à dimensão pessoal da experiência, às relações e às singularidades da experiência humana, bem como à produção de conhecimentos a partir dos significados atribuídos aos assuntos humanos (motivações, sentimentos, desejos e propósitos).

O trabalho com a abordagem (auto)biográfica põe em evidência aspectos da subjetividade humana, entendendo-a como “uma condição necessária do conhecimento social” (BOLÍVAR, 2002a, p. 4, tradução nossa). Logo “a percepção e compreensão aos detalhes subjetivos” (BARREIRO; ERBS, 2016, p. 71) se tornam relevantes para a pesquisa. Esta atenção ao subjetivo é o argumento que mais aprofunda as críticas à abordagem (auto)biográfica frente a racionalidade lógico-

formal ou as correntes positivistas (BOLÍVAR, 2002a; BARREIRO; ERBS, 2016). É por fazer oposição a isso que:

Os pioneiros das práticas de histórias de vida em formação sabem que não foi fácil introduzir esse procedimento no âmbito acadêmico. As restrições epistemológicas em relação à subjetividade e as normas empíricas de investigação, que desacreditavam toda metodologia participativa, obrigaram vários de nós a enfrentar combates, às vezes, dolorosos (DOMINICÉ, 2010c, tradução nossa).

Bolívar (2002a) assinala que a investigação biográfica se desprende da ciência positivista na medida em que adota a perspectiva interpretativa, na qual os significados dos atores se convertem no foco central da investigação. A ciência positivista concebe que o conhecimento deve ser construído na distância entre o investigador e o objeto investigado, despersonalizando a produção científica (BOLÍVAR, 2002a). Ao contrário disso, o interesse pelas biografias, próprias do método biográfico, reacende o papel da subjetividade no ato de conhecer, dando importância aos sentimentos, valores, intenções e significados atribuídos pelo indivíduo que foram inscritos em uma autobiografia. Como enfatizam Barreiro e Erbs:

pensar o humano como estudo, como objeto da pesquisa (narrador) e o humano como instrumento (pesquisador), percebe-se a complexidade do trabalho. [...] O pesquisador está abdicando de uma série de pressupostos que sustentam as correntes positivistas que ainda são valorizadas e que alicerçam um determinado conceito de ciência (BARREIRO; ERBS, 2016, p. 70-71).

Dessa maneira, ao defendermos que a realidade se constrói de modo biográfico, encontramos na abordagem (auto)biográfica uma via metodológica privilegiada, que leva em conta “a materialidade dinâmica do sujeito, suas dimensões pessoais (afetivas, emocionais, biográficas), que somente podem expressar-se por narrativas biográficas nas Ciências Sociais” (BOLÍVAR, 2002a, p. 5, tradução nossa). É por isso que esse autor une o biográfico e a narrativa em única denominação teórico-metodológica de pesquisa qualitativa, a *investigação biográfico-narrativa*.

As biografias se destacam quando ocorre o “‘giro hermenêutico’ produzido nos anos de 1970 nas ciências sociais” (BOLÍVAR, 2002a, p. 4, tradução nossa). As produções biográficas são relevantes para as ciências sociais ao evidenciarem, conforme Ferrarotti (2010, p. 44) que, “todo comportamento ou ato individual nos

parece, até nas formas mais únicas, a síntese horizontal de uma estrutura social”. Nos termos de Bolívar (2002a), é neste ponto que as investigações biográficas estão contrapostas às investigações tradicionais-positivistas ao estarem alicerçadas na racionalidade narrativa, uma forma legítima de conhecer e compreender o indivíduo pessoal e coletivamente situado.

A racionalidade narrativa está fundamentada na capacidade humana de atribuir significados ao que vai lhe acontecendo. São esses significados que interessam quando se trata de narrativas autobiográficas. Para Passeggi (2015), a narrativa autobiográfica é o principal objeto de estudo da investigação (auto)biográfica. A forma como as narrativas autobiográficas são construídas pelos sujeitos denota sua intensa implicação com o contexto sócio-histórico.

Por mais que se critique a emergência da subjetividade, as narrativas “revelam os modos como os indivíduos de uma determinada época e cultura interpretam o mundo e dão forma às suas experiências em um duplo movimento de subjetivação e socialização” (PASSEGGI, 2015, p. 81, tradução nossa). A subjetivação se dá em concomitância ao processo de socialização do indivíduo, ao passo que suas narrativas autobiográficas demarcam sua existência como um sujeito social. Portanto, as narrativas “levam as marcas da subjetividade do autor-narrador (eu-nós), a intersubjetividade (autor-leitor) e das relações que estabelecem com suas coordenadas espaço-temporais (aqui e agora - antes e depois)” (PASSEGGI, 2015, p. 75, tradução nossa).

Implicado com isso que acabamos de expor, Ferrarotti (2010) destaca as marcas do método biográfico que animaram nossa pesquisa: possibilidade de se ler a realidade social a partir do ponto de vista de um indivíduo historicamente determinado; a adoção de materiais autobiográficos (narrativas, relatos orais, entrevistas narrativas); as narrativas possuem o componente de uma interação pessoal, complexificando a relação estabelecida entre observador-observado.

Antes de destacarmos as apropriações da pesquisa (auto)biográfica no campo da Educação, é imprescindível que se conheça a história desse enfoque, que nasce em uma perspectiva interdisciplinar, passando inevitavelmente por outras áreas de conhecimento. Reforçamos com Bolívar (2002a) que, o giro hermenêutico fez com que a pesquisa biográfica ou biográfico-narrativa se desprendesse do positivismo e de sua pretensão de uma explicação “científica” das ações humanas.

Na sociologia, a Escola de Chicago, nos anos 1920-1930, adotou uma orientação reflexiva voltando o interesse pelo biográfico. A antropologia-etnografia compreendeu-se como uma ciência interpretativa em busca de significações ao adotar um enfoque narrativo, tomando a cultura como texto a ser lido/interpretado. Na psicologia, adotou-se a metáfora “vida como narrativa”, entendida como elementos similares aos relatos de vida (BOLÍVAR, 2002a, p. 4, tradução nossa).

Na Educação, Bolívar (2002a) refere que o uso da investigação biográfico-narrativa encontrou terreno fértil na proposta de se romper com a racionalidade instrumental e tecnológica, segundo a qual o ensino é tido como um meio para conseguir determinados resultados. Para esse autor (p. 7, tradução nossa), “a narratividade se dirige a natureza contextual, específica e complexa dos processos educativos, importando o juízo do professor neste processo, que sempre inclui, além dos aspectos técnicos, dimensões morais, emotivas e políticas”. Na mesma direção, Goodson (2013, p. 71) diz que isso se constitui como “uma escola de investigação educacional qualitativa que trata de ouvir o que o professor tem a dizer, e respeitar e tratar rigorosamente os dados que o professor introduz nas narrativas”.

Para Goodson (2013), o que essa escola institui é uma reconceitualização de um modelo de professor-como-profissional para professor-como-pessoa. Valemo-nos dessa visão para ir ao encontro das professoras participantes da pesquisa, concebendo-as como pessoas, não apenas como professoras-profissionais ou egressas, por isso o destaque à trajetória de vida, a atenção às dimensões pessoais.

As abordagens centradas na vida e nas narrativas dos professores foram destaque, principalmente no ano de 1983, através de três obras inaugurais para a investigação (auto)biográfica em Educação (PASSEGGI, 2015). Dada a importância de tais obras, é pertinente que as citemos, mostrando as apropriações que realizamos delas em nossa investigação. Passeggi (2015) menciona no âmbito da Sociologia o livro *Histoire et histoire de vie: la méthode biographique en sciences sociales* de Franco Ferrarotti. Desse autor, em língua portuguesa, tivemos acesso ao capítulo *Sobre a autonomia do método biográfico* (2010). O que depreendemos, sem querer simplificar, é que Ferrarotti traçou os fundamentos do método biográfico reforçando a emergência do sujeito cuja subjetividade está inserida no meio social; prioriza as fontes primárias como aquelas em que o pesquisador está implicado com o pesquisado, escutando-o respeitosamente, e; acentua o caráter comunicacional e intersubjetivo que permeia esse envolvimento.

Especificamente sobre a Educação, Passeggi (2015) destaca o livro *Produire as vie: autoformation et autobiographie* assinada por Gaston Pineau e Marie-Michèle, produção fundante para o movimento socioeducativo das histórias de vida em formação. Tais autores se somam a Franco Ferrarotti em favor do autobiográfico na investigação-formação, preocupados em valorizar a experiência do adulto em busca de sua inserção social e profissional (PASSEGGI, 2015). Escutamos Pineau pela leitura do capítulo *A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação* (2010). As contribuições desse texto foram fundamentais para enriquecer nossa compreensão quanto ao aspecto autoformativo oportunizado quando o indivíduo narra sua própria trajetória de vida, a qual é marcada por outras biografias (heteroformação) e pelo meio sociocultural e natural (ecoformação).

Na Filosofia, Passeggi (2015) referencia a obra *Tiempo y narrativa* (libro I) de Paul Ricœur, ao indicar que nela o filósofo expõe o papel mediador da narrativa na construção da consciência histórica e da compreensão dos dramas humanos. Seguimos esse mesmo título de Ricœur (2010), em versão de língua portuguesa. O que sobressaiu a nossos olhos foi a ideia da narrativa como fundamento ontológico da existência humana, e o fato de que é por ela que damos sentido a nossa existência e as experiências vividas. É a riqueza das lições de Ricœur que permeia toda nossa experiência de pensar e fazer esta pesquisa de doutorado.

Do ano de 1986, Passeggi (2015) e Bolívar (2002a) reconhecem que no campo da psicologia o pensamento de Jerome Bruner contribuiu para dar um estatuto epistemológico a mais ao modo de conhecimento narrativo. Para Bruner existem dois modos de conhecer e pensar, como condições da própria natureza da linguagem: o modo paradigmático herdado da tradição lógico-científica e o modo narrativo, do campo literário-histórico. Apresentamos o quadro 1, que busca evidenciar contrastes entre esses dois modos de conhecer:

Quadro 1 - Duas formas de conhecer e pensar, segundo Bruner

	Paradigmático (lógico-científico)	Narrativo (literário-histórico)
Personagens	Estudo “científico” da conduta humana. Proposital.	Conhecimento popular, construído de modo biográfico-narrativo.
Métodos de verificação	Argumento: procedimentos e métodos estabelecidos pela tradição positivista.	Relato: Hermenêuticos, interpretativo, narrativo, etc.

Discursos	Discurso da pesquisa: Enunciados objetivos, não-valorativos, abstrato.	Discurso de prática: expressado em intenções, desejos, ações, histórias particulares.
Tipos de conhecimento	Conhecimento formal, explicativo por causas-efeitos, certeza, preditível.	Conhecimento prático, que representa intenções e significados, verossímil, não transferível.
Formas	Proposicionais: categorias, regras, princípios. A voz do pesquisador desaparece.	Narrativo: particular e temporal, metáforas, imagens. Representando as vozes dos atores e investigador.

Fonte: Extraído de Bolívar (2002a, tradução nossa) a partir do texto *Dos modalidades de pensamiento* de Jerome Bruner (1988).

Vemos no quadro 1 que “o modo narrativo de conhecimento parte do princípio que as ações humanas são únicas e não repetíveis, dirigindo-se a suas características distintivas” (BOLÍVAR, 2002a, p. 10, tradução nossa). Enquanto o “pensamento paradigmático se expressa em conceitos, reduzindo os relatos a um conjunto de categorias abstratas ou generalizações que anulem sua singularidade” (BOLÍVAR, 2002a, p. 10, tradução nossa). Nesta forma de pensar, ocorre a busca por regularidades que conduzam a generalizações do que foi dito ou expresso de forma verbal ou comportamental pelo indivíduo ou grupo de indivíduos.

Apressadamente, teríamos a tendência em atribuir o modo paradigmático de conhecer às pesquisas quantitativas, porém Bolívar (2002a) coloca que ele pode estar presente também em investigações qualitativas, sem que isto represente algum descrédito. O conhecimento paradigmático se evidencia quando o que se busca é classificar os indivíduos e os relatos sob um conceito ou categoria (conjunto de atributos comuns que compartilham todos os sujeitos). Percebemos isso em algumas pesquisas de cunho qualitativo, incluindo as de base narrativa.

Com Bolívar (2002a), assumimos que as investigações biográfico-narrativas, como é o caso da nossa, podem combinar diferentes modos de pensar, paradigmático e narrativo. Em nossa investigação os dois modos de pensar foram fecundos no momento de interpretarmos as narrativas produzidas pelas professoras do GT. Isso aparecerá nos capítulos 4 e 5, momento em que realizamos a interpretação sobre o material produzido, combinando os dois modos de pensar, construindo uma narrativa que trouxe a riqueza das histórias de vida.

Circunscrevemos nossa abordagem (auto)biográfica voltando o interesse para a pessoa do professor e por sua história de vida. Esse interesse pela personalidade do professor cresceu e tomou forma, principalmente a partir dos anos 1980, quando a “literatura pedagógica foi invadida por obras e estudos sobre a vida dos professores,

as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal dos professores” (NÓVOA, 2013, p. 15). Este autor (p. 19) ressalta que mesmo sob diferentes orientações esses trabalhos se assemelham por almejarem “produzir um outro tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e do quotidiano dos professores”.

Não nos surpreendeu que as duas principais obras em torno do tema do biográfico que influenciaram o Brasil venham assinadas por António Nóvoa e colaboradores, conforme destacam Bragança (2018) e Passeggi e Souza (2017). A fim de compreendermos as especificidades do método biográfico na formação de adultos, especialmente de professores, estudamos as obras: *Vidas de professores* (2013) e *O método (auto)biográfico e a formação* (2010).

Até aqui o leitor talvez esteja se perguntando: Dentre tantos modos para nomear o método biográfico, de onde veio e com qual sentido os pesquisadores optaram por utilizar abordagem (auto)biográfica? Foi nos livros que mencionamos acima, de autoria de Nóvoa e outros autores que encontramos referência ao método biográfico como “abordagens (auto)biográficas”. Outra motivação é porque esse termo também é muito utilizado na literatura especializada brasileira. O que precisa estar claro é que essas abordagens possuem valor heurístico, ou seja, são formas legítimas de construção de conhecimento, marcadamente advindos da intersecção de diversos campos disciplinares e, respeitam, inclusive os saberes experienciais trazidos pelos indivíduos (NÓVOA, 2013).

O uso do termo “auto” entre parênteses na abordagem (auto)biográfica é explicado por Passeggi e Souza (2017). Confessamos que isso vinha nos intrigando ao longo da investigação, e foi aclarado por esses autores ao explicarem que, “os parênteses aparecem pela primeira vez no título organizado por Nóvoa e Finger (2010)”, como uma forma de evidenciar “a dimensão subjetiva do método e a função formativa do discurso autobiográfico” (PASSEGGI; SOUZA, 2017, p. 16).

Passeggi e Souza (2017, p. 16) interpretam que a opção do termo “auto” entre parênteses vem “sugerir fontes biográficas e autobiográficas; sinalizar a partilha entre a pessoa que narra e o pesquisador que a escuta; enclausuram o eu, para alguns ou o colocam em evidência, para outros”. O uso dos parênteses, portanto, ressalta que as narrativas são construídas, ao mesmo tempo, por um trabalho individual e coletivo, sublinhando o caráter intersubjetivo, de cruzamento entre a auto e a heterobiografia.

As abordagens (auto)biográficas abarcam uma diversidade de propostas, o que impede uma uniformização, e nem é esta a nossa intenção. No entanto, Nóvoa (2013) realizou um esforço de categorização das abordagens (auto)biográficas a partir de duas variáveis, objetivos e dimensões: trabalhos de cunho mais teórico visam em primeiro plano a investigação; estudos práticos já seriam voltados à formação; e em um terceiro grupo estão as propostas (auto)biográficas de objetivos emancipatórios relacionados à investigação-formação. É com este último grupo que nos identificamos.

Em nosso processo de investigação-formação, as professoras-egressas da Licenciatura em Ciências Biológicas, participantes do estudo, assumiram um duplo papel, tanto de “personagens” quanto de “autoras”. Personagens, no sentido de que foi dessa maneira que se representaram em suas histórias de vida, ora agindo ativamente, ora passivamente, diante das circunstâncias. Ademais, a partir de nosso olhar, interpretamos suas histórias, reconstruindo uma nova narrativa, e assim, tomamos as professoras como personagens. As egressas também foram autoras, porque investigaram a si próprias a partir de suas trajetórias de vida, estando implicadas como intérpretes e autoras de suas histórias e do processo vivido no GT.

Reiteramos nosso compromisso com a pesquisa-formação sustentada na abordagem (auto)biográfica, compartilhando com Bragança (2018), o fato de que mesmo que nosso objetivo seja investigativo, ao convidarmos as pessoas a narrarem suas vidas, potencialmente estão inseridas em um movimento de (trans)formação, incluindo a nossa própria enquanto pesquisadores.

Passeggi e Souza (2017, p. 14-15) expõem as características da pesquisa-formação, enquanto um tipo de investigação que: a) inclui a pessoa que se forma, estimulando-a a produzir saberes da experiência, vivida tanto em espaços formais quanto não-formais e informais de educação; b) adota metodologias interativas, as quais tornam inseparável o processo de pesquisa e de formação, no nosso caso, isto se deu na constituição de um grupo de trabalho reflexivo ou biográfico; c) compreende a historicidade do sujeito e de suas aprendizagens, entendendo que o percurso de formação promovido pela reflexividade autobiográfica pode levar à tomada de consciência; d) a pesquisa faz parte integrante da formação; e) representa os envolvidos, pesquisados e pesquisadores, como seres aprendentes, que refletem sobre suas aprendizagens ao longo da vida. Acrescentamos ainda um último aspecto diferencial, o componente interacional, pelo qual diferentes biografias se cruzam e

interpenetram-se de modo a alcançar a compreensão de si e do outro, pela distância e pela pertença, simultaneamente.

Essa mirada sobre a própria trajetória de vida é, na abordagem (auto)biográfica, realizada por meio de uma biografia. Como o nome indica, biografia tem um sentido etimológico de “escrita da vida”, compreendendo as representações que cada um faz de sua existência e a história que ele constrói para si e para os outros (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 698, tradução nossa). Tais representações não dissociam a relação que as pessoas têm consigo mesmas e com os outros, a partir dessas relações os indivíduos empreendem uma narrativa pessoal que procede da escuta e da leitura da narrativa alheia (DOMINICÉ, 2006).

Na obra de Christine Delory-Momberger a autora destaca a emergência do biográfico enquanto uma “categoria de experiência que permite aos indivíduos integrar, estruturar, interpretar situações vividas”, disse Dominicé no prefácio do livro *Biografía y educación – figuras del individuo-proyecto* (2009). A partir disso, reconhecemos que na base de todas as denominações biográficas está o fundamento de que “antes inclusive de deixar qualquer marca escrita sobre sua vida, antes de traduzir ou expressar de qualquer maneira sua existência em formas escritas (diários, memórias, correspondências, autobiografias, etc.), o homem escreve sua vida” (DELORY-MOMBERGER, 2009, p. 31, tradução nossa). Aqui fica revelado o princípio ontológico que subjaz às biografias, que traduzimos como esta atitude interpretativa em busca dar sentido a nós mesmos e ao mundo por meio de narrativas.

Josso (2010a, 2010b) nos influenciou decisivamente no delineamento metodológico da pesquisa ao colocar o dispositivo de pesquisa-formação na Educação de Adultos, por meio de histórias de vida, tendo como instrumento as biografias educativas.

Com sentido semelhante, Delory-Momberger (2006, p. 366) propõe os ateliês biográficos de projeto, “considerando a dimensão do relato como construção da experiência do sujeito e da história de vida como espaço de *formabilité* aberto ao projeto de si”. A ideia de *formabilité* está relacionada à mudança qualitativa, pessoal e profissional de um sujeito, a partir da reflexão sobre a história de sua formação (DELORY-MOMBERGER, 2006).

Nossa pretensão de compreender os sentidos atribuídos às narrativas das professoras participantes do estudo fez com que nos filiássemos à hermenêutica, percebendo-a, segundo Finger (2010), como uma prática e teoria da interpretação e

da compreensão, operando sobre a lógica da reflexão. Bolívar (2002a, p. 6, tradução nossa) afirma que “a investigação hermenêutica direciona-se a dar sentido e compreender (frente a explicar por relações de causa-efeito) a experiência vivida e narrada”. Orientados por isso, a hermenêutica funcionou em nossa investigação como fio condutor da compreensão tanto das narrativas produzidas pelas professoras quanto do processo investigativo como um todo.

Não foi nossa pretensão buscar relações de causa e efeito entre os acontecimentos vividos e os resultados no percurso de vida das professoras, algo próximo à comprovação do impacto da formação recebida no IF Goiano na experiência dessas egressas. Ao contrário, com Bolívar (2002a, p. 10, tradução nossa) nos preocupamos “mais pelas intenções humanas e seus significados do que pelos fatos discretos, mais pela coerência do que pela lógica, a compreensão no lugar da predição e controle”. E assim abrimos no dispositivo de pesquisa-formação um vasto território para que as singularidades das professoras pudessem ter espaço.

As narrativas autobiográficas das professoras foram um meio privilegiado para investigarmos a formação, como ela acontece, quais processos estão envolvidos e, mais ainda, como as docentes se construíram narrativamente. Para além do aspecto investigativo, o componente formativo também foi outra face que destacamos, ao colocarmos:

no centro do processo a capacidade humana de reflexividade autobiográfica do sujeito, permitindo-lhe elaborar táticas de emancipação e empoderamento suficientemente boas para superar interpretações culturais excludentes, que o oprimem (PASSEGGI; SOUZA, 2017, p. 10).

Conjugamos pesquisa e formação em um mesmo plano por meio da construção, partilha, edição e reflexão sobre narrativas, pautado na liberdade das narradoras e dos pesquisadores. Buscamos na pesquisa-formação produzir “instrumentos heurísticos tão revolucionários quanto o próprio ‘giro autobiográfico’, subjetivo, interpretativo, qualitativo e alheio aos esquemas de ‘hipótese-verificação’ da perspectiva positivista” (PASSEGGI; SOUZA, 2017, p. 12).

Entrelaçando a abordagem (auto)biográfica ao dispositivo de pesquisa-formação, enquanto uma aposta epistemopolítica, demarcamos aspectos específicos desse encontro. Alguns desses pressupostos foram derivados do texto de Moita (2013):

- 1) O saber procurado é do tipo compreensivo, enraizado nos discursos dos narradores. Nós, enquanto investigadores temos como um dos nossos papéis fazer emergir sentidos que cada pessoa pode encontrar nas relações entre as várias dimensões da sua vida;
- 2) Excluimos a formulação de hipóteses a serem verificadas, sem procurar relações entre variáveis. São das próprias narrativas que emergem as variáveis e as relações entre elas, sem que isso seja, no trabalho, um fim em si mesmo;
- 3) A interpretação a ser empreendida está condicionada às histórias narradas, reconhecendo nelas o potencial para fazer emergir um quadro interpretativo coerente com o que foi narrado e experienciado pelo grupo envolvido;
- 4) Evitamos fazer generalizações, na medida em que buscamos destacar as singularidades de cada história de vida, de cada processo de formação. No entanto, propomos que isto seja feito em direção à leitura do geral a partir da singularidade de cada história;
- 5) Na pesquisa há intensa implicação entre a subjetividade dos pesquisadores e das narradoras, e isto serve para guiar a qualidade do trabalho e manter a coerência do que foi experienciado;
- 6) O tipo de relação que se mantém com as narradoras é marcado pela colaboração, pela partilha, pela escuta sensível;
- 7) A participação na pesquisa evidencia o aspecto formativo desencadeado em cada sujeito envolvido (pesquisadores e narradoras), pois os encontros são permeados por histórias contadas a partir da compreensão sobre nossos patrimônios existenciais, levando-nos a encontrar os elementos que nos foram formativos ao longo de nossas vidas.

Como assinala Bolívar (2002a, p. 6, tradução nossa), o trabalho biográfico possui natureza hermenêutica, na medida em que os fenômenos sociais podem ser tomados como 'textos', cuja significação é dada pela autointerpretação que os atores fazem. O fato é que estamos imersos em constante processo de interpretação, buscando pelos sentidos de nós mesmos e do mundo, a partir da leitura e escuta de narrativas.

Essa busca por interpretar os diferentes acontecimentos em que estamos enredados a fim de que se tornem experiência, é o que nos mobiliza, segundo Delory-Momberger (2009), em um constante processo de biografização. A biografização

assemelha-se a uma hermenêutica prática, sendo “um marco de estruturação e significação da experiência através do qual o indivíduo atribui uma figura no tempo, ou seja, uma história que remete a si mesmo” (DELORY-MOMBERGER, 2009, p. 31, tradução nossa). Biografar-se então é construir uma história coerente sobre si mesmo.

A história que contamos sobre nós mesmos, sobre os outros e sobre o mundo é fruto de operações de configuração, como dito por Ricoeur (2010). Nesse processo, se toma conjuntamente diferentes acontecimentos em uma sucessão, a fim de encontrar sentidos para o que foi narrado. Para Delory-Momberger (2009), só alcançamos esses sentidos através das histórias, em especial as narrativas autobiográficas.

Conforme Delory-Momberger (2014, p. 699, tradução nossa), “a narração (auto)biográfica é uma modalidade privilegiada das operações de biografização, e constitui a forma mais evidente e elaborada do processo de escrita da vida”. Nossa compreensão acerca das narrativas autobiográficas, em grande parte adveio disso, tomando-as como “a forma em que metabolizamos a experiência vivida” (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 699, tradução nossa).

Fazemos diálogo com Ricoeur (2010, p. 371), quando o autor coloca em evidência o fato de que as narrativas “combinam em proporções variáveis o componente cronológico do episódio e o componente não cronológico da configuração”. Transpondo isto para a abordagem (auto)biográfica, “a narrativa autobiográfica instala um sistema de interpretação e de construção que situa, une e dá significado aos acontecimentos da vida como elementos organizados dentro de um todo” (DELORY-MOMBERGER, 2009, p. 59, tradução nossa). Assim, não entram na história configurada quaisquer acontecimentos, mas aqueles que o sujeito seleciona e toma como os mais significativos e dotados de sentido em uma totalidade.

Josso (2010a, p. 47) nos conta que na configuração narrativa os narradores selecionam as “experiências significativas das suas aprendizagens, da sua evolução nos itinerários socioculturais e das representações que construíram de si mesmos e do seu ambiente humano e natural”. Dessa maneira, uma biografia não é só uma narrativa de experiências vividas ou de acontecimentos particulares, ela também reflete de uma “microrrelação social”, tornando possível a leitura de uma sociedade por meio de uma biografia, como revela Ferrarotti (2010, p. 45).

Como a experiência se dá no social, consideramos que apesar das narrativas remeterem as experiências individuais, estas não podem ser tidas como solipsistas.

Pelo contrário, é exatamente porque a experiência acontece ao sujeito em uma determinada conformação sociocultural que as narrativas autobiográficas são um meio privilegiado para conhecer o que há de social no individual, e o que há de individual no social. Esse é o mesmo sentido que propõe Dominicé (2010c, p. 70, tradução nossa), “não podemos continuar dissociando tão fortemente as dimensões pessoais e profissionais ou cívicas da construção biográfica”.

A relação entre o indivíduo e o coletivo aparece na autobiografia daquele indivíduo. Bragança (2012, p. 50) define autobiografia como “uma produção escrita do próprio sujeito sobre si e tem como referência sua trajetória existencial, enfocando a vida de forma ampla”. Percebemos que isso não deixa de pressupor a presença, ainda que virtualmente, de um interlocutor. Fazendo uso das palavras de Ferrarotti (2010, p.46) “só alcançaremos a verdade biográfica se sublinharmos a verdade interacional que a narrativa encerra”.

Além das narrativas autobiográficas destacarem a subjetividade, elas põem em relevo a intersubjetividade, e com isso, o processo de interpretação coletiva, entrelaçando autobiografia e heterobiografia. A autobiografia é entendida como a escrita de si por si mesmo e a heterobiografia é “a forma de escrita de si que praticamos quando nos confrontamos com a narrativa alheia” (DELORY-MOMBERGER, 2009, p. 63, tradução nossa).

Na hermenêutica filosófica de Ricœur (2011a), o texto e seu sentido se autonomizam do sujeito, pondo em xeque a questão da subjetividade, que é última e não primeira, pois não se parte da compreensão de si, mas sim chega-se à compreensão de si. A compreensão de si, na abordagem (auto)biográfica passa pelo coletivo, conforme Chiené (2010), por meio da análise coletiva, ao se colocar no papel de intérprete da narrativa alheia, se oportuniza certo distanciamento do texto em relação à experiência narrada.

Ponderando as diferentes posições do outro diante das nossas narrativas, podemos encontrar caminhos para interpretá-las e então chegar à compreensão de nós mesmos. A interpretação das narrativas será explorada em uma parte do texto reservada para isso, nos capítulos 4 e 5.

Lançando mão de referenciais da abordagem (auto)biográfica e das narrativas, apresentados até aqui, buscamos respostas aos desassossegos desta tese, principalmente no que tange a pesquisa-formação vivenciada com as professoras-egressas do curso de Ciências Biológicas do IF Goiano – *campus* Ceres. Entendemos

que o envolvimento do doutorando com essa instituição viabilizou a investigação, bem como o andamento do GT.

O CENÁRIO DAS HISTÓRIAS

E hoje todos os lugares começam por ser nomes, lendas, mitos, narrativas.

Não existe geografia que nos seja exterior.

*Os lugares – por mais que nos sejam desconhecidos –
já nos chegam vestidos com as nossas projecções imaginárias.*

*O mundo já não vive fora de um mapa,
não vive fora da nossa cartografia interior*

(COUTO, 2011d, p. 74).

O cenário da trama faz referência ao local de onde nossa pesquisa se destacou. Indo de um contexto mais amplo, os IFs brasileiros, para o mais específico, o IF Goiano e o *campus* Ceres, percorremos a constituição histórica dos IFs buscando entender como esses novos nós se inseriram da rede da formação docente brasileira. Feito isto, apresentamos o IF Goiano e o *campus* Ceres, local onde as professoras do GT se formaram e que motivou o surgimento de nossa investigação.

Partimos da vivência do doutorando como professor-formador do IF Goiano para compreender como os IFs se inseriram no cenário da formação de professores. “O tema dos institutos federais, na sua forma atual, é muito recente para resultados de pesquisa” (CIAVATTA, 2010), considerando que essas instituições têm apenas doze anos de existência. Ainda são poucas as pesquisas que tratam da formação docente no âmbito da RFEPCT.

2.1- Os IFs na formação de professores

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) a qual os IFs fazem parte remonta a uma história, não tão recente, de uma série de políticas públicas e de reformas educacionais sofridas ao longo de anos no contexto brasileiro. Cabe, portanto, colocarmos, em linhas gerais, alguns marcos que repercutiram na atual configuração dos IFs. Estas instituições, recentemente, segundo Vidor et al. (2011), estão comprometidas com um novo modelo de EPT. Para entendermos as nuances desse “novo modelo” se faz interessante conhecer sua constituição histórica.

O compromisso com a EPT compõe a agenda dos IFs desde os primórdios, claro que assumindo facetas diferentes. Ainda no ano de 1909, o então presidente do Brasil, Nilo Peçanha, por meio do Decreto nº 7.566, estabeleceu a criação de dezenove escolas de aprendizes e artífices, instituindo uma rede profissional de ensino (GEBRIM, 2017; PANIAGO, 2016; FLACH, 2014; LIMA, 2012; VIDOR et al., 2011).

O trabalho de Gebrim (2017) nos trouxe uma importante contribuição, ao narrar o panorama da EPT no País, analisando leis e decretos que versam sobre tal temática. Na leitura de seu texto percebemos que o percurso da EPT e, por conseguinte dos IFs, é permeado por políticas governamentais que foram redefinindo seus papéis. Resumidamente, as escolas de aprendizes e artífices passaram a ser denominadas, em 1937, como Liceus Industriais. “Em 1942, os liceus sofrem nova alteração, transformando-se em Escolas Técnicas e Escolas Industriais, ambas, em sua soma, cobrindo todo o território nacional” (GEBRIM, 2017, p. 18).

As Escolas Industriais e Escolas Técnicas da União, por sua vez, são elevadas ao nível de autarquias, garantindo autonomia didática, administrativa, técnica e financeira, em 1959, no governo de Juscelino Kubitschek, por meio da Lei nº 3.552 (GEBRIM, 2017). Originando com isso as Escolas Técnicas Federais – ETF.

No governo militar de Ernesto Geisel, no ano de 1978, três Escolas Técnicas Federais, de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) (GEBRIM, 2017; PANIAGO, 2016). Com objetivos diferenciados, essas instituições introduziram no cenário da educação técnica uma reorientação, passando a atuar também no ensino superior. Houve a convivência de cursos técnicos integrados ao ensino médio, ao lado de cursos de graduação em engenharia e pós-graduação nesta área (CAMPELLO, 2007). Complementando, Ciavatta (2010, p. 164) expõe que, os CEFETs criados nos anos de 1970 passaram a ofertar “licenciatura plena e curta para formar professores e especialistas para disciplinas especializadas do ensino médio e a formação de tecnólogos”.

Contudo, os CEFETs somente iniciaram sua consolidação no governo de Itamar Franco, no ano de 1994, com a Lei nº 8.948, em que se instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica (CIAVATTA, 2010). Por meio disso, o movimento de “cefetização” das escolas técnicas se concretizou a partir de 1999, com base no Decreto nº 2.406 de 1997 (CAMPELLO, 2007). Assim, “entre 1997 e 2002 todas as

ETF e demais dez Escolas Agrotécnicas Federais foram transformadas em CEFETs” (FLACH, 2014, p. 56). Esta mesma autora nota que, nos anos de 1990, houve uma nova reorientação dos CEFETs, passando a ser centros especializados em educação profissional, ofertando cursos técnicos pós-médios e de formação de tecnólogos. Isso foi diferente do que aconteceu aos CEFETs dos anos de 1970, citado por Ciavatta (2010) agora a pouco, que se caracterizaram mais como instituições de ensino superior (IES).

Os CEFETs enquanto modelo alternativo de ensino superior voltaram-se mais para áreas tecnológicas, daí a oferta de cursos profissionais superiores de curta duração, destinados à formação de tecnólogos. Por oferecerem habilitação de cursos de curta duração os CEFETs, conforme Campello (2007), promoveram a fragmentação do ensino superior. Diferenciaram-se do ensino universitário ao subordinarem “a formação ao mercado de trabalho e tendo como objetivo o aumento da produtividade da economia” (CAMPELLO, 2007, p. 3).

Um ponto importante que nos parece que foi mantido na política EPT e que deu origem aos atuais IFs é a integração em rede das instituições federais. Isso pôde ser evidenciado no processo de “cefetização” nos anos de 1990, os quais surgiram do aproveitamento da estrutura das ETF, constituídas em rede, com prédios próprios, metodologia e projetos pedagógicos semelhantes (CAMPELLO, 2007).

Para Silva e Melo:

Os CEFETs deram início a um modelo alternativo de ensino superior, passou pelas Escolas Agrotécnicas Federais, tornou-se proeminente na Universidade Tecnológica do Paraná (UTFPR) e, mais tarde, consolidou-se nos IF (SILVA; MELO, 2018, p. 6).

A partir disso, evidenciamos que os CEFETs estão na origem da oferta de ensino superior na educação profissional, pois àquelas instituições foi dada a incumbência de ministrar ensino médio, graduação e pós-graduação tecnológica, e de licenciatura para o ensino médio (GEBRIM, 2017). Desse modo, foi instalada uma possível alavanca que impulsionou os atuais IFs na oferta de cursos de formação de professores. Segundo Caldas (2011), os IFs consolidam uma experiência bem-sucedida, ainda recente, dos CEFETs na oferta de licenciatura para disciplinas da área científica da educação básica.

Sintetizamos a trajetória da rede federal de EPT no quadro 2, a fim de demonstrar como as instituições foram se metamorfoseando ao longo da história. Para isso, traçamos grandes marcos legais, o período histórico e a nomenclatura adotada pelas instituições.

Quadro 2 – Síntese da trajetória histórica da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica

Ano	Leis e Decretos	Presidente da República	Instituições criadas
1909	Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909.	Nilo Peçanha	Escolas de Aprendizagem e Artífices
1937	Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937.	Getúlio Vargas	Liceus Industriais
1942	Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942.	Getúlio Vargas	Escolas Técnicas e Escolas Industriais
1959	Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959.	Juscelino Kubitschek	Escolas Técnicas Federais
1978	Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978.	Ernesto Geisel	CEFETs - MG/PR/RJ
1994	Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994.	Itamar Franco	Sistema Nacional de Educação Tecnológica (consolidou os CEFETs)
2008	Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.	Luís Inácio Lula da Silva	RFEPCT e os IFs

Fonte: elaborado pelos autores.

Em nosso estudo, percebemos que os IFs são instituições correlatas, em muitos aspectos, aos CEFETs, porém trazem outras características, a mais forte delas é sua equiparação às universidades (quadro 3). É desse processo que se iniciou em 2005 com a transformação do CEFET-PR em UTFPR e da criação da RFEPCT, em 2008, que se deu a opção aos demais CEFETs e escolas de se transformarem em IFs (CIAVATTA, 2010).

Quadro 3 - Diferenças entre CEFETs e IFs

CEFETs	IFs
Instituições especializadas na oferta de educação profissional.	Definidos como instituições de ensino superior, básico e profissional.
Especializados na oferta de educação tecnológica.	Especializados na oferta de educação tecnológica.
Autonomia mais restrita do que os Institutos Federais.	Maior autonomia para criação e extinção de cursos.

Estrutura organizacional composta por direção geral e diretorias sistêmicas.	Estrutura organizacional semelhante das universidades (Reitoria com pró-reitorias).
Financiamento: dotação orçamentária de responsabilidade do Ministério da Educação e Desporto.	Não consta na lei de criação dos IFs referência ao financiamento das novas instituições.
Eleição paritária: peso de 2/3 para servidores e 1/3 para discentes.	Eleição paritária: peso de 1/3 para docentes, 1/3 para técnicos administrativos e 1/3 para discentes. Exercício dos cargos de reitor e diretor geral limitado a dois mandatos consecutivos.
Características e finalidades: se propõe articulação com sociedade e com o setor produtivo.	Características e finalidades: expansão do conceito de inserção social, propondo um olhar para a sociedade como um todo, expandindo o foco para além do setor produtivo tradicional.
Formação de professores: não há exigência para oferta deste tipo de formação.	Formação de professores: 20% das vagas devem ser destinadas a este tipo de formação, para suprir carências em especial da área de ciências.
Educação profissional e tecnológica ofertada com viés mais tecnicista.	Educação profissional e tecnológica ofertada como processo educativo e investigativo.

Fonte: elaborado por Ângela Flach (2014).

Nosso interesse em resgatarmos a história dos IFs é assinalar como se teceu sua relação com a formação de professores. Foi pelo Decreto nº 3.462, de 17 de maio de 2000, que o então presidente da república, Fernando Henrique Cardoso, dentre outras providências, estendeu aos CEFETs a autonomia para “criação e implantação de cursos de formação de professores para as disciplinas científicas e tecnológicas do Ensino Médio e da Educação Profissional” (BRASIL, 2000, p. 1). Essas instituições passaram a ter o aval legal para ministrarem licenciaturas, com o discurso de suprir carências para a falta de professores habilitados no País (FLACH, 2014).

Destacamos ainda o Decreto nº 5.225, de 1º de outubro de 2004, o qual alçou os CEFETs ao nível das demais IES, passando então a usufruir da autonomia universitária, conforme o estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) (GEBRIM, 2017; LIMA, 2012).

Ao retornarmos à literatura voltada ao assunto dos CEFETs é uníssono que houve problemas na implantação dos programas de formação docente, devido principalmente à falta de tradição e de condições estruturais para tal oferta. Reiteradamente, reforçamos que desde sua origem os CEFETs cumpriram e ainda cumprem um importante papel no cenário da EPT, e justamente por tal compromisso, é que diversos autores acenam a impossibilidade de ampliação de suas funções no que tange à formação de professores da educação básica (FLACH, 2014; LIMA, 2012). Na concepção de Flach (2014), a falta de tradição em formar professor é um aspecto que se estende aos atuais IFs.

É ainda no ano de 2004, sob o governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva que se pôde ouvir a retomada das discussões acerca das políticas federais para a EPT, da ampliação e da democratização do acesso ao ensino superior. Segundo Pacheco:

Em 2005, antes da expansão programada, a rede federal contava com 144 unidades distribuídas entre Cefets e suas unidades descentralizadas, a UTFPR e seus *campi*, escolas agrotécnicas e escolas técnicas vinculadas a universidades federais, além do Colégio Pedro II (PACHECO, 2012, p. 8).

Antecedendo à criação da atual Rede de Educação Profissional, o governo federal lançou algumas medidas, na época do então presidente Lula, que contribuíram para a expansão do ensino superior no Brasil, em especial no que diz respeito à formação de professores. Sobre esse assunto, no ano de 2006, também foi publicada a segunda versão das Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica, propondo que todos os professores tivessem formação em nível superior, algo que vinha preconizado pela LDB/96 (BRASIL, 2006). Em consonância com o argumento de se aumentar o número de professores formados em cursos superiores, os IFs se voltaram à formação docente, dando força ao movimento de valorização da profissão.

É ingênuo acreditar que as medidas para expandir o ensino superior foram fruto de benesses do poder público, elas visam atender a interesses do mercado e de “acordos assumidos pelo governo brasileiro em âmbito internacional, como é o caso da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990 na Tailândia, no âmbito da Declaração Mundial sobre Educação para Todos” (MAUÉS; SEGENREICH; OTRANTO, 2015, p. 47).

Os trabalhos de Maués, Segenreich, Otranto (2015) e de Lima (2012) contribuíram para nossa compreensão a respeito das medidas adotadas a fim de expandir a formação de professores no nível superior. Ambos os trabalhos criticam a política do governo de Fernando Henrique Cardoso, por promover o sucateamento e a privatização do ensino público superior. Em contrapartida, o governo Lula é percebido como aquele em que houve o aumento expressivo dos gastos com o sistema federal de ensino, tanto profissional quanto superior, o que, dentre outras coisas, contribuiu para a criação dos IFs. Esse fato foi percebido também por Silva e

Melo (2018) quando evidenciam os investimentos federais realizados entre 2003 e 2010 e que continuaram com a presidenta Dilma Rousseff, entre 2011 e 2016.

Diante disso, em ordem cronológica, destacamos o:

a) Programa Universidade para Todos (Prouni), que “tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior” (BRASIL, 2005);

b) Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, “voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação à distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País” (BRASIL, 2006, Art. 1º);

c) Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), por meio do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, “com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (BRASIL, 2007b, Art. 1º).

Na esteira dessas medidas “foram desencadeadas ações de reordenamento das IES públicas, com princípios de otimização de espaços e tempos, de ampliação e criação de oferta, de redução ou flexibilização de recursos materiais e humanos” (SILVA; MELO, 2018, p. 5). Foi assim que, no ano de 2007, se começou a delinear o desenho que culminou na criação da RFEPCT, por meio do Decreto nº 6.095. Este Decreto “visava aglutinar os então CEFETs, Escolas Técnicas e Escolas Agrotécnicas em grandes instituições regionais” (GEBRIM, 2017, p. 47). Assim, foi germinada a ideia de constituição dos IFs, que no Decreto foram denominados de IFET.

Após consulta pública e negociação da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec/MEC) junto às instituições que se submeteriam ao reordenamento da rede de educação profissional, “nos últimos dias do ano de 2008, a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro, instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT)” (GEBRIM, 2017, p. 47). Dessa maneira, foram criados 38 IFs, espalhados por todo o Brasil, que na Lei e em diversas publicações, inclusive em nossa tese, passaram a ser conhecidos por IFs.

Para Pacheco (2012) os IFs foram criados a partir do potencial instalado nos 31 CEFETs, nas 75 unidades descentralizadas de ensino (UNED), nas 39 Escolas Agrotécnicas, nas sete ETF e nas oito escolas vinculadas à Universidade. Todas essas instituições por força da Lei e por adesão voluntária se transformaram em IFs.

Ressaltamos que, a RFEFCT é constituída, além dos IFs, pela UTFPR; CEFET Celso Suckow da Fonseca - RJ e CEFET - MG; Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; e pelo Colégio Pedro II (BRASIL, 2008, Art. 1º).

A constituição histórica da RFEFCT aponta uma forte ligação com as Escolas de Aprendizes e Artífices, criadas em 1909 (FLACH, 2014; PACHECO, 2012). Portanto, nasce no interior de uma tradição centenária de EPT. Talvez por isso, falarmos em formação de professores nos IFs possa soar ainda estranho.

No que tange a EPT observamos que no artigo 18 da Lei nº 11.892/2008 que trata especificamente dos CEFETs remanescentes (MG e RJ), não inseridos no reordenamento dos IFs, estes são mantidos como autarquias vinculadas ao MEC. Tais locais se configuram “como instituições de ensino superior pluricurriculares, especializadas na oferta de educação tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino, caracterizando-se pela atuação prioritária na área tecnológica” (BRASIL, 2008, Art. 18). Logo, seguem as tradições de suas origens, em 1978. Os CEFETs resguardam seu compromisso com a educação tecnológica, sendo-lhes facultativa a oferta de formação de professores.

Já os IFs são definidos no 2º artigo da Lei nº 11.892/2008 “como instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino” (BRASIL, 2008, Art. 2º). Tendo em vista esse artigo e a materialidade de seu cumprimento, os IFs trazem em sua gênese o compromisso com a verticalização do ensino, oferecendo a oportunidade para que seus estudantes possam cumprir diferentes níveis e modalidades, da educação básica à educação profissional e educação superior.

A verticalização, no entender de Lima (2012), é um fator diferencial dos IFs em relação a outras instituições, inclusive da própria RFEFCT. Por esse motivo, os IFs ainda mantêm vínculos com suas raízes na EPT, o que é respaldado na Lei de sua criação, que define que no mínimo 50% das vagas seja para a educação profissional técnica de nível médio (BRASIL, 2008, Art. 8º).

Por outro lado, os IFs, com o advento da RFEPC, se consolidaram como *locus* de formação de professores (LIMA, 2012). Na “letra da lei”, expressão adotada por Gebrim (2017), os IFs devem destinar uma parcela de no mínimo 20% de vagas em cursos voltados à formação de professores, seja licenciatura, seja em programas especiais de formação pedagógica ou pós-graduações (BRASIL, 2008, Art. 8º).

Sacramentando a verticalização, os IFs podem ofertar cursos superiores de tecnologia, bacharelados, engenharias, especializações, mestrados e doutorados. E englobando tudo isto, dado seu *status* de instituição universitária, desenvolve ações de ensino, pesquisa e extensão. Como otimizar e realizar tantas funções? Como assegurar a qualidade das atividades? Como organizar e viabilizar a infraestrutura, pessoal e as condições materiais para realizar o que está previsto na Lei? São questionamentos legítimos e que requer um intenso debate e amadurecimento dos IFs e seus profissionais para se chegar às respostas.

Outra faceta dos IFs é a interiorização do ensino. A expansão destas instituições pelo interior do País, por meio de diversos *campi*, levou educação pública e gratuita a regiões menos desenvolvidas economicamente (LIMA, 2012). Tal fato possibilitou que muitos estudantes que não têm condições possam estudar próximos às suas casas, sem ter que se deslocar para capitais.

No mesmo compasso, defendemos que incrementar os IFs como possibilidade de formação de professores no cenário brasileiro é oportunizar que uma parcela da população localizada em regiões economicamente desfavorecidas e do interior do País possa ter acesso à educação pública, gratuita e de qualidade.

Ressaltamos o caráter público do trabalho formativo dos IFs em contraposição à formação de professores em IES privadas, as quais ainda predominam na formação inicial docente no Brasil. No trabalho de Silva e Melo (2018) são identificados dois movimentos de expansão do ensino superior brasileiro, o primeiro na década de 1980 e, o segundo e mais recente, no final da década 1990, porém em ambos os períodos a expansão privilegiou instituições privadas de ensino. Camargo e Castro (2016) afirmam que, o fortalecimento de instituições privadas na educação superior se acentuou a partir das políticas para esse nível de ensino com a aprovação da LDB no ano de 1996.

Embora as IES privadas ainda detenham o maior quantitativo de matrículas na educação superior, Silva e Melo (2018) constatam que houve um crescimento significativo no número de matrículas na educação superior pública, no período de

2003 a 2013, sendo 83% maior do que o registrado no período de 1995 a 2003. Em levantamento recente, segundo o Censo da Educação Superior de 2018, aproximadamente 62,4% das matrículas dos cursos de licenciatura do País estão em IES privadas, enquanto 37,6% estão matriculados na rede pública (BRASIL, 2019).

Nossa proposta em investigar a formação de professores nos IFs nos colocou a pensar: Quais seriam os motivos da atribuição aos IFs em formar professores? Com quais prerrogativas fazem este trabalho? Em quais regiões predominam? Quais cursos são privilegiados? E urgentemente, é importante trazer à luz os desafios e as concepções postas em curso quando os IFs passam a formar professores. Para traçarmos respostas a esses questionamentos utilizamos pesquisas divulgadas sobre o tema dos IFs e da formação de professores nesses locais e dados oficiais da RFEPCT divulgados na Plataforma Nilo Peçanha (PNP)⁷.

A PNP entrou no ar no ano de 2018, constituída como um ambiente virtual de coleta, validação e divulgação das estatísticas oficiais da RFEPCT. A criação da dessa plataforma facilitou o acesso a dados atualizados sobre diferentes aspectos da Rede, com informações detalhadas ao nível de cada unidade de ensino dos IFs, CEFETs, Escolas Técnicas Vinculadas à Universidade e do Colégio Pedro II.

A formação de professores nos IFs constitui, juntamente com outras medidas trazidas aqui (PROUNI, UAB, REUNI) uma forma de expansão do ensino superior. Há, desde o ano de 2007, um diagnóstico de uma demanda de “235 mil professores para atender ao ensino médio do País, particularmente nas disciplinas de Física, Química, Matemática e Biologia” (RUIZ; RAMOS; HINGEL, 2007, p. 11). Então, conforme Mota (2015), se torna expressivo o argumento que sustenta a criação de cursos de licenciatura e formação pedagógica nos IFs. Para nós, os IFs seriam uma saída, a curto e longo prazo para tentar resolver o problema da falta de professores para a educação básica.

Pautadas no documento *Uma nova proposta de Educação Profissional Tecnológica: concepções e diretrizes dos Institutos Federais* (BRASIL, 2010), Silva e Melo (2018, p. 7), fundamentam o argumento de que as licenciaturas nos IFs além de suprirem a carência de professores, viabilizariam o cumprimento da meta de

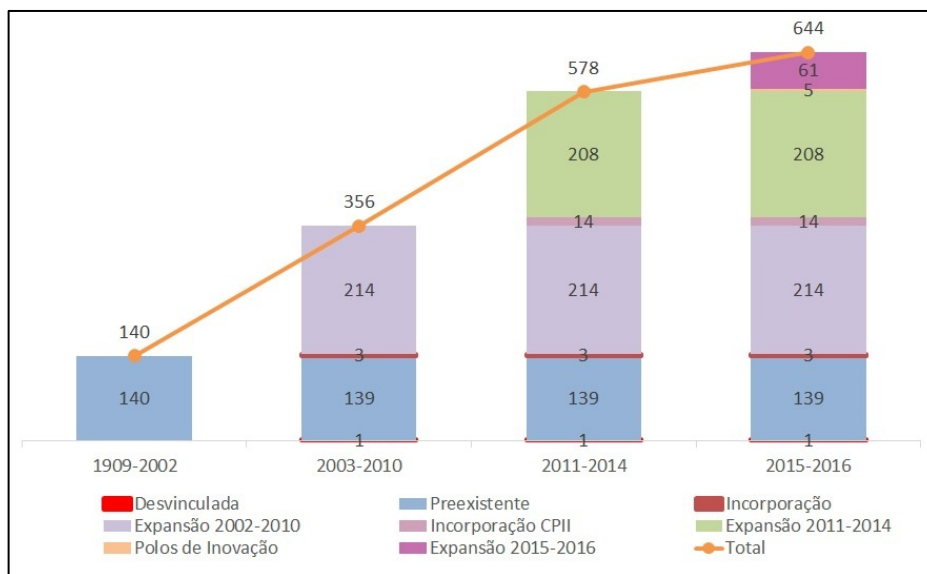
⁷ A PNP disponibiliza dados do ano, sendo alimentada com informações do Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos (SIAPE) e do Sistema Integrado de Administração Financeira (SIAFI) do Governo Federal e do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC) da Setec/MEC. Disponível em: <<https://www.plataformanilopecanha.org/>>.

universalização do ensino médio, e poderiam resolver “o problema da predominância da atuação de técnicos e bacharéis nos mais variados campos e, na última década, maciçamente, a presença dos tecnólogos e/ou bacharéis na função docente”.

Enxergamos essa vantagem com cautela. Inserindo-a em um quadro ampliado, avistamos dois problemas na inserção da formação de professores nos IFs, derivados de Lima (2012): o aumento no número de cursos e vagas, por si só, não garante que os docentes formados irão atuar nas escolas básicas; outro ponto é a falta de vocação histórica dos IFs na oferta de formação docente. Quanto ao primeiro problema, percebemos que a questão é como motivar as pessoas para a profissão professor, diante da “baixa atratividade da carreira, da precariedade nas condições de trabalho, o que dificulta a valorização do trabalhador docente e, em consequência, reduz a procura pelas licenciaturas e pela profissão” (CAMARGO; CASTRO, 2016, p. 123). Sobre o segundo problema, de maneira otimista, consideramos que a integração entre os diferentes níveis e modalidades de ensino, do básico ao superior é um diferencial que pode contribuir para a qualidade da formação de professores no âmbito dos IFs. Com isso, a atuação polivalente dos professores-formadores dos institutos pode também favorecer à formação inicial docente.

Parece impossível que contestemos o argumento de que os IFs e, por conseguinte a RFEPCT, tem expandido a EPT e a formação de professores, ainda mais diante do cenário apresentado. Em uma busca pelo portal do MEC encontramos alguns dados interessantes que nos ajudam a reforçar, com entusiasmo, a proposta da Rede, em especial no que diz respeito à construção de novas unidades espalhadas pelos estados brasileiros (figura 1).

Figura 1 - Expansão da RFEPCT, mostrando o número de unidades construídas entre os anos de 1909 a 2016



Fonte: Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

Apresentamos a figura 1 para destacar o quantitativo de unidades que foram construídas ao longo de cem de anos de história da EPT. De lá para cá, ou seja, entre 1909 a 2002, foram criadas 140 escolas técnicas no País. De 2003 a 2016, já se somam 500 novas unidades referentes ao plano de expansão da educação profissional, o que totaliza 644 *campi* em funcionamento (BRASIL, 2018). Na última consulta à PNP verificamos que, no ano de 2019, a RFEPCT está constituída por 653 unidades. O crescimento expressivo da RFEPCT saltou aos nossos olhos, atestando sua robustez e a capilaridade do modelo de educação a ela vinculado, projetando estar presente em todo território brasileiro. Novamente, a interiorização aparece em destaque.

Com foco sobre a formação de professores, na PNP obtivemos alguns dados atualizados do ano de 2019, a respeito das licenciaturas. Dialogamos diretamente com a pesquisa de Lima, que produziu no ano de 2012 um panorama sobre os cursos de formação de professores nos IFs. Percebemos que daquele tempo para este, muita coisa mudou.

A pesquisa de Lima (2012) reforçou que em decorrência da existência dos IFs em 2008 houve um aumento significativo no número de cursos de licenciatura oferecidos por tais instituições. Antes da Lei nº 11.892/2008 eram 103 cursos, conforme dados recolhidos por Lima (2012) no Sistema e-MEC. Após a Lei e até os

dias atuais, conforme a PNP, no ano-base 2019, já se somam 795, um aumento de 87%. Esse crescimento substancial das licenciaturas encontra respaldo na própria política de governo que deu origem aos IFs, colocando-os como um novo *lócus* de formação de professores.

A distribuição dos cursos de licenciatura pelas unidades de ensino dos IFs é um dado que nos permite evidenciar, ainda que parcialmente, a concretude da Lei nº 11.892 e da concepção que subjaz sua criação. O desenvolvimento regional, apoiado no discurso de interiorização, é uma marca que os IFs carregam, pois, segundo Magalhães e Castioni:

Acreditava-se que a oferta EPT era importante para gerar novas oportunidades de trabalho em outras regiões do país, uma vez que a oferta EPT estava muito concentrada na faixa litorânea e em poucas cidades grandes (MAGALHÃES; CASTIONI, 2019, p. 740-741).

É preciso problematizar tal intenção, tendo em vista que garantir a existência de unidades em cidades menores e do interior não implicou necessariamente o desenvolvimento social local. O que Magalhães e Castioni (2019) demonstram é que, a expansão para os interiores do Brasil pode não ter tido força suficiente para alterar significativamente o quadro da EPT, tendo em vista que, os IFs parecem alimentar a tradição bacharelesca que domina o imaginário nacional, de que as chances de ingresso no mercado de trabalho são somente para quem tem ensino superior. Contudo, reconhecemos que permitir o acesso à educação EPT e ao ensino superior em regiões economicamente desfavorecidas é uma atitude louvável por parte da política de criação dos IFs.

A Região Nordeste detém o maior número de *campus* de IFs, um total de 209, apresentando também o maior quantitativo de cursos de licenciatura, 314 (PNP, 2020). Esses dados são expressivos e ilustram o que tem sido a política instituída pelos IFs com vista a levar educação a regiões que historicamente possuem déficit de professores com formação em nível superior, onde segundo Gatti e Barreto (2009), 48% dos docentes do Nordeste não possuem tal formação.

A tabela 1 foi elaborada após consulta à PNP. Por meio dela apresentamos a distribuição de cursos de licenciatura nos IFs pelas cinco regiões brasileiras: Norte, Sul, Sudeste, Centro-oeste e Nordeste, no ano de 2019, comparando com dados do ano de 2012 da pesquisa de Lima. Ressaltamos que a categoria “unidades” se refere

às unidades de ensino, ou ao *campus* que têm matrículas vinculadas na modalidade licenciatura.

Tabela 1- Quantitativo de unidades, de cursos de licenciatura e de matrículas nas licenciaturas dos IFs distribuídas por região

Região	Unidades				Nº de licenciaturas				Nº de matrículas	
	Em 2012		Em 2019		Em 2012		Em 2019		Em 2019	
Nordeste	11	29%	122	35,6%	127	38,5%	314	39,5%	36.791	38,6%
Sudeste	9	24%	73	21,3%	75	23%	164	20,6%	24.694	25,9%
Sul	6	16%	61	17,8%	52	16%	119	15,0%	11.735	12,3%
Centro-oeste	5	13%	46	13,4%	28	8,5%	81	10,2%	11.786	12,3%
Norte	7	16%	41	11,9%	47	14%	117	14,7%	10.379	10,9%
Total	38	100%	343	100%	329	100%	795	100%	95.385	100%

Fonte: elaborado pelos autores a partir de dados da PNP (2020) e da dissertação de Lima (2012).

Evidenciamos que houve uma expansão significativa na oferta de licenciaturas em todas as regiões, correspondendo um aumento de: Nordeste – 147,2%; Sudeste – 118,7%; Sul – 128,8%; Centro-oeste – 189,3%; Norte – 148,9%. Em média as licenciaturas cresceram 146,6% em todas as regiões, nos últimos oito anos.

A expansão da RFEPCT entre os anos de 1909 a 2019 representou uma diferença de 513 unidades construídas. Essa ampliação veio acompanhada também do aumento dos cursos de formação de professores no âmbito dos IFs, em decorrência da aplicação da Lei nº 11.892/2008. Consideramos que essa crescente oferta de licenciaturas gerou a necessidade de ampliação de condições para atender as demandas da formação de professores, para além das condições pré-existentes antes de 2008 e que foram reaproveitadas. A expansão de cursos acarretou no aumento do orçamento investido na RFEPCT, conforme Magalhães e Castioni (2019), no ano de 2015, a RFEPCT recebeu 10,49% do total de repasses do MEC.

Da vivência do doutorando como professor do IF Goiano, ousamos dizer que foram criados espaços e adotadas medidas em prol das licenciaturas: construção de laboratórios; contratação de professores especialistas, incluindo a do doutorando na área de Ensino de Ciências e Biologia; aprovação de programas de incentivo à

docência, editais específicos para projetos na área da Educação e, recentemente, a criação de pós-graduações *latu* e *strictu sensu* na área de Ensino.

Atualmente, nos IFs há uma variedade de 26 cursos destinados à formação inicial de professores em nível superior, conforme tabela 2, inspirada no trabalho de Lima (2012).

Tabela 2 - Relação em ordem decrescente de quantidade de cursos de licenciatura oferecidos e sua oferta pelas unidades dos IFs

	Cursos	Quantidade de unidades que oferecem		Quantidade de cursos oferecidos	
1	Matemática	103	30,0%	136	17,1%
2	Química	92	26,8%	120	15,1%
3	Ciências Biológicas	82	23,9%	116	14,6%
4	Física	75	21,9%	107	13,4%
5	Pedagogia	54	15,7%	62	7,8%
6	Letras – Língua Portuguesa	27	7,9%	35	4,4%
7	Licenciatura para Educação Profissional, Científica e Tecnológica	22	6,4%	26	3,3%
8	Geografia	17	4,9%	26	3,3%
9	Computação	19	5,5%	23	2,9%
10	Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes	20	5,8%	20	2,5%
11	Ciências da Natureza	12	3,5%	18	2,3%
12	Educação Física	12	2,0%	16	2,0%
13	Informática	9	2,6%	14	1,8%
14	Letras – Língua Estrangeira	7	2,0%	13	1,9%
15	Letras	9	2,6%	11	1,4%
16	Ciências Agrárias	7	2,0%	11	1,4%
17	Música	7	2,0%	11	1,4%
18	Educação do Campo	7	2,0%	7	0,9%
19	Ciências Sociais	4	1,2%	5	0,6%
20	Artes Visuais	4	1,2%	4	0,5%

21	Teatro	3	0,9%	4	0,5%
22	História	3	0,9%	3	0,4%
23	Dança	2	0,6%	3	0,4%
24	Libras – Licenciatura	2	0,6%	2	0,2%
25	Artes Cênicas	1	0,3%	1	0,1%
26	Intercultural Indígena	1	0,3%	1	0,1%

Fonte: elaborado pelos autores a partir de dados da Plataforma Nilo Peçanha (PNP, 2020).

Os cursos de Matemática e as licenciaturas em Química, Ciências Biológicas, e Física são os mais ofertados pelos IFs. Entendemos que isso se deve a Lei de criação dessas instituições que, por sua vez, segue o que está disposto no Plano Nacional de Educação (PNE) do ano de 2001. Tanto na lei quanto no PNE as áreas de ciências e matemática são prioritárias. Se somarmos a quantidade daquelas licenciaturas com a de Ciências da Natureza, juntas compõem 62,5% da oferta dos IFs. Lima (2012), já observava uma forte tendência dos IFs por cursos das áreas de ciências e matemática, com percentual de 72%.

Na lei que deu origem aos IFs a formação de professores para a EPT é contemplada, no entanto, os cursos que atendem ou poderiam atender a esta demanda como: Ciências Agrárias, Computação, Informática, Licenciatura para Educação Profissional, Científica e Tecnológica e Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes possuem pouca expressividade, correspondem a 12% da oferta. Os dois últimos cursos são direcionados a bacharéis e tecnólogos que desejam obter o grau de licenciatura. Essa medida é uma maneira de formar professores para disciplinas específicas da área EPT. Lima (2012) também encontrou escassez desse tipo de formação, que representou apenas 12% dos cursos de formação de professores dos IFs.

Diante da inexpressiva quantidade de cursos voltados à formação para a EPT, refletimos: Onde, quem e como são formados os docentes que atuam nas disciplinas da área profissional e tecnológica? É certo que os IFs trazem a insígnia da EPT em seu nome e em sua prática, portanto, nos parece que a formação para tais áreas seria uma prioridade e uma marca distintiva para essas instituições. Ainda mais quando observamos no cenário nacional, a quase inexistência deste tipo de formação (MACHADO, 2008). Projetamos que os IFs teriam um papel de destaque na mudança

de tal paisagem, talvez seja uma das contribuições mais relevantes que os institutos podem dar à formação de professores do País.

Ao contrário do esperado, considerando os propósitos da lei que originou os IFs, os cursos das áreas de ciências sociais e humanas⁸ representam mais do que o dobro da quantidade daqueles voltados à EPT, totalizam 25,5% das licenciaturas. Embora os IFs sejam vocacionados à EPT, Magalhães e Castioni (2019) criticam que, essas instituições:

[...] têm se tornado mais um espaço de produção de ativos intelectuais na direção para a manutenção das mesmas estruturas sociais, isto é, uma 'EPT' apenas para futuras atividades especializadas e para o acesso ao ensino superior nas universidades públicas (MAGALHÃES; CASTIONI, 2019, p. 747).

A multiplicidade de cursos de licenciatura aponta que os IFs vieram para se efetivar como mais um nó na rede da formação docente brasileira, assumindo o compromisso em formar professores a fim de atender à demanda pela profissionalização. No ano de 2019 foram 95.385 matrículas e 27.595 vagas criadas nas licenciaturas dos IFs (PNP, 2020). Antes desse período, Camargo e Castro (2016) já observavam a ampliação de matrículas nas licenciaturas do País entre os anos de 2009 e 2010, o que tem relação direta com a política de criação de novas instituições federais de ensino superior, ocorrida inicialmente no governo Lula (2003-2010). Esses números não podem ser desconsiderados. Enxergamos tal quantitativo com um olhar esperançoso que sinaliza que a ampliação de espaços formativos permitirá alcançar melhorias no cenário de formação docente brasileiro. Claro que isso, a partir de um trabalho sério, comprometido e engajado com as árduas lutas pela valorização da profissão: por melhores salários, planos de carreira, condições estruturais das escolas e dos cursos de formação, participação dos professores no delineamento de políticas públicas de educação.

Ao ampliar o *locus* de formação de professores os IFs tornaram-se uma opção a mais de itinerário formativo ao lado de outras instituições como, universidades, faculdades e centros universitários. Para Camargo e Castro (2016, p. 141), “isso vem corroborar o entendimento de que a centralidade da formação de professores é

⁸ Os seguintes cursos compõem a área de ciências sociais e humanas: Artes Cênicas, Artes Visuais, Ciências Sociais, Dança, Educação do Campo, Educação Física, Geografia, História, Intercultural Indígena, Letras, Letras – Língua Estrangeira, Letras – Língua Portuguesa, Libras, Música, Pedagogia, Teatro.

dividida com outras IES, o que contribui para a diversidade da formação de professores, já que elas apresentam diferentes missões institucionais”.

Por outro lado, Silva e Melo (2018) colocam que a ampliação, expansão e flexibilização da formação de professores fizeram proliferar, além de instituições diversificadas, cursos flexíveis com o objetivo de reduzir gastos públicos, promover abertura comercial e privatizações por meio de políticas educacionais. Próximos a essa ideia, Camargo e Castro (2016, p. 131) afirmam que, os IFs “priorizam aspectos de natureza quantitativa, valorizam a otimização dos recursos e a instrumentalização da formação, mesmo que sob o discurso da qualidade do processo educacional”.

A implementação de outras IES na formação de professores, para além dos espaços universitários, veio aprofundar o processo de fragmentação e da abordagem tecnicista, trazendo para o cenário instituições tradicionalmente ligadas à EPT. Além de não permitir a criação e manutenção de uma base comum de formação docente (FREITAS, 1999; CAMPELLO, 2007; LIMA, 2012). É nítido e bem aceito que os IFs possuem uma longa tradição com a EPT, no entanto, a formação de professores é ainda novidade, é nesta direção que as críticas vão.

Quanto as críticas, Freitas (1999) constata que, a fragmentação da formação docente vai contra a luta da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) por uma base comum nacional para formar professores. Gatti e Barreto (2009) se indagam a respeito da contribuição que as IES com escassa ou nenhuma tradição acadêmica na formação para o magistério podem trazer para a formação docente. E radicalmente, Brzezinski (2002 apud. Lima, 2012) considera as universidades como *locus* adequado à formação de professores, dada sua tradição e articulação entre ensino e pesquisa. Compreendemos que são preocupações legítimas e merecem atenção, no entanto, nenhuma delas serve para diminuir o trabalho dos IFs na formação de professores, subestimando seu potencial.

É oportuno enfatizarmos que os IFs, para fins de regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, são equiparados às universidades federais (BRASIL, 2008, Art. 2º). Partilham ainda com elas o fato de serem autarquias, possuem autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Os institutos assim como as universidades articulam ensino, pesquisa e extensão, contrapondo-se ao argumento utilizado por Brzezinski.

Paniago (2016, p. 94) ressalta que na lei de criação dos IFs, “a prioridade fundamental deles ancora-se no oferecimento da educação técnica e tecnológica, ao

estímulo à produção de conhecimento pertinente às tecnologias da produção, ao fortalecimento dos arranjos produtivos socioculturais”. Reflexo disso, é a predominância de cursos técnicos, correspondendo a quase 82,5% dos cursos, contra 17,5% de cursos de formação de professores (PNP, 2020).

Silva e Melo (2018) buscaram pelos motivos do não atendimento a lei dos IFs que preconiza 50% de cursos técnicos nível médio e 20% de formação de professores. Esses autores afirmam que a licenciatura é, historicamente, marcada pela desvalorização da docência, pelo baixo status social e pelo alto número de evasão:

[...] acrescido à dificuldade de docentes bacharéis em formar licenciados, o que propicia resistências, tanto internas (docentes e gestores, por exemplo), quanto externas à instituição, já que a sociedade tende a solicitar e procurar cursos que julgam ter melhor *status* social (SILVA; MELO, 2018, p. 11).

A Lei nº 11.892 expressa uma estreita relação dos IFs com o setor produtivo e a pesquisa aplicada, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e atendendo às vicissitudes do mundo trabalho (OTRANTO, 2010). Dessa maneira, Magalhães e Castioni (2019, p. 741) dizem que, as pesquisas aplicadas no âmbito dos IFs remetem “a atuação dos docentes a fim de propor soluções para aprimorar as atividades econômicas locais nos arredores desses *campi*”. Parece-nos que isso instala ambiguidades no que tange à formação de professores, podendo-se ter a impressão de que os IFs ao possuírem maior afinidade com a EPT poderiam remeter a uma formação de professores, excessivamente, “relacionada com o desenvolvimento da técnica e da tecnologia”, “[...] com currículos mais flexíveis, em sintonia com o mundo produtivo” (LIMA, 2012, p. 94 e111).

Além disso, os IFs estariam dissociando a pesquisa das atividades de ensino (PANIAGO, 2016), ao terem uma visão um tanto limitada de pesquisa, tomando-a como, estritamente relacionada à pesquisa aplicada, “dirigida aos setores empresariais e industriais” (OTRANTO, 2010, p. 102). Diferentemente das universidades, os IFs se constituiriam, na perspectiva dessa mesma autora, como um modelo alternativo às “universidades de pesquisa”, tidas pelo Banco Mundial como “instituições dispendiosas e inadequadas às necessidades e recursos dos países mais pobres”.

Uma sinalização importante de que a pesquisa tem sido efetivada nos IFs é o quantitativo de cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu*, juntos somam 731

programas e 46.609 matrículas no ano de 2019 (PNP, 2020). Resta-nos saber se, entre o que está proposto regimentalmente e o que efetivamente é feito na formação docente nos IFs há a possibilidade para que essa formação aconteça de modo diferente, sem desconsiderar a importância da pesquisa para a formação do professor.

Não entendemos que a falta de tradição em formar professores e nem a possível escassez de articulação entre essa formação e a pesquisa seja um problema grave que rebaixe o trabalho dos IFs. É fato que essas instituições, historicamente, não foram projetadas para formar professores, mas foram usadas para tanto. Isso aconteceu por conta de um contexto político, do cenário educacional e da história da profissão docente, que no Brasil possui particularidades.

A utilização dos IFs para a formação docente veio do aproveitamento de toda a pré-existência de infraestrutura, recursos humanos (docentes, técnicos administrativos) destinados à EPT que parecem ter sido percebidas como vantajosas também para a formação docente (LIMA, 2012). Talvez aqui resida mais uma pista da contribuição que os IFs podem dar à formação de professores: facilitar a integração entre os diferentes níveis de ensino, produzindo e compartilhando saberes forjados nesse processo. Questões ainda em aberto, que só o tempo, o empenho e o trabalho comprometido dirão se os institutos têm um jeito próprio de pensar e fazer a formação docente.

Em termos de políticas educacionais, os IFs representam uma conquista para o País, por tudo que a rede de educação profissional viveu e sofreu até aqui, e ao ganhar um novo *status*, passando a atuar na formação docente, o desafio se amplia e deve ser enfrentado na prática, no dia-a-dia das experiências dos IFs, nos cenários abertos por eles.

A discussão de Ciavatta (2010) está preocupada também com o destino do ensino médio nas instituições federais ao adquirir novas feições ao longo de sua história. Desde os CEFETs e mais, recentemente, passando pelos IFs, houve a vinculação dessas instituições com o ensino superior, o que deu a elas, segundo Ciavatta (2010), o *status* de universidade.

Devido a tal conformação, Magalhães e Castioni (2019) citando o trabalho de Moraes (2016), colocam que se gerou uma tensão da Identidade de Escola Técnica *versus* Vontade de Universidade, transformando os IFs em mais um espaço de produção de ativos intelectuais, como ocorre nas instituições universitárias. Nos parece que nesse processo a prioridade tenderá ser conferida à oferta da educação

superior em detrimento do nível médio, como revelam Flach (2014) e Ciavatta (2010), ao perceberem que o ensino médio é destinado, principalmente aos professores substitutos, enquanto os professores doutores, mais qualificados, dedicam-se ao ensino superior, a pesquisa e a pós-graduação.

Observamos que na própria realidade dos IFs ocorre uma fragmentação da formação, dividindo e classificando o trabalho, e assim, rebaixando o nível médio-técnico e exaltando o ensino superior. A desvalorização do nível médio técnico nos IFs, ainda se expressa no fato de que:

os cursos não têm um relacionamento forte com o mercado de trabalho, não há certificação profissional de saberes e competências adquiridos com a prática e, por fim, não há a busca por aproximações com modelos internacionais de formação profissional. Alguns cursos não são sequer organizados de acordo com o catálogo de profissões brasileiras (MAGALHÃES; CASTIONI, 2019, p. 743).

Compartilhamos com Ciavatta (2010, p. 167 e 171) a crença de que, em um país marcado por desigualdades como o Brasil, defender o ensino médio público, especialmente nas escolas da rede federal “é uma exigência de ordem ética e política”, considerando que “são os melhores cursos de educação pública do País”. Tomando o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como parâmetro para atestar a qualidade da educação de nível médio oferecida pela RFEPCT, Dutra et al. (2019) apontou que a média geral dos estudantes, no ano de 2015, data da última divulgação da rede federal, foi de 572,42 pontos, superando as redes estadual (492,39), municipal (520,40) e privada (570,41).

Os IFs estão inseridos em um contexto mais amplo das políticas educacionais, as quais “desde os anos 1990 vieram se aproximando de objetivos econômicos e político-ideológicos do capitalismo monopolista para ajustar os países periféricos ao capitalismo dos países centrais” (CIAVATTA, 2010, p. 162). Tais políticas educacionais estão alinhadas ao neoliberalismo e à formação voltada ao interesse do capital, vinculadas às determinações de organismos internacionais, como Banco Mundial, Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Fundo Monetário Internacional (FMI) (MAUÉS, SEGENREICH, OTRANTO, 2015; CIAVATTA 2010; OTRANTO, 2010).

De modo parecido, Paniago (2016) pontua que não se pode negar que a educação profissional no Brasil sempre se subordinou aos interesses do mercado

capitalista. Como fazer a diferença frente a isso? Como os IFs podem resistir à sedução de se alinharem ao mercado capitalista e aos seus princípios, os quais vão contra uma educação emancipadora, promotora da igualdade e da justiça social?

Parece-nos prudente refletirmos sobre a identidade dos IFs, que, de antemão, não nos remete a algo estático. Essas instituições se metamorfosearam. De uma longa experiência voltada exclusivamente à EPT, fortemente ligada à formação para o trabalho (PANIAGO, 2016; LIMA, 2012), passaram a ser instituições que atendem às demandas formativas da educação básica e profissional, inclusive pela formação de professores até a pós-graduação. Contudo, Paniago (2016) nos lembra, que não é por força da lei que essa atuação ampla se efetivará, mas por meio de um longo processo de discussão, reflexão e empenho que se poderá compreender tais metamorfoses nos IFs.

Em diálogo com Lima (2012), temos em mente que o fenômeno da formação de professores nos IFs é permeado por contradições. De um lado, salta aos olhos a expansão dos institutos, levando uma formação pública e gratuita à diversas regiões do Brasil. Do outro, vemos com preocupação as concepções políticas que circundam a lei dos IFs por estarem voltadas ao interesse do capital, promovendo uma formação que pode separar trabalho manual e trabalho intelectual. Para Magalhães e Castioni (2019, p. 748), essa dualidade é parte de uma “herança de que somente os nascidos num determinado estrato social é que terão sucesso em suas trajetórias”, daí a excessiva valorização de estudos em nível superior, ou seja, do trabalho intelectual.

Os IFs têm essas contradições em seu horizonte, em especial ao figurarem como novos espaços de formação de professores. Atuar nesse campo é assumir os desafios que secularmente estão postos: a qualidade da formação, a garantia de condições de trabalho e salariais, o combate às desigualdades sociais, a busca pela valorização dos professores.

Como parte da identidade da formação de professores nos IFs vislumbramos a integração da educação básica e profissional com a educação superior como um trunfo dessas instituições. Para Flach (2014, p. 168) esse é o “elemento que fomenta e distingue as licenciaturas dos IFs”. Mencionamos a integração não somente em termos de aproveitamento do quadro docente, o qual pode atuar em diferentes níveis e modalidades simultaneamente, mas entre os estudantes dos diferentes níveis, e sua convivência em diversos espaços, instaurando um ambiente acadêmico já no ensino médio.

Ao nos referirmos ao aspecto integrador dos IFs, apontamos para a contribuição da verticalização do ensino, atuando em diferentes níveis e modalidades de educação. A verticalização pode favorecer a formação dos sujeitos, não apenas dos professores-formadores das licenciaturas ou em outros programas, mas de todos os estudantes que constroem seus percursos formativos no âmbito dos institutos, em particular aos egressos da licenciatura.

A partir de nosso estudo acerca da formação de professores nos IFs duas particularidades nos chamaram a atenção. São aspectos marcantes da proposta da RFEPCT, e se estendem ao IF que investigamos: a interiorização e a verticalização do ensino. A interiorização está relacionada com o espriamento dos IFs por cidades do interior dos estados brasileiros, vide o caso do IF Goiano.

A verticalização do ensino se evidencia na atuação dos institutos ao ofertarem cursos que vão desde a educação básica em nível médio até a pós-graduação. Essa polivalência se expressa na ação educativa dos IFs em cursos de educação profissional técnica de nível médio, cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica. Assim, refletimos e nos mobilizamos na tese em torno dos questionamentos: Que contribuições são produzidas pelos IFs na formação de professores, em particular de Ciências e Biologia? Que sentidos os professores que se formaram nesses locais atribuem ao que viveram durante a licenciatura?

É ainda mais relevante o debate a respeito da formação de professores no IFs diante da conjuntura histórico-política atual, a qual ameaça as conquistas advindas da criação da RFEPCT. Quem sabe estejamos diante de uma nova arena de disputa, não apenas no âmbito das políticas públicas educacionais, mas na própria comunidade acadêmica. Em nossa tese, debatemos a formação de professores de Ciências e Biologia nos IFs como um novo objeto de investigação da área da Educação e da Educação em Ciências, apontando as contribuições desses locais, e acreditando que são *loci* de uma formação específica marcada pela verticalização e pela interiorização.

A verticalização e a interiorização são temas que merecem investigação, pois podem influir na formação dos professores e terem sentidos diferentes nas trajetórias individuais de quem se licenciou em um IF. Não queremos dizer com isso que, nos prendemos apenas a tais aspectos, pelo contrário, buscamos conjugá-los com outros para dar sentido à experiência das professoras-egressas participantes do nosso estudo.

Inicialmente havíamos intuído que a verticalização e a interiorização fossem dois motivos que talvez pudessem comparecer e tivessem relevância nas histórias de vida das professoras participantes. Com o decurso da pesquisa outros motivos apareceram a partir da interpretação das narrativas autobiográficas das licenciadas, nos permitindo delinear outros sentidos para a formação de professores de Ciências e Biologia no IF Goiano – *campus* Ceres.

2.2- O IF Goiano e o *campus* Ceres na formação de professores

Inseridos no contexto mais geral dos IFs e seguindo nosso intuito de apresentar a história dessas instituições com a formação de professores, destacamos o IF Goiano e o *campus* Ceres. Este é o local onde as professoras participantes da pesquisa se formaram, que motivou nosso estudo e que serviu de campo para o desenrolar da pesquisa. Novamente, recorreremos aos dados da PNP e ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), no período de 2019 a 2023.

O estado de Goiás, quando da criação dos IFs no ano de 2008, “ganhou” dois institutos, o Instituto Federal de Goiás (IFG) e o Instituto Federal Goiano (IF Goiano). São duas instituições diferentes em vários aspectos, *campi* em cidades distintas, variedade de cursos e áreas de atuação. O IFG tem vocação industrial e o IF Goiano está voltado às ciências agrárias (PDI, 2018).

Conforme consta no PDI (2018), o IF Goiano se originou dos antigos CEFETs de Rio Verde, de Urutaí e sua respectiva Unidade de Ensino Descentralizada de Morrinhos, mais a Escola Agrotécnica Federal de Ceres (EAFCe), todas instituições provenientes de antigas escolas agrícolas. O IF Goiano tem uma reitoria instalada em Goiânia, capital do Estado. Em 2010, a instituição inaugurou mais um *campus*, em Iporá, e em 2014 iniciou atividades em três novos *campi*, Campos Belos, Posse e Trindade. Além desses, a instituição também possui quatro *campi* avançados, nas cidades de Catalão, Cristalina, Ipameri e Hidrolândia. No ano de 2018, a unidade de Cristalina foi alçada à condição de *campus* do IF Goiano.

Em resumo, atualmente o IF Goiano é composto pelos *campi* Ceres, Iporá, Morrinhos, Rio Verde, Urutaí, Campos Belos, Cristalina, Posse e Trindade; a Reitoria; e os *campi* Avançados de Catalão, Hidrolândia, Ipameri e o Polo de Inovação de Rio Verde (PDI, 2018).

Segundo a PNP (2020), no ano de 2019, o IF Goiano ofereceu em suas unidades de ensino 219 cursos, em diferentes níveis e modalidades, totalizando 18.658 estudantes matriculados. Complementando, pelo portal eletrônico desse instituto constatamos a oferta de cursos técnicos integrados, concomitantes, subsequentes e o Proeja (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos); cursos superiores tecnológicos, bacharelados e licenciaturas; mestrados e doutorado; especializações e Educação à Distância (EaD).

Focalizando a formação de professores, encontramos na PNP (2020) que o IF Goiano oferta 18 cursos de licenciatura em dez *campus*, distribuídos da seguinte maneira (quadro 4):

Quadro 4 - Cursos de licenciatura distribuídos por *campus*, modalidade de ensino e número de matrículas no ano de 2019 no IF Goiano, com destaque para o *campus* Ceres

<i>Campus</i> que oferece	Licenciatura	Modalidade de ensino	Matrículas*	
Avançado de Catalão	Ciências da Natureza	Presencial	35	1,5%
Avançado de Ipameri	Pedagogia	Presencial	44	1,9%
Avançado de Hidrolândia	Pedagogia	À distância	168	7,1%
Campos Belos	Pedagogia	À distância	50	2,1%
Ceres	Ciências Biológicas	Presencial	193	8,2%
	Química	Presencial	161	6,8%
Cristalina	Pedagogia	À distância	76	3,2%
Iporá	Química	Presencial	116	4,9%
	Pedagogia	À distância	393	16,7%
Morrinhos	Pedagogia	Presencial	179	7,6%
	Química	Presencial	109	4,6%
Rio Verde	Ciências Biológicas	Presencial	212	9,0%
	Química	Presencial	189	8,0%
Urutaí	Ciências Biológicas	Presencial	163	6,9%
	Matemática	Presencial	84	3,6%
	Química**	Presencial	80	3,4%
	Pedagogia	À distância	102	4,3%
Total	18 cursos	-	2.354	100%

Fonte: elaborado pelos próprios autores a partir de dados da PNP (2020).

* Matrícula corresponde ao aluno que esteve com sua matrícula ativa em pelo menos um dia no ano de referência. Um aluno pode ter mais de uma matrícula nesse período, caso tenha se matriculado em mais de um curso (PNP, 2020).

** Se trata de dois cursos oferecidos em turnos distintos, matutino e noturno.

As licenciaturas mais oferecidas pelo IF Goiano, em ordem decrescente, são: sete de Pedagogia; seis de Química; três de Ciências Biológicas; uma de Matemática e uma de Ciências da Natureza. Em sua maioria, esses cursos são oferecidos no período noturno, na modalidade de educação presencial (13 cursos) e o ingresso é realizado mediante a nota do ENEM. A única licenciatura realizada na modalidade EaD é a de Pedagogia.

No tópico anterior, sobre o cenário da formação de professores nos IFs, revelamos que há predominância do ensino técnico e o não cumprimento dos percentuais previstos em lei, e isto se estende ao IF Goiano. Esta instituição tem 78,7% de cursos técnicos e 21,3% de licenciaturas (PNP, 2020).

No contexto do *campus* Ceres existem dois cursos voltados à formação de professores, as Licenciaturas em Ciências Biológicas e em Química. Somando-se a eles, atualmente, na instituição estão em funcionamento outros 19 cursos, assim distribuídos: sete cursos técnicos, três bacharelados, quatro especializações e três mestrados profissionais, além de dois cursos de Qualificação Profissional (FIC) (PNP, 2020). No que se refere ao número de matrículas vemos que são, 47,1% em cursos técnicos, 44% na graduação, 5,7% na pós-graduação e 3,2% em cursos FIC, atendendo a 2.250 estudantes matriculados (PNP, 2020).

Procuramos observar se o *campus* Ceres tem atendido ao que está disposto na lei de criação da RFEPCT, no 8º artigo, quanto a proporção de 50% de suas vagas para atender à EPT e o mínimo de 20% de suas vagas para cursos de licenciatura e programas de formação pedagógica (BRASIL, 2008). Na realidade, esse *campus* conseguiu superar os valores, tendo 71,3% de matrículas em cursos técnicos e 23,8% de matrículas em licenciaturas (PNP, 2019).

No quadro 4 colocamos em destaque a Licenciatura em Ciências Biológicas do *campus* Ceres, por ser este o local em que a investigação emergiu. O IF Goiano oferece esse curso em dois outros *campi*, Rio Verde e Urutaí. Todos eles têm duração de quatro anos em regime semestral.

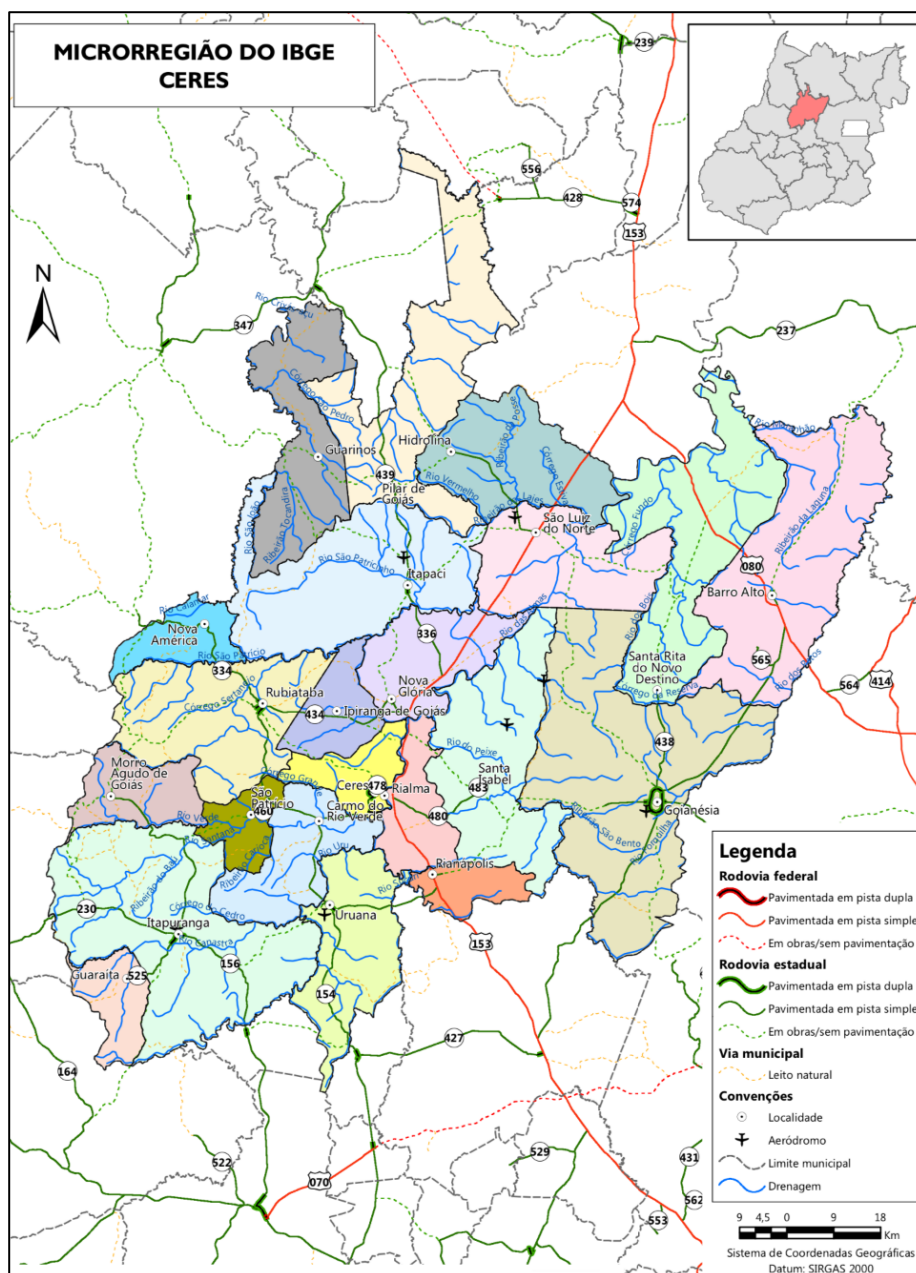
O *campus* Ceres surgiu de uma longa tradição com o ensino agrícola, do aproveitamento da estrutura física e de pessoal da EAFCe. Esta escola iniciou suas

atividades no ano de 1995. Desde então, tem sofrido mudanças quanto ao espectro de cursos e modalidades de ensino ao longo de sua história. A partir do ano de 1998, começou a ofertar o curso Técnico em Agropecuária em Concomitância com o Ensino Médio. Em função de novas demandas apresentadas pela comunidade, em 2001 houve expansão na oferta de cursos, sendo criados Cursos Técnicos em Informática, Agroindústria, Agricultura e Zootecnia e, em 2005, o Curso Técnico em Meio Ambiente, oferecidos em diversas modalidades, ampliando, assim, as áreas de atuação da EAFCe. Em 2006, foi implantado o Curso Técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio na modalidade da PROEJA (PDI, 2018).

E no ano de 2008, o marco mais recente, a EAFCe foi transformada em um *campus* do IF Goiano, em função da reestruturação da RFEPCT (PDI, 2018). Como consequência disso, o IF Goiano – *campus* Ceres passou a atuar no ensino superior. Inicialmente, foram elaborados os projetos de Agronomia (Bacharelado) e de Licenciatura em Ciências Biológicas, ambos com previsão de realização de vestibular ainda no ano de 2009. Porém, apenas a Licenciatura teve início nesse ano. No ano de 2010, foi implantado o curso de Agronomia e no ano de 2011 os cursos de Licenciatura em Química e o de Bacharelado em Zootecnia (PDI, 2018).

O IF Goiano está localizado na zona rural de Ceres, na Rodovia GO-154, Km 03, distando 180 km da capital, Goiânia. Fundada em 1953, a cidade está situada na região do centro-norte goiano, possuindo aproximadamente 20.722 habitantes (IBGE, 2010). Mesmo com uma pequena população, é reconhecida como um polo de prestação de serviços de educação e saúde, impactando cidades da região. Devido a sua importância, junto com outros municípios integra uma microrregião de 22 cidades (figura 2), a microrregião de Ceres, com aproximadamente 231.086 habitantes, conforme dados consolidados pelo Observatório do Mundo do Trabalho (2013).

Figura 2 – Mapa da microrregião de Ceres, destacando os 22 municípios



Fonte: elaborado pelo Instituto Mauro Borges de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (IMB). Disponível em: <https://www.imb.go.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=95&catid=32&Itemid=179>. Acesso em: 08 set. 2020.

É nesse contexto que se encontra o curso que gerou nossa pesquisa, a Licenciatura em Ciências Biológicas do *campus* Ceres. Na verdade, essa licenciatura foi o que nos motivou a compreender a formação de professores a partir das narrativas de quem se formou em tal contexto.

Como demarcamos, a história da Licenciatura em Ciências Biológicas em Ceres se iniciou em 2009 e de lá até o ano de 2019, o curso está com 193 estudantes

com matrículas ativas (PNP, 2020). Conforme o Projeto Pedagógico de Curso (PPC, 2017), o corpo docente está estabelecido com 38 professores das mais variadas áreas, sendo: 19 doutores, um especialista e 18 mestres, dos quais oito estão em processo de conclusão do doutoramento. Até o final do ano de 2017, a partir de dados obtidos junto à Divisão de Registros Escolares de Ensino de Graduação (DREEG) do *campus* Ceres, havia sido formado 94 professores na Licenciatura em Ciências Biológicas.

HISTÓRIAS EM CONFIGURAÇÃO

*Alguém não narra sua vida porque tem uma história;
alguém tem uma história porque narra sua vida*
(DELORY-MOMBERGER, 2009, p. 40, tradução nossa).

Para que a história de nossa tese, enquanto obra escrita, possa ser compreendida, faz-se necessário percorrer a reconstrução enquanto caminho para a compreensão, como dito por Ricœur (2011a). Para nós, reconstruir tem o sentido de mostrar ao leitor os pressupostos balizadores do nosso percurso investigativo: as grandes noções teóricas que deram pano de fundo à pesquisa; os encontros com as personagens-professoras que, generosamente construíram e compartilharam suas narrativas autobiográficas compondo o *corpus* interpretativo da investigação e por fim, o enredo produzido a partir do entrelaçamento do referencial teórico e das narrativas das egressas, formando uma nova história.

Quando falamos em pressupostos, também remetemos a nossas opções metodológicas a fim de construirmos os dados narrativos do estudo. Então, em *Histórias em configuração* é o momento que preparamos o leitor para se encontrar com o núcleo de nossa tese: as narrativas autobiográficas das professoras-egressas da Licenciatura em Ciências Biológicas do IF Goiano – *campus* Ceres. Logo, esse capítulo funciona como uma espécie de tecido sobre o qual as narrativas se desenrolaram.

Uma grande influência sobre o que fizemos e pensamos ao longo da tese foram os constructos de Paul Ricœur. Esse autor nos foi apresentado por meio dos trabalhos do professor-pesquisador argentino Daniel Suárez, com documentação narrativa de experiências pedagógicas⁹. Procuramos as contribuições que Ricœur poderia oferecer a nossa proposta de pesquisa. Com isso em mente, devido à vastidão de sua obra realizamos um recorte para direcionar a leitura de seus textos. Interessamo-nos por sua incursão na hermenêutica filosófica e na análise entre tempo e narrativa.

⁹ SUÁREZ, Daniel. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de indagación-acción-formación de docentes. In: PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. (Orgs). **Memoria docente, investigación y formación**. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, p. 131-152, 2010.

Para compreender Ricœur, lemos alguns textos de sua autoria traduzidos para a língua portuguesa: *Hermenêutica e Ideologias* (2011a) e *Tempo e Narrativa*, tomo I (2010). Ampliando, recorreremos a alguns comentadores: *Paul Ricœur* (GRONDIN, 2015); *Introdução à hermenêutica de Paul Ricœur* (FONSECA, 2009); *La producción textual del pasado I: Paul Ricœur y su teoría de la historia anterior a la memoria, la historia, el olvido* (VERGARA ANDERSON, 2004); *Hermenêutica Contemporânea* (BLEICHER, 2002). Também nos servimos de textos específicos que colocam a hermenêutica como referencial para práticas investigativas de enfoque biográfico, como Chiené (2010); Delory-Momberger (2009).

Jean Paul Gustave Ricœur, mais conhecido como Paul Ricœur, nasceu em 27 de fevereiro de 1913 na França e morreu em 20 de maio de 2005. É autor de 25 livros e cerca de 700 trabalhos de menor extensão, como artigos, ensaios, palestras, prólogos (VERGARA ANDERSON, 2004). Em seus trabalhos, dedicou-se fundamentalmente a “compreender o homem, quem somos e quem sou, na nossa historicidade” (FONSECA, 2009, p. 3), considerando:

a hermenêutica não é só um trabalho de procura e apropriação do sentido dos textos, dos símbolos ou da acção, na dimensão temporal de uma narrativa, mas, sobretudo, um trabalho de compreensão de nós próprios e do mundo em que vivemos (FONSECA, 2009, p. 3).

Ricœur é uma figura fundamental no campo da hermenêutica filosófica. Não podemos economizar adjetivos para fazer referência à sua escrita. Compartilhamos da visão de Vergara Anderson (2004) de que a escrita de Ricœur está carregada de um extraordinário domínio da linguagem, de uma elegância extrema, aliada a uma precisão absoluta. Ricœur construiu suas ideias voltando-se à análise profunda dos temas que se propôs a estudar, não desprezando as visões conflitantes, mas trazendo-as de modo a integrá-las em um todo inteligível, reforçando assim seus argumentos. Em decorrência disso, como nos ensina Hélio Salles Gentil (2010), na introdução do livro *Tempo e Narrativa I*, foi necessário que realizássemos a leitura com paciência para acompanhá-lo.

Ricœur “considera que os problemas filosóficos mais radicais são aqueles relativos à possibilidade da autocompreensão como o sujeito das operações de conhecer, querer, avaliar, etc” (GRONDIN, 2015, p. 83). Seria a máxima de que compreender é compreender-se, e isto se dá ao se interpretar os símbolos e as obras pelas quais se expressou nosso esforço para existir (GRONDIN, 2015). Então, a

reflexão está direcionada às múltiplas interpretações que os sujeitos fazem do mundo e de si mesmos a partir da linguagem, buscando alcançar a compreensão. É um retorno à linguagem como condição fundamental para a compreensão. Logo, na hermenêutica filosófica existe uma visada interpretativa.

Para Ricoeur (2011a), a hermenêutica filosófica precede e ultrapassa toda ciência pelo fato de estar assentada na linguisticidade universal do mundo. Segundo Bleicher (2002, p. 162), a hermenêutica dedica-se a compreender a própria existência em termos de uma linguagem que nos dirige no interior de si mesma, chegando a afirmar que, “a própria natureza do homem tem de ser definida como sendo linguística”. Reiteramos com Fonseca (2009, p. 3) que, “é na linguagem que o mundo e o homem se dizem”.

É exprimindo-se na linguagem que o homem pode compreender a si mesmo, trazendo referências “das condições históricas a que está submetida toda compreensão humana sob o regime da finitude” (RICŒUR, 2011a, p. 142). Desse modo, enxergamos a hermenêutica como uma atitude fundamental de interpretação na qual buscamos “vencer as distâncias e diferenças culturais, harmonizando o leitor/intérprete com o texto que se lhe tornou estranho, e incorporando o seu sentido na compreensão atual que um homem é capaz de ter de si mesmo” (FONSECA, 2009, p. 4). Exercemos essa atitude fundamental tanto na leitura dos referenciais quanto nas narrativas orais e escritas das professoras, considerando, em conjunto, essas produções como narrativas que mediarão nossa compreensão.

Quanto à hermenêutica, inicialmente, Ricoeur (1960, p. 480 apud. Grondin, 2015, p. 59) privilegiou “uma interpretação criadora de sentido, ao mesmo tempo fiel à impulsão, à doação de sentido do símbolo e fiel ao juramento do filósofo, que é o de compreender”. Posteriormente, em sua produção o filósofo refletiu que a hermenêutica deve também voltar-se para a interpretação de texto, “entendido como discurso escrito, dando um salto do símbolo ao texto” (VERGARA ANDERSON, 2004, p. 50, tradução nossa). Portanto, entendemos, embasados em Grondin (2015) e Vergara Anderson (2004), que a hermenêutica visa ler e interpretar símbolos e textos, restituindo-lhes sentidos a partir de sua relação com o mundo, portanto com relação a sua historicidade.

Além da ontologia da linguagem, a “filosofia hermenêutica se procede de uma explicação em direção à linguagem apropriada a esse ser histórico” (RICŒUR, 2010, p. 238), buscando compreender a historicidade dos símbolos e textos no

reconhecimento da finitude da compreensão humana (RICŒUR, 2011a). Derivados disso, Ricœur tem dois postulados marcantes, destacados por Vergara Anderson (2004, p. 35, tradução nossa): a) postulado epistemológico: a impossibilidade de se alcançar a compreensão total, considerando a insuperável finitude do conhecimento humano; b) postulado ontológico: o mundo existe como linguagem.

Consideramos que ambos postulados convergem para o entendimento de que a realidade e o sujeito são compreendidos a partir de sua constituição na linguagem. Esse “giro linguístico” trouxe consequências para a produção de conhecimentos em algumas ciências humanas e sociais, adotando a hermenêutica como método em oposição aos das ciências da natureza, como compreendeu Dilthey (VERGARA ANDERSON, 2004). Para Ricœur (2011a), a hermenêutica se constitui como método próprio das “ciências do espírito” ou ciências humanas, ao levar consigo o fundamento ontológico do compreender.

A partir dessa noção ontológica do compreender, depreendemos em Ricœur (2011a) uma outra noção, a epistemológica, na qual a compreensão não é um modo de conhecimento, um meio para se chegar ao conhecimento, mas um modo de ser do sujeito - faz parte de sua constituição essa autocompreensão. No mesmo sentido, Bleicher (2002, p. 170) ressalta que “a compreensão é uma característica fundamental da existência, não pretende limitar a compreensão disciplinada e específica dos textos, mas espera, somente, libertá-la de uma falsa compreensão pessoal”.

Não existe autocompreensão que não se encontre mediada por signos, símbolos e textos (RICŒUR, 2011a). Daí que, “o homem só se pode conhecer a si mesmo através das suas expressões e só pode enfrentar as suas lições numa dialética de distanciamento e apropriação” (BLEICHER, 2002, p. 305). Na obra *Hermenêutica e Ideologias* (2011a) encontramos o traçado hermenêutico de Ricœur que há muito interessa à abordagem (auto)biográfica.

As investigações (auto)biográficas estão assentadas nesse fundamento epistemológico do compreender - o compreender o sujeito a partir de sua autocompreensão. Essa afirmação planta um desafio à hermenêutica: alcançar a compreensão superando a antinomia entre distanciamento alienante e pertença (RICŒUR, 2011a, p. 51), desafio que se estende às ciências humanas de forma geral. Distanciamento e pertença são faces de uma mesma moeda para quem se aventura em interpretar o outro:

O distanciamento alienante é a atitude a partir da qual é possível a objetivação que reina nas ciências humanas, que condiciona seu estatuto científico, é ao mesmo tempo, o que degrada a relação fundamental e primordial que nos faz pertencer e participar da realidade histórica que pretendemos erigir em objeto (RICŒUR, 2011a, p. 51).

Pelo exposto, Ricœur (2011a) faz-nos questionar: como estar distantes e próximos ao mesmo tempo daquilo que pretendemos interpretar? É sabido que a linguagem pressupõe interpretação, e que a experiência humana se dá na linguagem, então, devido a isso, a experiência está impregnada por interpretações de signos, obras e textos oferecidos à decifração pela herança cultural (RICŒUR, 2011a). Isso faz com que seja impossível o afastamento da subjetividade do intérprete, ressaltando seu pertencimento à realidade histórica partilhada com aquilo a ser interpretado, ou seja, seu objeto de interesse. A mola propulsora para a interpretação seria a dialética entre a experiência de pertença e o distanciamento alienante, percebendo que subjetividade e objetividade se adicionam (RICŒUR, 2011a).

O enfrentamento dessa dialética é um dos desafios da hermenêutica, que podemos estender também a todo percurso de interpretação. São quatro desafios que transpusemos às narrativas autobiográficas em nosso estudo:

- 1) Distanciamento como condição para interpretação que é feita diante do texto escrito: a escrita é um fenômeno fundamental de autonomização do texto, que faz com que um texto não coincida mais com aquilo que o autor queria dizer. Nisso, está implicada a possibilidade do texto escapar ao horizonte intencional limitado de seu autor, e do mundo do texto fazer desmoronar o mundo de seu autor. A mediação do texto transcende o destinatário original, apontando outros sentidos e referências ao intérprete, possibilitando a interpretação (RICŒUR, 2011a, p. 147). Em suma: “a hermenêutica tem de visar o conteúdo de um texto que projeta um mundo e não a psicologia do autor” (BLEICHER, 2002, p. 306);
- 2) Superação da dicotomia entre explicar e compreender, proposta por Dilthey: Ricœur (2011a) entende que nem toda explicação é naturalista ou causal e, que essa não é um aspecto exclusivo das ciências da natureza. Para o filósofo, a escrita de um texto, ou sua constituição no discurso, exige uma descrição e uma explicação que mediatizam o compreender. Quer dizer que explicar mais

oportuniza um compreender melhor, facilita a compreensão. Assim, a reconstrução pelas vias da explicação e da descrição, procurando nexos e relações de causa, é o caminho para se alcançar a compreensão, sendo a condição do texto em geral (RICŒUR, 2011a, p. 148-149);

- 3) Realização da crítica às ideologias, por meio da hermenêutica dos textos: os textos têm o poder de abrir uma dimensão de realidade, redescrivendo-a, e dessa forma abrem a possibilidade de crítica do real. É um entendimento que vai contra a compreensão de que a realidade está dada. O texto abre um mundo ao redescrever o real, o mundo do texto, ou o que Heidegger denomina de a “coisa do texto”, que é aquilo a que o texto faz referência. Essa referência se faz ao nível de um poder-ser, tem um poder imaginativo, projetivo. Aqui reside a força subversiva e a potencialidade de crítica ao real, por vias do imaginário, da fabulação. A hermenêutica do poder-ser, do mundo do texto, está voltada para a crítica das ideologias e essa é a mais fundamental das possibilidades da hermenêutica (RICŒUR, 2011a, p. 149-150);
- 4) Compreensão do estatuto da subjetividade na interpretação: a primeira tarefa da hermenêutica é manifestar um mundo diante do texto, e é a partir deste mundo que se alcança a compreensão, e não pela simples subjetividade do intérprete ou do leitor. Para compreender o mundo revelado pelo texto, é necessário expor-se, a partir do distanciamento de si mesmo, a fim de se apropriar desse mundo. Esse distanciamento de si mesmo exige que a apropriação das proposições de mundo, fornecidas pelo texto, passe pela desapropriação de si (RICŒUR, 2011a, p. 150-151).

Nas palavras de Ricœur (2011a, p. 104-105), “a mediação dos textos é de um valor exemplar sem igual. Compreender um dizer significa, antes de tudo, opor-se a ele como um dito, acolhê-lo em seu texto, desligado de seu autor”. Isso expressa a força mediadora do texto, que se autonomiza do autor, e, com isso, para ser interpretado, demanda uma leitura à distância, que torne próxima a coisa do texto. “O distanciamento, dialeticamente oposto à pertença, é a condição de possibilidade de uma crítica das ideologias, não fora ou contra a hermenêutica, mas na hermenêutica” (RICŒUR, 2011a, p. 105).

Em face a esses quatro desafios refletimos: como resistir à tentação de nos colocar, de nos impor ao texto do outro, de interpretá-lo a partir dos nossos pré-conceitos, pré-compreensões? Como não buscar as marcas psicológicas do autor e se abrir ao mundo do texto? Confrontamo-nos com essas indagações, à medida que íamos lendo os referenciais estudados e, assim, quantas vezes não nos “impusemos” ao texto a fim de reforçar o que sabíamos, com medo de sermos desafiados pelo não saber. Líamos os referenciais buscando confirmar o que tínhamos como conhecimento, refugiados em nossa experiência. Alicerçados na hermenêutica filosófica de Ricœur (2011a), fomos entendendo que essa não era uma atitude que nos levaria à compreensão, e conseqüentemente, à ampliação do já conhecido. Era preciso que nos despojássemos, desapropriássemos de nós mesmos, expondo-nos diante do texto do outro, indo ao encontro do mundo aberto pelos textos.

Não tivemos medo do “não saber”, permitimo-nos demonstrar nossas ignorâncias e pré-compreensões. Como nos fala Bleicher (2002), referindo-se a Gadamer:

O intérprete tem, primeiro, consciência de uma distância entre o texto e o seu próprio horizonte, que leva, no processo de compreensão, a um novo horizonte compreensivo que transcende a questão e os preconceitos iniciais (BLEICHER, 2002, p. 159).

Assim, o reconhecimento das pré-compreensões é um caminho que alarga o percurso interpretativo, movendo-o em direção à compreensão, pela fusão dos horizontes.

Nos encontros com as professoras e suas narrativas vimo-nos permanentemente confrontados com a questão do distanciamento e da pertença. Como escutar, editar e interpretar as narrativas distanciando-nos de nós mesmos e, ao mesmo tempo, implicados no processo? Parecia algo difícil de se pôr em prática. Foi um obstáculo a ser vencido, não só para o doutorando, mas para todo o grupo da pesquisa, que, em conjunto, se empenhou em ouvir e ler o outro, compreendendo-o à distância, pela mediação de seu texto escrito na forma de narrativas autobiográficas. E nesse percurso, procuramos acessar o mundo do texto de cada uma das professoras, como possibilidade de compreender a experiência temporal e historicamente contextualizada.

Da hermenêutica proposta por Ricœur interessou-nos, especialmente, a noção de texto. O filósofo entende que não é função da hermenêutica revelar as intenções

do autor por detrás do texto, mas é, antes, a de “explicitar o movimento pelo qual um texto abre um mundo de certa forma adiante de si mesmo” (RICŒUR, 2010, p. 138). O texto demarca o caráter fundamental do discurso, o de ser dirigido a alguém. Ao fixar um discurso na escrita, transcende-se as próprias condições psicossociológicas de produção de seu autor, abrindo uma série ilimitada de leituras, também situadas em contextos socioculturais diferentes (RICŒUR, 2011a). Podemos entender, então, que o leitor tem participação decisiva na composição do texto ao recontextualizá-lo pelo ato de leitura.

Em nossas interpretações das narrativas autobiográficas das professoras, consideramos que “em vez de conter um sentido fixo, o texto convida à leitura e à interpretação plural” (BLEICHER, 2002, p. 305). É nessa multiplicidade de sentidos que buscamos recontextualizar os textos das licenciadas a fim de alcançarmos a compreensão e, ainda, compreendermos a nós próprios, pela historicidade partilhada.

A compreensão dos outros e de nós mesmos não se dá de modo imediato e direto, mas por meio de desvios, efetivados por um conjunto de mediações interpretativas de conhecimentos como das análises da linguagem, da psicanálise, da história e da sociologia. Vem daí, então, a denominação “via longa” proposta por Ricœur (2010).

A noção de mundo do texto nos interessou de sobremaneira, de tal modo que a transportamos para a ideia das narrativas autobiográficas, entendendo que, assim como os textos, elas abrem um mundo diante de si. O mundo, na perspectiva de Ricœur (2010, p. 137), apresenta-se na forma de “textos descritivos ou poéticos que li, interpretei e gostei”, formando o conjunto das nossas referências. Compreender esses textos traz à cena uma série de significações que estão postas no meio sociocultural.

Ricœur (2010) considera que são as obras de ficção, como a poesia, as que mais têm o poder de ampliar o horizonte de nossa existência, pela abertura às múltiplas interpretações que redefinem a compreensão acerca de nós mesmos e da própria realidade. Em nossa pesquisa, ao realizarmos a leitura das narrativas como textos, procuramos pelos mundos abertos por elas, encontrando sentidos e referências para iluminar nossas compreensões. Em outras palavras, procuramos habitar as realidades criadas pelo mundo dos textos narrativos, com toda a força de redefinição do real, ou seja, sua força poética.

Ao ouvirmos Ricœur por entre seus textos e de seus comentadores inquietou-nos a forma como se deu a aproximação daquele autor com a narrativa. Em que ponto texto e narrativa se entrecruzam e passam a fazer parte de um mesmo plano interpretativo? Como Ricœur compreende o paradigma narrativo? É preciso ter em mente que a grande preocupação do filósofo foi a de elucidar a experiência humana através das mediações da linguagem e dos símbolos, em especial em elucidar o texto enquanto discurso escrito (GENTIL, 2010, p. XIII-XV). Ricœur (2010) toma as narrativas como obras de linguagem mediadoras entre duas configurações de mundo – o mundo prefigurado e o mundo refigurado, portanto, percebe nessa mediação que as narrativas produzem um conhecimento do mundo e, ao mesmo tempo, participam da sua configuração – o mundo configurado (GENTIL, 2010).

Na obra *Tempo e Narrativa*, Ricœur (2010) traçou aproximações entre a narrativa e o tempo, tendo como tese central a ideia de que “é a narrativa que torna acessível a experiência humana do tempo, o tempo só se torna humano através da narrativa”, como explica Gentil (2010, p. XI) no prefácio do livro. Um dos contributos dessa obra é extraído da *Poética* de Aristóteles, tomando as narrativas “em termos do *mythos* (enredo, trama, intriga) da tragédia, como um ‘tecer da intriga’” (GENTIL, 2010, p. XIV). Ricœur ampliou a ideia de *mythos*, percebendo a tessitura da intriga como um aspecto que une a escrita historiográfica e a ficção. No contexto de nossa tese, as narrativas autobiográficas construídas pelas professoras também foram tomadas como *mythos* (trama), por serem fruto de um ato configurante.

A mediação entre tempo e narrativa se articula ao nível do que Ricœur (2010) denominou de *mímesis*. *Mímesis* é um conceito tomado de empréstimo de Aristóteles para definir as operações de imitação ou representação da ação próprias à tragédia. Portanto, trata-se de um termo especificamente disposto no campo literário. Ricœur (2010) generalizou a noção de *mímesis*, transportando-a para a atividade narrativa, ressaltando que o caráter mimético da narrativa reside no fato de que a narrativa é fruto de uma atividade que mimetiza ou imita a experiência temporal viva que acontece no mundo, por meio do agenciamento de fatos, compondo uma intriga (*mythos*). Uma correlação pode ser estabelecida: *mythos*, corresponde à narrativa, enquanto *mímesis*, corresponde ao tempo ou as ações que se deram no tempo. Daí o par *mímesis-mythos*.

Ricœur (2010) cria o par *mímesis-mythos* concebendo a *mímesis* como o próprio *mythos*. A imitação ou a representação é uma atividade mimética (*mímesis*)

que produz algo que seria o próprio agenciamento dos fatos em uma intriga (*mythos*), fatos que podem estar espaço-temporalmente distantes.

Em seu empenho de ampliar o conceito de *mimesis*, Ricœur (2010) reconheceu que é possível desdobrá-lo triplamente, compondo a tríplice *mimesis*: *mimesis I*, *mimesis II*, *mimesis III*. Nisso reside o desejo desse autor em apontar “o conjunto das operações pelas quais uma obra se destaca do fundo opaco do viver, do agir e do sofrer, para ser dada por um autor a um leitor que a recebe e assim muda seu agir” (RICŒUR, 2010, p. 94).

Nas operações de configuração de um texto, o que se faz é a mediação entre “um estágio da experiência prática que a precede e um estágio que a sucede”. Em outras palavras, a composição da intriga - a exemplo da construção narrativa - faz a mediação “entre os aspectos temporais prefigurados no campo prático e a refiguração de nossa experiência temporal por esse tempo construído” (RICŒUR, 2010, p. 95). Fica aqui elucidada como acontece a relação *mimesis-mythos*: no percurso de construção de uma narrativa se parte de um tempo prefigurado rumo a um tempo refigurado pela mediação de um tempo configurado narrativamente. Podemos estabelecer, conforme exposto por Gentil (2010), a seguinte correspondência: *mimesis I* - prefiguração, *mimesis III* - refiguração e *mimesis II* - configuração. Convém esclarecermos os significados e como essas três *mimesis* se articulam na tecitura da narrativa.

A escrita de uma narrativa, semelhante à composição da intriga, “está enraizada numa pré-compreensão do mundo da ação: de suas estruturas inteligíveis, de seus recursos simbólicos e de seu caráter temporal” (RICŒUR, 2010, p. 96). Isso faz com que o estágio de *mimesis I* seja caracterizado como prefiguração. Nesse estágio, nossas experiências já se encontram pré-significadas, pré-compreendidas, simbolizadas, antes mesmo de trazermos à fala ou a escrita. Encontramo-nos imersos em uma profusão de “símbolos de natureza cultural, que sustentam a ação a ponto de constituir sua significância primeira” (RICŒUR, 2010, p. 101). Logo, podemos inferir que a experiência do que aconteceu a alguém se encontra na forma de quase texto, estando prefigurada em símbolos, entendidos como interpretantes que fornecem regras de significação em função das quais determinada conduta pode ser interpretada, regras essas que se encontram no âmbito da cultura (RICŒUR, 2010).

Em decorrência de nossa implicação com a cultura e das interpretações nela disponíveis é que as ações/experiências podem ser apreciadas, porque não dizer

julgadas, pautadas em juízos morais, os quais qualificam as ações em: boas/ruins, melhores/piores, aprováveis/reprováveis (RICŒUR, 2010), ou seja, pré-compreensões ou pré-conceitos. Em função disso, ainda segundo o filósofo, inevitavelmente, as ações nunca podem ser consideradas eticamente neutras. Por isso, ação e reflexão não se separam.

Na *mimesis I* o tempo está presente nas ações cotidianas, é “a intratemporalidade que, a meu ver, caracteriza melhor a temporalidade da ação” (RICŒUR, 2010, p. 107). A intratemporalidade põe em xeque a representação do tempo linear, medido por instrumentos como o relógio, ela revela como cada indivíduo se situa no tempo, e isso é feito sempre em face ao presente - é pelo presente que o sujeito articula passado e futuro. “É sobre o fundamento da intratemporalidade que serão edificadas conjuntamente as configurações narrativas e as formas mais elaboradas de temporalidade que lhes correspondem” (RICŒUR, 2010, p. 112).

Ricœur (2010) sintetiza o sentido de *mimesis I*:

Imitar ou representar a ação é, em primeiro lugar, pré-compreender o que é o agir humano: sua semântica, sua simbólica, sua temporalidade. É nessa pré-compreensão, comum ao poeta e a seu leitor, que se delinea a construção da intriga e, com ela, a mimética textual e literária (RICŒUR, 2010, p. 112).

É sobre a pré-compreensão da ação e sua inscrição no tempo que conseguimos construir uma história, tomando os acontecimentos conjuntamente, descrevendo uma verdadeira composição da intriga. É ainda pela pré-compreensão que a história se faz compreensível: “a história seria incompreensível se não viesse configurar o que, na ação humana, já faz figura” (RICŒUR, 2010, p. 112).

Atrelada à composição da intriga está a ideia de que o autor de uma narrativa e o leitor compartilham de uma mesma situação, estão implicados e, isto é o que garante que uma história possa ser entendida e acompanhada. O compartilhar da linguagem e a superação do distanciamento histórico fazem com que a interpretação seja possível. É ao nível de *mimesis II* que estão contidas as representações simbólicas e temporais do autor dispostas ao leitor, configurando os episódios em uma história, a qual está para além da cronologia dos fatos, mas a serviço de uma configuração autêntica, autoral de alguém que viveu, sofreu e agiu no mundo.

Consideramos a *mimesis II* como ancoragem para Ricœur (2010) no livro *Tempo e Narrativa I*, ao conferir às narrativas o papel de mediadoras entre os

episódios ou ações e o tempo configurado em uma história. A *mimesis II* é a operação que melhor caracteriza “a mediação entre o antes e o depois da configuração, abrindo-se às múltiplas possibilidades de redescrição do real, ao reino do ‘como se’” (RICŒUR, 2010, p. 113).

Existem três motivos que aproximam narrativa e construção da intriga, segundo Ricœur (2010). Essas razões ressoam na própria noção de narrativa que embasou nossa pesquisa. Resumidamente: 1) as narrativas colocam em uma história acontecimentos diferentes em um todo; 2) as narrativas realizam a composição de fatores heterogêneos em uma totalidade; 3) as narrativas fazem uma síntese do heterogêneo. Cabe explanarmos cada uma dessas características:

A primeira característica é a função da narrativa e da intriga de fazerem a mediação entre acontecimentos ou incidentes individuais e uma história tomada como um todo. Na análise de Ricœur (2010), alguns criticam as narrativas por seu caráter episódico, estritamente particularista. No entanto, as narrativas fazem “mais do que relatar acontecimentos em sua ordem de aparecimento” (RICŒUR, 2010, p. 245), elas os organizam “numa totalidade inteligível, de modo que se possa sempre perguntar qual é o ‘tema’ da história” (RICŒUR, 2010, p. 114). A composição da intriga, e por extensão a construção narrativa, é a operação que tira de uma simples sucessão de episódios uma configuração:

O arranjo configurante transforma a sucessão dos acontecimentos numa totalidade significativa, que é correlato do ato de reunir os acontecimentos, e faz com que a história possa ser acompanhada. É o tempo narrativo que faz mediação entre o aspecto episódico e o aspecto configurante (RICŒUR, 2010, p. 117).

Nas narrativas, mais do que juntar em uma totalidade aquilo que está espaço-temporalmente distante, busca-se explicar os acontecimentos inserindo-os em um todo compreensível (RICŒUR, 2010). O que está em jogo numa narrativa não é rivalizar os atos de explicar e de compreender; ao descrevermos os fatos estamos os explicando em busca de alcançar uma compreensão. Explicar e compreender não são percebidos por Ricœur (2010) como atividades em separado. Ao contrário, uma contribui para o florescimento da outra, “uma narrativa já é pela natureza das coisas, uma forma de explicação” (DANTO, 1965, p. 201 apud. RICŒUR, 2010, p. 246).

As narrativas, então, não buscam exaurir os acontecimentos, o que fazem é agrupar alguns deles com outros, excluindo alguns como destituídos de pertinência. Logo, “uma narrativa menciona somente os acontecimentos significativos” (DANTO, 1965, p. 132 apud. RICŒUR, 2010, p. 246).

As narrativas trazem à linguagem aspectos da experiência humana que são configurados em uma história a partir de acontecimentos significativos para o autor da trama. No percurso, o sujeito pode tomar consciência de si mesmo, de quem é, de como tem se produzido e se guiado no mundo. É no encontro do indivíduo com a narrativa, no tempo configurado e no ressignificar da experiência, que podem emergir sentidos para a história, fonte de interpretação.

Na segunda característica, as narrativas e a intriga, ao configurarem uma história, compõem “juntos fatores tão heterogêneos como agentes, objetivos, meios, interações, circunstâncias, resultados inesperados, etc” (RICŒUR, 2010, p. 114). Isto é, para Ricœur (2010, p. 257), “o ato de apreender conjuntamente em um único ato mental coisas que não são experimentadas juntas ou nem podem sê-lo, porque estão separadas no tempo, no espaço ou de um ponto de vista lógico”.

Depreendemos que a composição da intriga e a narrativa fazem emergir uma história que congrega em uma totalidade acontecimentos num complexo único e concreto de relações (RICŒUR, 2010). Tais acontecimentos só adquirem sentido enquanto estão inseridos nessa totalidade que lhes confere uma razão de ser. É na narrativa que os fatos ganham existência e importância, entrando em cena com vistas a produzir explicações causais, ou seja, “faz prevalecer o ‘um por causa do outro’ sobre o ‘um depois do outro’” (RICŒUR, 2010, p. 286).

Na terceira e última característica entram em cena os caracteres temporais que fazem com que uma intriga e, por extensão, as narrativas sejam chamadas de “síntese do heterogêneo” (RICŒUR, 2010, p. 115). Os aspectos temporais da narrativa foram pautados por Ricœur a partir de Santo Agostinho. O que está em jogo é a combinação de duas dimensões, uma cronológica e outra não cronológica, sendo que a primeira remete à dimensão episódica da narrativa e a segunda a sua configuração em uma história. Podemos então dizer que uma narrativa combina, em diferentes proporções, episódios particulares em uma sucessão configurada de uma história, o que seria o próprio ato poético, na concepção de Ricœur (2010).

Parece-nos que Ricœur (2010) revela que dispor sucessões coerentes de acontecimentos é a condição para que o ouvinte ou o leitor possa acompanhar a

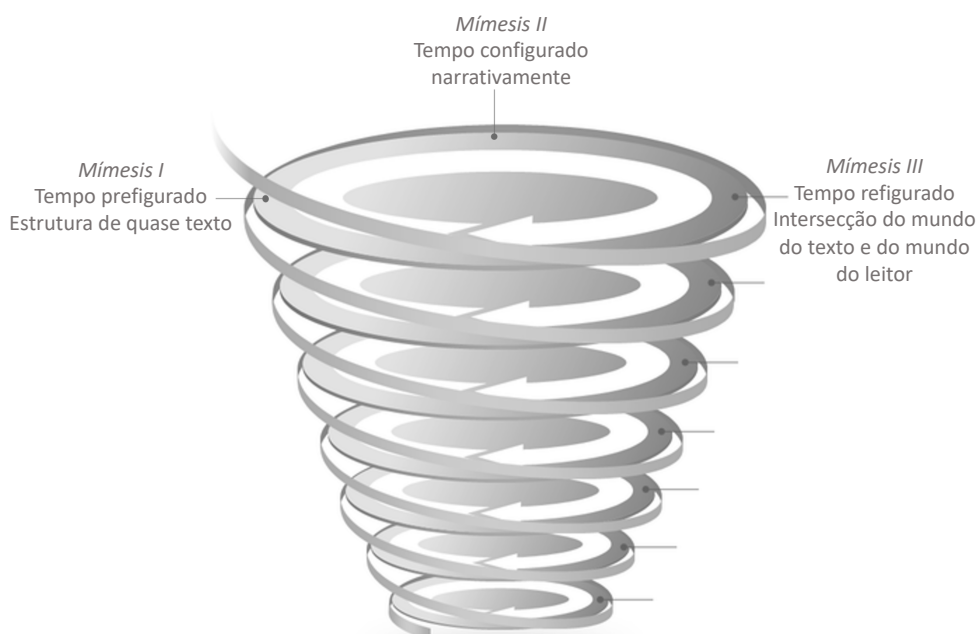
história, tornando-a compreensível. “Entender a história é entender como e por que os sucessivos episódios conduziram a essa conclusão, que, longe de ser previsível, deve ser finalmente aceitável, como sendo congruente com os episódios reunidos” (RICŒUR, 2010, p. 116-117). Isso refletiu, de sobremaneira, na nossa percepção das narrativas, buscando não desconectá-las do todo, inserindo os diferentes episódios narrados dentro de um contexto e de um tempo construídos pela própria história. Foi a junção entre cenário-contexto-configuração que nos deu o subsídio para entendermos por que determinados acontecimentos foram selecionados e outros não, contribuindo para fazer avançar a interpretação.

Nosso interesse pelas narrativas foi conduzido pelo desejo de acompanhar as histórias das professoras, a fim de interpretá-las, procurando por outros sentidos ao que foi narrado. Alcançar a compreensão do texto requer o reconhecimento de que “as narrativas são totalidades altamente organizadas, que exigem um ato específico de compreensão, da natureza do juízo” (RICŒUR, 2010, p. 257). Compreender o texto se constitui como uma maneira de acessar a experiência que o texto traz para a linguagem, “em última instância, o mundo e sua temporalidade que ele estende diante de si” (RICŒUR, 2010, p. 134).

A leitura é o que une a configuração da narrativa (*mimesis II*) e “sua capacidade de ser acompanhada” (*mimesis III*) (RICŒUR, 2010, p. 131). Eis que a atualização da história pela leitura marca a refiguração do tempo, que é a própria *mimesis III*. Neste estágio, ocorre a “intersecção entre o mundo do texto e o mundo do ouvinte ou leitor” (RICŒUR, 2010, p. 131).

Como as três *mimesis* se juntam? Como a tríplice *mimesis* poderia nos servir no momento de interpretarmos as histórias narradas? Mais ainda, como se dá a passagem de *mimesis I* (prefiguração) para *mimesis III* (refiguração) através de *mimesis II* (configuração)? Ricœur (2010) disse que juntas elas representam um círculo que se repete e cresce, formando a imagem de uma espiral que unifica narrativa e tempo (figura 3). Uma espiral que resolve a relação entre tempo e narrativa por meio de uma poética narrativa e de uma aporética do tempo (RICŒUR, 2010).

Figura 3 - Esquema da espiral hermenêutica articulando tempo e narrativa



Fonte: produzido pelos próprios autores com base em Ricœur (2010).

A articulação entre tempo e narrativa se resolve no círculo hermenêutico das três *mímesis*, servindo, ao mesmo, como uma forma de se compreender a relação entre experiência e o tempo. As experiências vividas guardam uma qualidade narrativa, na medida em que são constituídas por histórias que nos aconteceram sem que nos déssemos conta. São histórias que estão à espera para serem contadas. Em tal assertiva concedemos à experiência:

uma narratividade incoativa que não procede da projeção, [...] mas que constitui uma autêntica demanda narrativa. Para caracterizar essas situações, não hesitaremos em falar de uma estrutura pré-narrativa da experiência (RICŒUR, 2010, p. 127).

É pelo fato de nos encontrarmos no interior de outras histórias simbolizadas e repletas de interpretações que podemos conceber que existe, antes que se tenha consciência, uma estrutura pré-narrativa da experiência, contendo nossas pré-histórias. Essas pré-compreensões/pré-histórias constituem o próprio estágio da *mímesis I*.

Para Ricœur, a interpretação do texto está em função da compreensão de si e do mundo (VERGARA ANDERSON, 2004). Compartilhamos da concepção de que

estamos sempre em vias de compreender o mundo e a nós mesmos a partir da escuta do que a linguagem nos conta, das simbolizações e significados dispostos na cultura. A linguagem se expressa em múltiplas formas “de dizer, de significar, de exprimir ou de comunicar podendo realizar-se em registros tão diferentes quanto o conhecimento científico, a poesia, a expressão mítica e a formulação religiosa” (JAPIASSU, 2011).

Ao narrar, o indivíduo faz aparecer uma história que expressa sua implicação com diversos referentes da linguagem, compondo os acontecimentos ou as pré-histórias em uma sucessão. Os acontecimentos integram-se em uma totalidade ou síntese de um apanhado de outras histórias, o que Ricœur (2010) denomina de *mímesis II*.

Tomando a teoria psicanalítica como exemplo, Ricœur (2010, p. 128) demonstra como “a história de uma vida procede de histórias não contadas e recalçadas na direção de histórias efetivas que o sujeito poderia assumir para si e ter por constitutivas de sua identidade pessoal”. O sujeito busca essa coerência entre a história potencial ou incoativa e a história expressa ou efetiva que conta para si e para os outros. Portanto, em uma perspectiva ricœuriana não é incomum que falemos em “história (ainda) não contada” enquanto história potencial, sendo o correspondente de *mímesis I*.

Enquanto sujeitos sociais, temos a capacidade de nos interpretar a nós próprios e ao mundo, a partir de nosso engajamento ou enredamento nas narrativas da cultura. Isso abre uma riqueza de possibilidades à hermenêutica. Segundo Grondin (2015, p. 15), comentando a respeito de Ricœur, “a hermenêutica é o nome dado à escuta racional e refletida das narrativas e abordagens que reconhecem um sentido e uma direção ao esforço humano para existir”.

Ao nos depararmos com as narrativas ou o mundo do texto e compartilharmos com seus autores uma determinada linguagem e historicidade, buscamos ouvir o que aquelas narrativas estão a nos dizer. Assim, no encontro do leitor com o mundo do texto está o esforço interpretativo em direção à compreensão. Isto se assemelha à fusão de horizontes debatida por Bleicher (2002, p. 164) a partir de Gadamer, na qual o “horizonte do intérprete funde-se com o significado de um texto, [...] sem assumir um ponto de partida fixo; é antes uma possibilidade que está aberta à mudanças, quando se encontra com um outro ‘objeto’”

Nessa fusão, o que se busca não é uma compreensão em termos do tema do texto ou a revelação das pré-histórias que lhes deram origem, mas as referências e

os sentidos que o texto abre diante de si. O recontar da história pelo leitor a partir de sua interpretação do mundo do texto disposto pelo autor é o que guia a interpretação, e faz aparecer uma nova história, reconfigurada, o que Ricœur (2010) chamou pelo signo de *mimesis III*.

A *mimesis III* não opera sob a mesma ordem que *mimesis I*. Nessa última, o que entra em cena são as simbolizações, as pré-compreensões que um determinado sujeito tem sobre aquilo que experienciou, a partir da linguagem disponível em sua cultura - é a própria prefiguração de sua temporalidade que ganha corpo no estágio de *mimesis I*. Na *mimesis III*, por outro lado, aquilo a que o leitor ou ouvinte tem acesso é o texto, ou melhor, o mundo do texto configurado em uma história, não o autor e as suas intenções diretamente. Já dissemos, a história configurada escapa às intenções de seu autor, abrindo-se à interpretação de quem a lê ou ouve, provocando o aparecimento de uma nova história, agora atualizada pelo olhar do outro. Portanto, a história configurada mantém sua função mediadora entre o tempo prefigurado (na *mimesis I*) e o refigurado (*mimesis III*) pela interpretação do outro.

Recontar uma história é fazer reestabelecer o círculo da tríplice *mimesis*. Nesse recontar por um sujeito que recebe a história narrada não está implicada uma reescrita da mesma história - de fato, “escreve-se uma outra história” (RICŒUR, 2010, p. 199). Isso quer dizer que, a cada vez que contamos uma história ela se torna outra, inédita, graças ao caráter configurante empreendido por alguém que a conta.

Ao ler uma narrativa configurada em uma história, esta passa então a fazer parte do *rol* de referências, significações e pré-histórias do sujeito-leitor, o que Ricœur (2010) caracterizou como *mimesis I*, a qual funciona como motor para um contar novo, configurado, ao nível de *mimesis II*, que por sua vez será posto à leitura ou escuta de outro alguém, trazendo de volta a intersecção do mundo do texto e do leitor, próprio da *mimesis III*. Porquanto, contar e recontar são partes de um mesmo esquema, fazer surgir uma nova e outra história, e, com isso, a cada recontar o sujeito se torna, se transforma. A experiência vai sendo ressignificada a cada nova história e vai fazendo aparecer outros sentidos.

Em nosso estudo, colocamos em movimento o círculo hermenêutico durante o dispositivo de pesquisa-formação com as professoras participantes. Nessa vivência realizamos o estreitamento entre autobiografia e heterobiografia, de modo que, as professoras passaram de um tempo prefigurado (*mimesis I*), contendo o acervo de pré-histórias (histórias em potencial) para um tempo configurado (*mimesis II*) em

narrativas autobiográficas, que só ganharam sentido à medida que se inseriram na experiência do outro, o que se deu por meio da leitura ou da escuta no coletivo, e assim, o outro a sua maneira refigurou o tempo (*mimesis III*).

Sobre essa dinâmica, Delory-Momberger (2009, p. 61, tradução nossa) esclarece que, “inscrita na temporalidade movediça do presente, a forma de vida que construímos (nossa biografia) se vê submetida a uma perpétua reconfiguração”, esta reconfiguração leva em conta o olhar do outro e de sua interpretação.

A hermenêutica filosófica de Ricœur delineou um projeto que buscou compreender o humano por meio de sua expressão na linguagem, especificamente na construção de textos narrativos, os quais estão constantemente demandando interpretação e, além de serem o meio para se chegar à compreensão de si e do outro. Aqui, nos parece residir a força da obra de Ricœur para a abordagem (auto)biográfica.

3.1- A experiência hermenêutica

São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente.

É cada vez mais frequente que, quando o desejo de ouvir uma história é manifestado, o embaraço se generalize.

É como se estivessemos sendo privados de uma faculdade que nos parecia totalmente segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências
(BENJAMIN, 2012b, p. 213).

Desde o projeto inicial, o doutorando vinha trazendo a palavra experiência em suas produções a respeito da pesquisa. No começo, a experiência aparecia mais na forma de um “objeto” que lhe escapava – quando acreditava que a estava compreendendo, lia algo novo e, então percebia que não havia compreendido. Talvez porque tenha buscado por um significado fixo. Após intensas leituras e repetidas reflexões, algumas coisas se tornaram menos obscuras, o que não significa que, aqui nesta tese, tenha se chegado a plena compreensão da palavra experiência.

No transcórre do estudo sobre a experiência reconhecemos uma noção de extrema relevância, a de que hoje a experiência, nos moldes propostos pelos autores estudados, é impossível. Assim, o desafio de se falar sobre ela se amplia. Temos que

encontrar nossa própria experiência, a experiência deste tempo, com nossas próprias palavras, imagens, cheiros e sabores. Mais do que isso, em meio à outra forma de experiência, marcada pela instabilidade geral que caracteriza o mundo atual, encontrar novas condições biográficas, ou seja, encontrar novos sentidos para o que é vivido (DOMINICÉ, 2006).

Deparamo-nos ao longo do estudo com uma polissemia para a palavra experiência. Aos poucos, com a leitura dos referenciais e o fazer investigativo, chegamos à compreensão da experiência do ponto de vista da hermenêutica, que nos convida à abertura, a reconhecer a finitude do conhecimento humano, e por conseguinte, rechaçar a atitude soberba de querer saber tudo (BLEICHER, 2002). Refletimos com Mannheim (1929, p. 87 apud. Ricœur, 2011a, p. 101-102) que “somente quem estiver inteiramente consciente do alcance limitado de todo ponto de vista encontra-se no caminho da compreensão procurada do todo”. A finitude de nosso conhecimento é a máxima que guia a experiência hermenêutica.

Para tecermos considerações sobre a experiência hermenêutica, aproximamo-nos do próprio Ricœur (2011a), de Bleicher (2002), de Benjamin (2012a, 2012b, 1991) e de Larrosa (2015). É importante, de antemão, “limpar a palavra experiência de suas contaminações empíricas e experimentais” (LARROSA, 2015, p. 34), como tradicionalmente a ciência moderna nos deu como legado:

Se o experimento é genérico, a experiência é singular. Se a lógica do experimento produz acordo, consenso ou homogeneidade entre os sujeitos, a lógica da experiência produz diferença, heterogeneidade e pluralidade. Se o experimento é repetível, a experiência é irrepitível, sempre há algo como a primeira vez. Se o experimento é preditível e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida. Além disso, posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, mas é abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer” (LARROSA, 2015, p.34).

Na ciência moderna, a experiência, no sentido proposto por Larrosa (2015), não encontra espaço, pois nela acredita-se ser possível a separação entre sujeito e objeto, sendo esta a condição garantidora do conhecimento científico, produzido na distância entre sujeito-objeto. Ao contrário disso, em uma visão hermenêutica, o sujeito, que pode ser:

[...] um cientista social ou intérprete, e o objeto estão ligados por um contexto de tradição – o que implica a existência prévia de uma compreensão do seu objeto quando o aborda, sendo, por isso, incapaz de começar com um espírito neutro (BLEICHER, 2002, p. 15).

O sujeito está implicado e é participante do contexto do objeto a ser investigado, como bem se nota nas ciências humanas e sociais. Demarcamos com Bleicher (2002) que na experiência hermenêutica o intérprete abre-se para compreender o texto, partindo de um horizonte e se transportando a outro horizonte compreensivo.

Em algum momento, os autores escolhidos para estudarmos a palavra experiência mencionaram Walter Benjamin (1892-1940) em suas discussões. Por tal motivo, esse filósofo tornou-se figura central para pensarmos a noção de experiência - segundo Gagnebin (2012) esse conceito é fundamental na filosofia benjaminiana. Na tese, articulamos os constructos de Benjamin diretamente com Ricœur (2010) e Larrosa (2015), e indiretamente com Bleicher (2002). Dessas articulações, emergiram alguns pontos cruciais que embasaram nossa compreensão sobre a experiência. Grosso modo, tais pontos se sustentam numa perspectiva hermenêutica da experiência, caracterizando-a pela abertura, finitude, imprevisibilidade, linguisticidade e historicidade.

No prefácio da obra *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura* (Obras escolhidas I, 2012), de Benjamin, Gagnebin pontua que, ao longo de sua produção, aquele autor se reportou diversas vezes à experiência. O filósofo buscou a “ampliação desse conceito, contra seu uso redutor” (GAGNEBIN, 2012, p. 9). Benjamin se aproximou do tema da experiência, explicitamente, em três textos: *Experiência e Pobreza*, de 1933; *O narrador*, de 1936; *Sobre alguns temas em Baudelaire*, de 1940. São essas também as obras que estudamos e trouxemos nesta parte da tese.

Benjamin desenvolveu a ideia de experiência no contexto do mundo capitalista moderno, no qual a experiência, em seu sentido autêntico, se enfraqueceu, resultando no predomínio da vivência, essa sendo característica do indivíduo solitário (GAGNEBIN, 2012). Esta autora postula que a reflexão do filósofo se dirigiu sobre a necessidade de que a experiência seja reconstruída “para garantir uma memória e uma palavra comuns, malgrado a desagregação e o esfacelamento do social” vividos na época (GAGNEBIN, 2012, p. 9).

Quanto à experiência, Benjamin desenvolveu suas ideias a partir da crítica literária das obras de Charles Baudelaire (*As Flores do mal*) e Marcel Proust (*Em busca do tempo perdido*). Ao longo desses trabalhos, analisou as transformações que expulsaram “gradativamente a narrativa da esfera do discurso vivo” (BENJAMIN, 2012b, p. 217). A constatação de Benjamin quanto ao declínio da arte de narrar e das funções da narrativa na sociedade foi um aspecto destacado por Ricœur (2010) e Larrosa (2015) quando comentam a respeito desse filósofo.

Benjamin revela que na sociedade capitalista moderna a experiência e a arte de narrar não encontraram plenas condições para florescer. Esta é uma assertiva constante nos ensaios *Experiência e pobreza* (2012a) e *O narrador* (2012b). Neste último, Benjamin teceu uma importante consideração a respeito da arte de narrar, ao defender a narrativa como uma forma de se partilhar experiências.

Notamos que também Ricœur (2010) entende que a narrativa é uma forma de partilhar experiências, pois esse filósofo enxerga que as experiências humanas possuem uma demanda narrativa. Sempre “temos algo a dizer, uma experiência para trazer para a linguagem e para compartilhar” (RICŒUR, 2010, p. 133). Embasados tanto em Benjamin quanto em Ricœur, consideramos que a troca de experiências por meio de narrativas faz parte da natureza humana, no entanto, em face às condições objetivas colocadas desde o tempo do capitalismo moderno até os dias atuais, a experiência da arte de narrar está em vias de extinção.

Dirigindo-se diretamente a Benjamin, Ricœur (2010) menciona que:

talvez estejamos no final de uma era em que narrar não tem mais lugar porque dizia ele [Walter Benjamin], “os homens não têm mais experiência para partilhar”. E via no reino da informação publicitária o sinal desse retirar-se sem volta da narrativa (RICŒUR, 2010, p. 49).

Refletimos: por que a capacidade de narrar experiências e de escutá-las tem se perdido ao longo do tempo? Esse questionamento remete à figura do narrador como aquele que transforma a experiência em histórias, que são como “sementes de trigo que durante milhares de anos ficaram fechadas hermeticamente nas câmaras das pirâmides, conservando até hoje suas forças germinativas” (BENJAMIN, 2012b, p. 220). Ao analisarmos a atualidade dessa ideia, vemos que a narrativa, ao longo do tempo, tem perdido suas “forças germinativas”, pois não tem encontrado solo para

florescer, ou seja, sujeitos que cultivem as histórias narradas e que possam intercambiar experiências.

Há um paralelo entre o declínio da narrativa e o surgimento de um sujeito que se tornou incapaz de ouvir as narrativas que passam a experiência de boca em boca (BENJAMIN, 2012b). Tanto o declínio da narrativa quanto o empobrecimento da experiência estão relacionados ao modo de produção capitalista e a uma série de acontecimentos históricos, como a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e a ascensão do nazismo na Alemanha (1933-1945), que são o pano de fundo para a construção de Benjamin.

Parece haver uma coordenação entre o ritmo de trabalho e a transmissão da experiência pela narrativa. Em condições artesanais, anteriores ao capitalismo, a lentidão da produção, o manuseio de ferramentas e técnicas, bem como a imaginação favoreciam a experiência e a narrativa. Com o capitalismo industrial, tem lugar a velocidade dos movimentos, muitas vezes repetitivos e automatizados, “com isso desaparece o dom de ouvir, e desaparece a comunidade de ouvintes, [...] porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história” (BENJAMIN, 2012b, p. 221).

Para Benjamin (2012b, p. 219) “se a arte da narrativa é hoje rara, a difusão da informação tem uma participação decisiva nesse declínio”, verificação que já antecipamos por meio de Ricœur (2010). Benjamin contrapôs informação à narração em um contexto de emergência da classe social burguesa, coincidindo com a inserção massificada da imprensa na vida social. Na visão do filósofo, a informação jornalística tolhe as chances do sujeito experienciar algo, provocando um achatamento da experiência. Fica em nós uma pergunta: em que momento informação e narrativa se distanciam?

A informação conecta-se àquilo que é imediato, portanto, que está em constante renovação; seu valor reside em ser novidade e uma forma de comunicação rápida, de fácil acesso. Como Benjamin (2012b) declarou, tantas coisas se passam, mas a experiência é cada vez mais rara, devido ao excesso de informação e a sua velocidade. Em contrapartida, a narrativa carrega “o saber que vem de longe”, porém dadas as condições contextuais, “encontra hoje menos ouvintes que a informação que forneça um ponto de apoio para o que está próximo” (BENJAMIN, 2012b, p. 219).

A grande questão que paira sobre a informação é o fato de vir carregada de explicações por parte do autor, não havendo espaços em branco para a interpretação do leitor que a recebe, impedindo a recontextualização dos acontecimentos e a

possível elaboração da experiência pelo indivíduo. Devido a sua feição veloz, logo dará lugar a outra informação e mais outra, uma série de estímulos que não encontram tempo para se constituir em experiência.

Quanto às narrativas, para Ricœur (2010), nelas, embora o explicar e o descrever coincidam, não deixam de estar abertas à interpretação do leitor, ao proporem um mundo a ser habitado por quem a recebe.

Na linguagem ricœuriana (2010), a narrativa remete a acontecimentos colocando-os em uma história na forma de um “como se”, por isso, aberta à imaginação produtiva. Articulando Benjamin e Ricœur, consideramos que as narrativas fornecem aberturas à imaginação, é o mesmo que dizer que se inscrevem como um “poder ser” ou “como se”, e dessa maneira, ampliam o horizonte imaginativo do leitor/ouvinte, ao reinventarem o real.

É pela abertura a múltiplas leituras que a narrativa sobrevive ao tempo, conserva suas forças, suscita desdobramentos e reflexões após muitos anos de existência. Isso ocorre porque expressa “lições tecidas na substância da vida vivida e tem nome: sabedoria” (BENJAMIN, 2012b, p. 217). Este filósofo atribuiu à imagem do moribundo a autoridade para a transmissão da experiência, como aquele que carrega a sabedoria. Benjamin (2012b, p. 224) fez isto compreendendo que o moribundo, ao se aproximar da morte, se volta reflexivamente sobre sua vida, rememorando imagens de si mesmo, “o inesquecível aflora de repente também em suas expressões e olhares”.

Em Benjamin (2012b), para que alguém possa contar histórias é imprescindível que tenha vivido experiências, e essas experiências são tecidas no meio sócio-histórico. É no compartilhamento de um contexto comum, na coletividade, que a experiência acontece. Ilustramos isso na passagem de Benjamin (2012b, p. 240) ao dizer que, em uma narrativa se recorre “ao acervo de uma vida (uma vida que não inclui apenas a própria experiência, mas em grande parte a experiência alheia)”.

Para nós, a ideia de “acervo de uma vida”, mencionada por Benjamin (2012b), assemelha-se à noção de mundo proposta por Ricœur (2010). O mundo tomado como o conjunto das referências abertas pelos diversos textos circulantes na cultura, agregando-se à bagagem do sujeito. O narrador, portanto, consegue retirar dessa bagagem o conteúdo do que narra, ou porque viveu as experiências, ou porque conseguiu tomar para si a experiência do outro, e a partir desse acervo de vida passa a experiência adiante.

Até aqui ficou claro que a experiência está ancorada no contexto sócio-histórico, ou seja, que ela vai de fora para dentro do sujeito, marcando sua subjetividade. É importante que tenhamos em mente que Benjamin, ao traçar as mudanças nos modos de vida devido ao contexto histórico e a alteração da experiência do sujeito, distinguiu vivência de experiência.

A respeito dessa distinção Benjamin (1991, p. 105) conta que, “a estrutura da memória é considerada decisiva para a estrutura filosófica da experiência”. Para o autor, a memória pode ser dividida em voluntária e involuntária. Brevemente, podemos pontuar que a memória involuntária se realiza quando o sujeito é capturado por algo que está externo a ele, por um estímulo ambiental, algo imprevisível, relacionado à coletividade. Enquanto a memória voluntária depende de um engajamento cognitivo do sujeito, rememorando aspectos de sua experiência.

Para aclararmos. Em Benjamin (1991), a experiência é resgatada por meio da memória involuntária, não podendo ser invocada quando o sujeito quer, lhe escapando ao controle, por isso, está ligada ao inconsciente. O autor comenta que a experiência então “forma-se menos com dados isolados e rigorosamente fixados na memória, do que com dados acumulados, e com frequência inconscientes, que afluem à memória” (BENJAMIN, 1991, p. 105). Ousamos aproximar isso de Ricœur (2010), concebendo que é por meio da memória involuntária que, ao se deparar com um cheiro, sabor, situação, acontecimento, narrativa, pode-se reviver a experiência, podendo dotá-la de sentido, trazendo-a à linguagem e a configurando em uma história coerente.

E a vivência onde entra nessa história? Está relacionada a memória voluntária, sendo acessada pelo sujeito no momento desejado, valendo-se da atenção e do intelecto, logo, está ancorada na consciência. Em Benjamin (1991), a memória voluntária é característica da experiência do sujeito moderno, portanto, identificada como vivência. A vivência dos indivíduos modernos é marcada pela multiplicidade e intensidade de estímulos exteriores, como as informações publicitárias, que, “por seu ímpeto e fugacidade, o impedem de assimilá-las ou sedimentá-las e, conseqüentemente, de se apropriar delas na forma de conhecimento acumulado, como ocorre na experiência” (FRANCO, 2015, p. 82).

A partir da escuta de Benjamin (1991), chegamos à conclusão de que memória e experiência caminham juntas, concordando em que, na rememoração, aparecem

dois elementos importantes que marcam a noção de experiência hermenêutica defendida em nossa tese: a imprevisibilidade e a historicidade.

Reconhecemos que a experiência não se dá apenas na individualidade, mas se firma no exterior, nos acontecimentos sócio-históricos, na coletividade. Articulado Benjamin (1991) e Ricœur (2010), pela memória involuntária, no acaso do reencontro com a experiência, se é transportado para um espaço-tempo que estava ali presente no indivíduo, na forma de quase textos (histórias ainda não contadas). Essas pré-histórias, ao serem narradas ou configuradas em uma história, tornam possível o reviver da experiência, com seus diversos sentidos, seus cheiros, sons, sabores, cores, dores, alegrias, e tudo mais que estiver ao alcance da imaginação e da linguagem.

Ao longo de nossa tese pareamos experiência e hermenêutica. Bleicher (2002, p. 160) reconhece que, fundamentalmente, a experiência hermenêutica se constitui como “abertura a novas experiências”. De certa forma, foi o mesmo que disse Benjamin (2021b), apesar de ter constatado que o sujeito da modernidade perdeu a capacidade de ouvir a experiência e de transmiti-la por meio de narrativas, estando fechado em questões muito particulares, e dessa maneira, não estava aberto para conhecer aquilo que não pertence a ele, que lhe é estranho, que é o outro, fazendo com que a experiência se perdesse. O contexto justifica esse tom um tanto melancólico esboçado por Benjamin, quase inevitável para quem viveu o auge do processo de modernização europeu e a ascensão do nazismo. No entanto, mesmo diante dessas situações, o autor reconhece que há abertura para que a experiência aconteça, alargando um pouco mais sua noção da estrutura da experiência. Parece-nos que, neste momento Benjamin estava a nos dizer que é preciso que se tenha uma atitude de abertura para que a experiência aconteça, mesmo que o contexto tenha se alterado, há de se buscar uma outra experiência.

3.1.1- A experiência hermenêutica na educação e na formação

A primeira coisa que é preciso fazer é dignificar a experiência, reivindicar a experiência, e isso supõe dignificar e reivindicar tudo aquilo que tanto a filosofia como a ciência, tradicionalmente menosprezam e rechaçam: a subjetividade, a incerteza, a provisoriedade, o corpo, a fugacidade, a finitude, a vida...
(LARROSA, 2015, p. 40).

Compreender a experiência no campo filosófico ajudou-nos a pensar o processo investigativo em sua totalidade, talvez mais como bagagem que nos conduziu a outros lugares. Inspirados pela filosofia, direcionamos a noção de experiência hermenêutica para o contexto da pesquisa, fortemente nos encontros com as professoras participantes. Nesses momentos, transladamos a experiência para os campos da educação e da formação, valendo-nos de Larrosa (2015) e de Josso (2010a), sem perdermos de vista as contribuições dos predecessores, Benjamin e Ricœur.

Larrosa persegue a ideia de experiência cuidando para não fixar seu sentido, “o que tentei fazer em meus escritos, bem ou mal, é dizer o que a experiência não é” (LARROSA, 2015, p.45). Por que essa precaução em não apontar, deliberada e claramente, o que é a experiência? Refletimos que uma das causas possíveis seja porque as palavras têm peso, “produzem sentidos, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação” (LARROSA, 2015, p. 16).

Jorge Larrosa se serve da experiência como caminho para chegar à formação. Para o autor, a experiência é a substância de que é feita a formação do sujeito, como aquilo que o constitui, que o transforma, que o passa e o toca, logo “a experiência não é o que se passa, não é o que acontece, ou o que toca” (LARROSA, 2015, p. 18). Larrosa (2015, p. 18), fazendo menção a Benjamin, considera que na atualidade temos obsessão pela informação, por isso “nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara”. Nisso, é como se o acumular de informações nos conduzisse ao conhecimento, e conseqüentemente, a formação.

A formação vista como esse acúmulo de informações, consumidas em aulas, cursos, conferências, livros e *lives* no *Youtube*, nos dá a falsa sensação de que aprendemos algo. Ao passarmos por essas vivências podemos dizer que sabemos

coisas que não sabíamos, mas também podemos perceber que nada nos aconteceu, nos tocou, portanto, não se converteu em experiência para nós.

Não é infundado considerarmos que a experiência, no sentido larroseano, produz saberes. São saberes construídos na relação dos indivíduos com a experiência de seu tempo. O que Larrosa (2002, p. 141) parece indicar é que os saberes da experiência “são adquiridos pelo modo como se vai respondendo àquilo que se passa ao longo da vida e o que vai conformando o que alguém é”, reforçando o sentido de que a experiência acontece num movimento de fora para dentro, do coletivo para o indivíduo.

Então, o saber da experiência vai na contramão de uma ideia de conhecimento enquanto algo que está fora de nós, objetificado e apreensível pela experimentação, como nos fez acreditar a ciência moderna. Aproveitamos o esforço de Larrosa (2002, p. 141-142) para expressar o que o saber da experiência é, e experimentamos relacioná-lo com a hermenêutica filosófica de Ricœur (2010, 2011a):

1º) O saber da experiência é um saber finito, que revela ao homem singular sua própria finitude. Nisto, encontramos aproximação com o postulado epistemológico de Ricœur (2010), quando reconhece a impossibilidade de uma compreensão total, considerando a insuperável finitude do conhecimento humano. É a ideia de que a experiência, por ser histórica, parte e chega a uma compreensão sempre parcial, buscando superar as limitações impostas pela distância histórica. A experiência se faz nessa diminuição da distância entre o sujeito e o conteúdo de sua experiência;

2º) O saber da experiência é um saber particular, subjetivo e pessoal. Por ser um saber de tipo hermenêutico, ainda que duas pessoas enfrentem o mesmo acontecimento, não sofrem a mesma experiência. Portanto, o saber da experiência é o que nos singulariza no meio em que vivemos e das demais pessoas. Para Ricœur (2010), é o que faz com que cada um conte a história de um ponto de vista diferente;

3º) O saber da experiência é um saber que não pode se separar do indivíduo concreto no qual se encarna, ele é que configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade. É no saber da experiência que o indivíduo ganha existência, e isto, para Ricœur (2010) se realiza quando alguém se expressa por meio de narrativas, fazendo com que o sujeito se revele, tome consciência de si e do outro.

4º) O saber da experiência é um saber que tem a ver com a vida boa, ou seja, uma vida plena, na qual viver não se resume a satisfazer as necessidades, mas resulte de um modo de viver mais humano e ético. Nos parece que para viver com mais humanidade é necessário o reconhecimento do outro como a si mesmo, como bem nos disse Ricoeur (2010).

Para além da noção de saber da experiência, Larrosa (2015, 2002) nos fala sobre as linguagens da experiência. As narrativas exprimem a experiência humana, e como tal, funcionam como o meio em que a experiência é passada adiante, transmitida, assemelhando-se com o que é colocado por Benjamin (2012b) e Ricoeur (2010). As narrativas são fundamentais para se compreender o humano:

Só compreendemos quem é outra pessoa ao compreender as narrativas que ela mesma ou outros nos fazem. É como se a identidade de uma pessoa, a forma de uma vida humana concreta, o sentido de quem ela é e do que lhe passa, só se fizesse tangível na sua história (LARROSA, 2002, p. 146).

Larrosa (2015) pensa, de forma sensível, a palavra experiência no campo pedagógico por meio do par experiência/sentido. Seguindo seu pensamento percebemos, em linhas gerais, como experiência e formação se interpenetram e podem servir para pensar a formação de professores.

Na formação de professores, percebemos como certas práticas formativas tendem a fixar determinados modelos docentes. São moldes advindos de algumas tradições concorrentes no campo pedagógico: positivistas e críticas. “Para os positivistas, a educação é uma ciência aplicada, para os assim chamados críticos, a educação é uma práxis reflexiva” (LARROSA, 2015, p. 35).

Larrosa (2015) se posiciona contra qualquer atribuição de um sentido fixo para a formação de professores, propondo que a pensemos frente a ideia de experiência no campo educacional, especialmente o par experiência/formação. Acreditamos que ao ter a experiência como mote é possível superarmos visões pré-definidas sobre o que é ser professor, o que é sua prática e o que é o seu saber. É ainda uma maneira de superarmos aquela costumeira prática de rotular os professores com tempo maior de carreira como mais experientes. Não podemos dizer isso, no sentido de Larrosa (2015), porque não necessariamente esses professores estão mais abertos à experiência.

Quando se utiliza a experiência como forma de qualificar o trabalho dos professores, com frequência relacionamos esse termo ao tempo de sala de aula, passando ser a experiência algo a ser perseguido e adquirido. Ao contrário disso, defendemos que é na atitude de abertura à experiência diária de se fazer professor que a experiência docente vai se constituindo e sendo ressignificada. Não importa se o professor é um estagiário da licenciatura, um professor iniciante ou que esteja prestes a se aposentar. Busca-se não limitar a atuação docente considerando sua pouca vivência prática em sala de aula como empecilho, sendo que o mais importante é que o professor esteja aberto a novas experiências, em uma atitude hermenêutica.

Retomando a ideia de imprevisibilidade contida na experiência hermenêutica, parece-nos evidente que o contato com o imprevisível é um aspecto dos mais relevantes quando os professores desenvolvem suas práticas em sala de aula. Há sempre um *quê* de ineditismo. Com quantos imprevistos e situações desconhecidas não se têm contato ao longo da atuação docente? Aprende-se mais com esses acontecimentos imprevisíveis do que com os caminhos certos, com os objetivos prescritos nos currículos, pelas avaliações externas e pelos modelos formativos dos cursos de licenciatura? Larrosa (2015, p. 34) guia nossa reflexão ao mencionar que, “a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, mas é abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem ‘pré-ver’ nem ‘pré-dizer’”.

Os professores-formadores-pesquisadores passam a vida imersos e expostos a situações imprevisíveis, portanto inéditas, irrepetíveis e variáveis. O passar e o viver esses acontecimentos podem se converter em saberes da experiência por meio de uma atitude individual. Como já dito, conforme Larrosa (2015), o saber da experiência tem a ver com a forma com que cada pessoa responde ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e como dá sentido a esses acontecimentos.

Em interação com Josso (2010a), acreditamos que uma prática docente (trans)formadora e mais qualificada se dá pelo saber da experiência e das aprendizagens experienciais, de um conhecimento não apenas referenciado na prática ou na ação, mas também na reflexão sobre a prática. A singularidade da experiência reflete o fato de que mesmo estando inserido em uma realidade concreta e sofrendo suas determinações, o professor produz saberes que são seus, elaborados a partir de sua experiência subjetiva e, ao mesmo tempo, partilhada, contextualizada.

Como encontrarmos sentidos para a experiência de ser professor-formador-pesquisador na atualidade? Preferimos pensar a experiência “não como algo que

perdemos ou como algo que não podemos ter, e sim como algo que talvez aconteça agora de outra maneira” (LARROSA, 2015, p. 56). Resta-nos ainda encontrar ou criar novas palavras ou linguagens para se elaborar as experiências atuais. Um infindável trabalho ainda ser realizado.

Um caminho possível que advogamos nesta tese é o que aproxima experiência e formação, entendendo que os professores-formadores-pesquisadores são indivíduos imersos em constante processo de formação. Portanto, são sujeitos da formação, e esses indivíduos, como nos sugere Larrosa (2015), não são sujeitos da educação ou da aprendizagem, mas da experiência. Ao longo da pesquisa, fomos concebendo a nós mesmos e às professoras participantes como sujeitos capazes de aprender a partir da experiência de si mesmos e da experiência alheia.

Compreendemos, de dentro do GT, que “não se aprende jamais diretamente uma individualidade, mas somente sua diferença com relação à outra e a si mesma” (RICŒUR, 2011, p. 29). E isto se dá no diálogo com as narrativas produzidas por nós mesmos, pelas teorias, pelos diversos acontecimentos em que estamos envolvidos e pelas pessoas ao longo do processo investigativo.

Em nosso GT, para chegarmos à formação, nos valem de Josso (2010a), tendo em vista que a autora traz como temática central a formação enquanto um processo de elaboração da experiência. Destacadamente, Josso (2010a) assume que a experiência pode ser acessada através de operações do consciente, por um processo consciencial, sendo necessário o empenho do indivíduo em um trabalho reflexivo e cognitivo a fim de encontrar, dentre as experiências vividas, aquelas que lhe foram formativas, e o que se aprendeu com elas.

Por meio de narrativas educativas, Josso (2010a) acredita ser possível que o sujeito retire da experiência aquilo que foi aprendido em seu itinerário formativo, abarcando a própria vida em sua totalidade ou uma parte dela. Nesse caminho vão sendo elaboradas as aprendizagens experienciais, nestas “as experiências de que falam as recordações-referências constitutivas das narrativas de formação, contam não o que a vida lhes ensinou, mas o que se aprendeu experiencialmente nas circunstâncias da vida” (JOSSO, 2010a, p. 40).

No texto de Josso (2010a) reconhece-se a heterogeneidade das experiências dos indivíduos de um grupo, ela acredita que por meio da elaboração da experiência individual é possível traçar aquilo que pode ser comum às experiências dos sujeitos inseridos em um coletivo. O processo de elaboração é marcado pela tentativa de

encontrar os momentos decisivos, aquelas ocasiões, pessoas, situações, imprevistos, coisas, que nos fazem pensar de forma diferente e, a partir disso, passamos a utilizar outros referenciais para fundamentar nossas vidas. Esses são os chamados momentos-charneira:

Esses momentos de reorientação articulam-se com situações de conflito, e/ou com mudanças de estatuto social, e/ou com relações humanas particularmente intensas, e/ou com acontecimentos socioculturais (familiares, profissionais, políticos e econômicos (JOSSO, 2010a, p. 70).

Nas narrativas educativas, conforme Josso (2010a), os momentos-charneira emergem da dialética entre os saberes individuais e coletivos, entre interioridade e exterioridade, entre saber e conhecimento. A partir disso, ao estruturar, refletir e tomar consciência dessas relações dialéticas, o indivíduo encontra sentidos para sua experiência. Será que a elaboração da experiência, proposta por Josso (2010a), não se aproximaria da ideia de ato configurante de Ricœur (2010)? Nos pareceu uma aposta interessante, porque Ricœur afirmou que o transformar de episódios espaço-temporalmente distantes em uma história é uma forma de o sujeito encontrar sentidos para as pré-histórias em que está enredado. Entendemos com Josso (2010a) que, as narrativas educativas fazem isso, estruturam a experiência e funcionam como meio para reflexão e tomada de consciência, daí os elos com Ricœur (2010).

Em decorrência do engajamento com a formação de adultos, Josso (2010a) aproximou experiência e formação, referindo-se ao termo experiência formadora. Uma experiência é formadora quando é possível retirar dela aprendizagens, simbolizadas em “atitudes, comportamentos, pensamentos, saber-fazer, sentimentos que caracterizam uma subjetividade e identidade” (JOSSO, 2010a, p. 47).

De forma ampla, entendemos em Josso (2010a) que a formação é um processo de socialização do sujeito em diversos contextos: familiares, escolares, profissionais. Dialogando com Ricœur (2010), é frente à leitura das narrativas dispostas nesses contextos que o indivíduo vai produzindo suas interpretações, e assim, tomando consciência de si e do outro. Implicado nessa tomada de consciência, há a busca em se tornar sujeito da sua formação, um indivíduo ativo, gozando de certo grau de autonomização e criatividade.

Desdobramentos das ideias de Josso (2010a) nos levam a refletir que o fluxo de nossas aprendizagens experienciais se dá ao longo da vida, da nossa existência

singular e na convivência com os outros, com o meio e conosco mesmos. É por meio desses encontros que a experiência acontece e nos forma. Trata-se de uma formação experiencial (JOSSO, 2010a), que vem abalar certezas, fazer-nos suspeitar da verdade e ver as coisas de outro modo. Identificamo-nos com a ideia de formação experiencial no momento em que, no GT, praticamos a escrita, partilha e edição das narrativas autobiográficas das professoras. Suas histórias de vida apontaram como as circunstâncias favoreceram a formação.

A tomada de consciência sobre as experiências que, para Josso (2010a) podem ser tidas como formadoras, porque constituem e dão forma ao sujeito, foi um desafio contínuo enfrentado pelo GT. Trazer à luz as experiências é deixar-se transpassar pelo que cada momento da vida trouxe de aprendizado, como aquilo que formou o que somos hoje. Em nosso dispositivo de pesquisa-formação, o processo de fazer emergir as experiências formadoras não se deu apenas por meio de uma atitude consciencial das professoras, mas esteve aberto aos apelos do inconsciente, revelado nas surpresas do ouvir-ler o que haviam escrito. Destacamos que a experiência, ao estar diretamente relacionada à memória, pode ser revivida no presente, de maneira (in)consciente.

Trouxemos para nossa tese uma noção mais abrangente de experiência, evitando erigi-la como objeto de investigação, e assim, esvaziando seu sentido. Enxergamos a experiência hermenêutica como uma noção ímpar para se estudar a subjetividade, em especial a vida e a pessoa dos professores. Um fundamento da abordagem (auto)biográfica é a de que o sujeito se lança, ou se abre, em busca do conhecimento de si pela escrita da vida e elaboração da experiência em uma narrativa autobiográfica (DELORY-MOMBERGER, 2012).

O conhecimento de si, para Ricœur (2011a), não é realizado de forma direta, imediata e introspectiva. Ao contrário, o sujeito reconstrói sua história de vida externalizando-se, expondo-se para o outro, daí decorre a importância do ato de narrar-se como mediação do processo de compreensão de si. É a procura por respostas ao *Como é que eu tenho as ideias que tenho hoje?* (JOSSO, 2010b, p. 66). Essa exposição do sujeito ao outro foi desenvolvida no GT durante o dispositivo de pesquisa-formação, nos diversos momentos em que as professoras se dedicaram à escrita, à leitura-escuta, à edição e posterior, reescrita das narrativas em um processo de introspecção e extrospecção.

Propusemos a integração da experiência hermenêutica à investigação do processo de formação das professoras participantes de nosso estudo, percebendo a potencialidade de encontrarmos juntos outros sentidos para suas experiências formativas. São sentidos dispostos voluntariamente, de forma consciente e inconsciente por meio de narrativas que permitiram as professoras compreender, ainda que provisoriamente, o que experienciaram. É assim que as narrativas entraram em cena em nossa pesquisa, como um meio e não como um fim. Durante o percurso de construção das narrativas autobiográficas se revelou a interpretação que cada uma fez sobre seu processo de formação, abrindo possibilidades para a compreensão de si, dos outros e do mundo.

3.2- Os encontros com as personagens

*Sei sobre todos os meus personagens muito mais do que
escrevi a respeito deles. Sobre todos
(OZ, 2019, p. 18).*

Para compor o GT da nossa pesquisa, convidamos os/as 94 professores/as-egressos/as da Licenciatura em Ciências do IF Goiano - *campus* Ceres, formados/as até o 2º semestre de 2017. O convite foi enviado nominalmente via correio eletrônico (Apêndice A), além do contato realizado pelo *facebook*, encaminhando o folder de divulgação (Apêndice B). No texto do convite e no folder indicamos a data, horário e local do primeiro encontro, focado na apresentação da proposta de pesquisa-formação.

Cerca de 10 professores/as confirmaram presença, outros negaram por diversos motivos, em sua maioria por estarem residindo em outras localidades. Ao longo dos encontros, o GT foi sendo constituído pelo doutorando e por sete professoras, que dedicaram algumas manhãs de sábado para estarem juntos, ouvindo uns os outros, conhecendo-se melhor e se (trans)formando. A cada encontro, foi crescendo a confiança uns nos outros, reforçada por uma relação horizontal, em que todos tiveram a liberdade para se expressar, falar de si e por si.

Desde que redimensionamos o projeto inicial e passamos a adotar uma perspectiva (auto)biográfica de investigação, trabalhamos com narrativas, sendo

essas as fontes de construção dos dados. A ideia de constituir um GT para essa finalidade não se deu imediatamente, foi sendo paulatinamente sentida e vislumbrada como possibilidade. Não negamos as dificuldades que advêm quando se atua em uma pesquisa de cunho colaborativo. Reconhecemos essas dificuldades e buscamos superá-las, sabendo que disso dependia nossa investigação.

No trabalho com as narrativas autobiográficas das professoras-egressas em Ciências Biológicas procuramos construir um espaço de reflexão, onde: refletiu-se sobre si ao rememorar o percurso de vida; refletiu-se sobre a história configurada/contada ao outro; refletiu-se sobre as histórias das outras professoras do grupo. Acima de tudo, no processo, as professoras refletiram sobre suas aprendizagens e suas experiências vividas com sua própria história e no encontro com o coletivo e sobre os projetos futuros que as narrativas revelaram. Dessa forma, concordamos com Passeggi (2011, p. 150) quando diz que, é a “atitude reflexiva que se encontra no cerne das práticas de formação mediante o uso de narrativas”.

3.2.1- O dispositivo de pesquisa-formação

O dispositivo de pesquisa-formação desenvolvido no GT foi o lugar-tempo para compreendermos o processo de formação das professoras-egressas da licenciatura estudada, tendo por base suas narrativas autobiográficas. As licenciadas, ao se inserirem em um coletivo e serem confrontadas por suas histórias de vida, fizeram emergir alguns sentidos. A construção desses sentidos pelas professoras deu-se ao se fazerem porta-vozes: do grupo social e profissional o qual pertencem; de suas próprias vivências; de seus percursos formativos e dos questionamentos de suas vidas.

Dominicé (2010c, p. 58) afirma que, “a narrativa mais modesta do que é vivido no mais profundo de si e evocado em uma reflexão centrada na busca de sentido compartilhado com outros contribui para dar vida a uma biografia”. Tanto as biografias quanto o processo de biografização inerentes a elas constituem-se elementos privilegiados que contribuem para “identificar as novas formas de elaboração de sentido que os jovens adultos dão à história de vida adulta” (DOMINICÉ, 2006, p. 349).

A dinâmica do GT partiu do princípio de que todos nós temos algo a dizer e a escrever, ressaltando a importância da intersubjetividade. O aspecto intersubjetivo

consiste em contar a história a alguém, e este alguém participa da configuração da história. Foi assim que o GT percorreu uma corrente de escrita e edição, com espaço para intervenção e invenção a partir do encontro entre as subjetividades e as necessidades geradas no coletivo.

Empenhamo-nos em dar voz às professoras-egressas, não apenas no sentido literal, da oralidade, mas ouvi-las por entre suas escritas narrativas, desejosos de compreender suas histórias de vida. Implicada nessa atitude “mais sensível”, a experiência foi pensada e trazida à linguagem, como forma de organizar e dar sentido aos acontecimentos.

A articulação entre investigação e formação foi posta em prática a partir de Suárez (2010, 2018), ao lançarmos mão de um conjunto de procedimentos no interior do GT: a) a produção de narrativas orais e escritas; b) a partilha e a edição entre pares dessas narrativas; c) a intensa implicação do pesquisador com o processo, fazendo a mediação e os questionamentos advindos do ouvir/ler as narrativas. E, em nossa proposta, o aspecto formativo deu-se pela possibilidade de empoderamento e encorajamento das participantes do GT no sentido de tomarem para si a responsabilidade de sua formação e o compromisso em levar adiante os projetos pessoais e profissionais percebidos ao longo do processo.

Ainda voltados à formação, através do GT procuramos possibilitar a emergência de um espaço-tempo para que cada participante pudesse intercambiar experiências, ouvindo as histórias alheias e integrando-as a sua própria biografia. Dessa maneira, almejamos instituir um tempo para ouvir narrativas e para passar a experiência de boca em boca, como expôs Benjamin (2012).

No dispositivo de pesquisa-formação, conforme Dominicé (2010b), assumimos os desafios de estabelecer uma nova relação entre investigador e os sujeitos da investigação. Em nome dessa nova relação, concebemos as licenciadas não como meras participantes da pesquisa, mas como coinvestigadoras, verdadeiras analistas de seus processos formativos. E isto se realizou no coletivo, pelo qual investigador e investigadas estiveram comprometidos com a formação e a produção de conhecimento.

Utilizamos o termo “grupo de trabalho” para destacar a intensa produtividade que permeou os encontros do coletivo, abrangendo a escrita, a escuta, a partilha, a edição e a interpretação, tudo isto em um trabalho de produção individual e coletiva. Nossa inspiração primeira veio da “documentação narrativa de experiências

pedagógicas” de Suárez (2010, 2018), passando pela proposta de “biografias educativas” de Josso (2010a, 2010b), pelos “ateliês biográficos de projeto” de Delory-Momberger (2006) e pelo trabalho com “grupos reflexivos” de Passeggi (2011). Colocamos em diálogo essas diferentes formas de prática de pesquisa e de formação, considerando que estão unidas por terem as narrativas como meio para emergir os sentidos atribuídos à experiência vivida pelo sujeito.

Em Suárez (2010) entendemos a importância do narrar-se em um coletivo, enquanto forma de construção de um espaço horizontal de co e autoformação combinando instâncias de trabalho coletivo e individual. A documentação narrativa de experiências pedagógicas é:

[...] uma modalidade de indagação-ação-formação orientada a reconstruir, tornar públicos e interpretar os sentidos e significados que os docentes produzem e põem em jogo quando escrevem, leem, refletem e conversam entre colegas acerca de suas próprias práticas educativas (SUÁREZ, 2010, p. 131, tradução nossa).

No GT, outro ponto apreendido da prática de Suárez (2010) consistiu em ler-comentar-interpretar as narrativas autobiográficas de forma colaborativa entre os pares. Procuramos tecer uma rede mobilizada em torno do contar histórias, do ouvir e ler, da interpretação e da projeção de mundos possíveis, abrindo horizontes interpretativos que levassem a novas formas de nomear, compreender e valorizar a experiência e aprendizagem das professoras.

A proposta de Josso (2010a, 2010b) também enfatiza o trabalho coletivo, mediante a produção de biografias educativas, caracterizadas como narrativas focadas na formação e nas aprendizagens do seu autor. Para Josso, mais importante do que os acontecimentos narrados é a forma como o sujeito se projeta e dá sentido a sua história e a reflexão empreendida na construção do texto. Nisso está implicado o voltar-se retrospectivamente sobre o percurso de formação e a evocação das aprendizagens experienciais.

Delory-Momberger (2006) apresenta o dispositivo de formação que ela denomina de “ateliês biográficos de projeto”. Nesse, a narrativa é o momento primeiro do processo de produção de uma história de vida. Após isso, o coletivo busca a compreensão do texto. A autora se aproxima de Ricœur (2010) ao falar que essa compreensão é de tipo hermenêutico e requer certo distanciamento crítico que a existência de um coletivo permite, funcionando esse como “espaço de objetivação

crítica e de compreensão que a proposta de formação dá acesso e que o grupo de formação realiza coletivamente” (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 363). Vinculamo-nos a esse entendimento de que é na coletividade que se efetiva a necessária distância da narrativa, sendo essa ideia a principal contribuição metodológica de Delory-Momberger (2006) para nossa proposta com a constituição do GT.

Com sentido semelhante ao de Delory-Momberger, a prática de formação empreendida por Passeggi (2011) em grupos reflexivos é desenvolvida com pós-graduandos na disciplina sobre pesquisa (auto)biográfica. Trata-se de uma prática derivada de grupo focal e de grupo de discussão. Nos grupos reflexivos, busca-se “envolver os participantes (professores, pesquisadores, formadores em formação) em um projeto comum de partilha com o outro da experiência vivida, para compreender a si mesmo e ao outro como sujeitos históricos” (PASSEGGI, 2011, p. 150). Dessa autora incorporamos também, em nosso GT, o contrato ético e didático firmado com as professoras-egressas.

Identificamos na dinâmica do trabalho de Passeggi (2011) seu diálogo com tempo e narrativa de Ricœur (2010), quando menciona as três unidades que animam o grupo reflexivo, em linhas gerais: a primeira, semelhante à *mimesis I* (pré-figuração do tempo), corresponde ao momento de evocação de memórias de forma aleatória; a partir disso, na segunda, ao modo da *mimesis II* (figuração do tempo), é produzido o enredo da história ou a própria narrativa; essa narrativa é reinterpretada na terceira unidade, que seria a *mimesis III* (refiguração do tempo), momento em que se compartilha com o grupo e se distancia da obra buscando pelos sentidos abertos pelo mundo do texto. Também percorremos essas três unidades durante o dispositivo de pesquisa-formação desenvolvido no GT.

O GT e o dispositivo de pesquisa-formação nele desenvolvido foram os procedimentos que encontramos para construir os dados narrativos em nossa abordagem (auto)biográfica. As professoras-narradoras foram vistas como autoras de suas histórias de vida, tiveram liberdade para construí-las originalmente como quisessem, liberdade para escrever, ler, falar e editar. Quanto ao investigador-formador, representado pela presença do doutorando no GT, ele esteve totalmente implicado no grupo e, por isso, mobilizado afetivamente, interrogado em sua subjetividade, ao passo que também se beneficiou dos acontecimentos e dos processos de partilha para sua própria formação e para a pesquisa.

Outro cuidado tomado foi o de reafirmarmos junto às professoras o respeito pelo caráter histórico e único de cada narrativa, compreensão advinda de Ferrarotti (2010). Por essa razão, afirmamos ser impossível comparar as histórias, e daí se tirar generalizações, enxergando as narrativas como expressões singulares da forma como cada professora deu sentido à sua trajetória de vida e formação.

Para as dinâmicas do GT, a proposta de Josso (2010a) foi-nos fundamental. Essa autora toma a atitude reflexiva como força motriz do dispositivo de pesquisa-formação, que se desenrola em três grandes dinâmicas, realizadas, no nosso caso, em sete encontros. A partir de agora, além de apresentarmos as três dinâmicas, realizaremos também diálogos com outros autores que enriqueceram nossa prática no dispositivo de pesquisa-formação. Cada dinâmica possui objetivos específicos que foram trabalhados durante os encontros:

- Dinâmica 1 - A formação em questão:

A dinâmica está centrada nos sujeitos que aprendem a partir da elaboração de um saber sobre sua formação e as suas aprendizagens. Neste momento, as professoras foram convidadas a rememorar livremente fatos, acontecimentos, pessoas, lugares, tempos, espaços significativos para sua vida e formação.

A rememoração foi feita diante da questão *Como cheguei até aqui?*, procurando ativar o envolvimento das licenciadas, encorajando-as a indagarem suas próprias formações, buscando por aquilo que lhes foi formativo e a traçarem o que poderia ser suas narrativas de vida centradas na formação.

Para Delory-Momberger (2006, p. 367), essa fase do trabalho corresponderia “à produção da primeira narrativa autobiográfica e à sua socialização”, constituindo-se num rascunho ou o esqueleto da autobiografia a ser escrita posteriormente.

No GT, essa dinâmica aconteceu nos encontros onde as professoras produziram oralmente suas narrativas, que serviram de “rascunho” para duas narrativas autobiográficas, escritas sob encomenda.

- Dinâmica 2 – Rumo à descoberta da singularidade dos percursos de formação:

Na dinâmica proposta por Josso (2010b), os participantes do grupo biográfico constroem seus percursos de formação e escrevem suas narrativas, de forma livre. Antecedendo à escrita há a produção de narrativas orais que podem culminar em rascunhos escritos, conforme descrevemos na primeira dinâmica. Este momento foi

necessário para a mobilização das recordações e para a seleção e ordenação num *continuum*, quase sempre cronológico. Os sujeitos também podem organizar essas recordações por temas, fases da vida, períodos escolares, enfim, a organização é livre e original de cada um.

Em nosso GT, as narrativas orais que antecederam a escrita foram produzidas em encontros específicos para elas, reservando à escrita o caráter de atividade individual a ser realizada fora do espaço do coletivo.

De acordo com Josso (2010b), o diferencial dessa dinâmica é que pela narrativa escrita o que se busca são os significados que cada um atribui ou atribuiu aos períodos da sua existência, aos acontecimentos e às situações que viveu. Para essa autora, a reflexão é parte integrante do processo, mobilizando a memória, o pensamento descritivo e ordenação pela linguagem da atividade interior.

A construção da narrativa autobiográfica escrita ativa o “contar sobre si” e “por si”, numa experiência mais solitária. Com suas palavras o indivíduo constrói a história tomando sua própria experiência de vida como substrato. Para tanto, parte-se do princípio de que todos têm algo a dizer e que possuem experiências para serem trazidas à linguagem.

A escrita autobiográfica, mesmo que solitária, está influenciada pela existência do coletivo, traz as marcas das inúmeras interações não só entre os participantes do grupo, mas do contexto, das pessoas, dos espaços de formação que constituem o sujeito.

No grupo, em decorrência dessa intensa implicação de uma biografia na outra foi imprescindível a criação de um espaço de confiança e condições para o florescimento do diálogo, do respeito sobre os diferentes pontos de vista. Esse foi um dos desafios enfrentados em nosso dispositivo.

Para Passeggi (2011, p. 152), nessa dinâmica “o exercício de reflexividade na compreensão da experiência vivida é central” e corresponde a “dimensão maiêutica”. O fator principal é a mediação da narrativa produzida a partir da reflexão e da construção do enredo da história, “alternando a sucessão ou a simultaneidade dos acontecimentos nos tempos presente, passado, futuro” (PASSEGGI, 2011, p. 151).

As narrativas expressam fatos considerados formadores, os momentos-charneira de Josso (2010b), enquanto aquilo que contribuiu para reorientar o sujeito na sua forma de ser, pensar, agir, ou seja, na sua maneira de estar no mundo.

Acreditamos, como Chiené (2010, p. 133), que “passando pela narrativa a pessoa em formação pode reapropriar-se da sua experiência de formação”.

- Dinâmica 3- Dos percursos de formação aos processos de formação:

Esta dinâmica é dedicada à reflexão sobre o percurso de formação, buscando explicitar os fios condutores que permitem compreender as narrativas autobiográficas. Aqui se evidencia o trabalho interpretativo do coletivo, a partir das narrativas autobiográficas compartilhadas.

Na linguagem de Delory-Momberger (2006, p. 367), trata-se da “socialização da narrativa autobiográfica”, em que “cada um apresenta sua narrativa ao coletivo e os participantes colocam questões” e/ou sugestões. Nesse processo é crucial a exposição do sujeito perante o grupo, permitindo a leitura por outras pessoas, o que requer abertura a múltiplas interpretações, pontos de vista e possíveis edições.

A implicação e a exposição entre os participantes servem para ajudar os autores a (re)construir o sentido de sua história e os ouvintes/leitores a compreender essa história a partir do exterior, como fariam em um romance ou em um filme (DELORY-MOMBERGER, 2006). O distanciamento abre a diferentes leituras que, produtivamente, reconfiguram as narrativas, levando os autores à tomada de consciência sobre as suas aprendizagens, sobre as lições adquiridas da experiência, conduzindo-o ao reconhecer-se, reconhecer um si mesmo refletido, como diz Passeggi (2011) citando Ricœur (1990).

Entendemos, conforme Passeggi (2011, p. 152), que essa dinâmica comporta uma “dimensão hermenêutica” por estar assentada “na capacidade humana de tirar lições da experiência, situando o saber que dela decorre numa perspectiva histórica, para melhor compreender-se como sujeito histórico”. Tirar lições não apenas de sua própria experiência, mas, ao desenvolver a escuta sensível das histórias alheias, conseguir integrá-las em sua própria experiência, evocando a imagem do sábio, proposta por Benjamin (2012).

O grupo está envolto em um processo coletivo de interpretação. Segundo Chiené (2010) isso faz com que o texto, a experiência do discurso e a interpretação se dê na junção entre a subjetividade e a intersubjetividade, do encontro entre os integrantes. Cada indivíduo se encontra em certa medida na narrativa do outro (CHIENÉ, 2010).

Ao percorrermos tal dinâmica, esperávamos que as professoras conseguissem, ao interpretar coletivamente as narrativas umas das outras, tomar consciência sobre o seu processo de formação, percebendo quais momentos de suas histórias de vida foram formativos e fizeram sentido para constituir no que são hoje.

No decorrer de nosso dispositivo de pesquisa-formação vivenciamos uma quarta dinâmica, caracterizada como o tempo de síntese. Semelhante ao que coloca Delory-Momberger (2006, p. 367), realizamos um “balanço de incidência da formação no projeto profissional” e pessoal das participantes. Foi aqui que, encontramos a possibilidade de compreender como a experiência formativa da Licenciatura em Ciências Biológicas do IF Goiano – *campus* Ceres compareceu nas narrativas das licenciadas, quais sentidos deram à sua formação.

A quarta dinâmica foi ainda mobilizada por uma pergunta, advinda de Passeggi (2011, p. 152), “*O que faço agora com o que isso me fez?*”, entrando em cena a tomada de decisão de tornar público o trabalho realizado. Em nossa visão, reconhecemos essa fase como possibilidade de intervenção, ao acreditar que a atuação do GT pode se expandir, a experiência vivida pode servir para outras pessoas e para outros contextos. É um ato de cunho político, na medida em que buscamos, coletivamente, traçar estratégias para publicar as produções, almejando intervir não apenas na formação das professoras envolvidas, mas na própria instituição onde estamos inseridos e no campo da formação de professores de Ciências e Biologia.

Em nossa investigação, não seguimos rigidamente as dinâmicas, percebemos que na prática elas não se deram isoladamente, porém se imbricaram e se alimentaram mutuamente, destacando o que Josso (2010a) chama de espiral retroativa.

O dispositivo de pesquisa-formação teve como conceitos norteadores a escuta sensível, de René Barbier (2004) e a edição solidária, de Lili De La Fuente (2007), desenvolvida na documentação narrativa de experiências pedagógicas. Essas ideias atravessaram todos os encontros e estiveram ali, mesmo quando não as percebemos.

A escuta sensível, mais do que um conceito a ser posto em prática, foi uma atitude a ser desenvolvida, uma aptidão necessária as pessoas envolvidas em um grupo biográfico, incluindo os pesquisadores. A edição solidária se evidenciou com mais clareza quando as egressas estiveram envolvidas em escutar/ler as narrativas e empenhadas em ajudar-se mutuamente a contar aquilo que gostariam de dizer, buscando dar sentido ao que foi narrado.

Acreditamos que a escuta sensível no trabalho com as narrativas autobiográficas tem a potencialidade de exercer algo que tem se perdido nestes tempos - a capacidade de ouvir. Para Barbier (2004), trata-se de cultivar um ouvir sem antecipação de juízo de valor e sem impor um ponto de vista. É a proposta de um ouvir mais empático, aceitando o outro incondicionalmente, na busca por se colocar em seu lugar e compreendê-lo no contexto da história narrada.

Na escuta sensível, há um cuidado em evitar o julgamento e a imposição de papéis sociais. Evitando isso, podemos nos deixar levar pelo encontro com o outro, abrindo-nos ao desconhecido, ao que é diferente. Segundo Barbier (2004), para a escuta sensível essa atitude de abertura é acompanhada pela presença meditativa (um estado de hiperobservação, de suprema atenção) e de uma atenção dos cinco sentidos por parte do sujeito que ouve/lê.

Consideramos que há na escuta sensível de Barbier (2004) um pressuposto hermenêutico, particularmente da hermenêutica filosófica de Ricœur (2010), no sentido de que na escuta sensível busca-se o ouvir sem julgar, e isto requer a atitude de espera para se chegar ao final da história. A atenção se volta à história em sua totalidade, ao encadeamento dos acontecimentos, e assim na escuta vamos nos abrindo para compreender o outro e a nós mesmos.

Durante o GT, procuramos desenvolver a edição solidária nos momentos em que nós participantes praticamos indagações mediadas pelos textos narrativos, trabalhando coletivamente as histórias de vida das professoras. Para De La Fuente (2007), a edição introduz os participantes em vários papéis: de escritores, de leitores e de ouvintes de narrativas, dispostos a buscar sentidos que estão no texto, mas que por vezes não foram percebidos, e assim, ajudando o outro a encontrar sentidos que gostaria de transmitir em sua história. Notamos que a edição está intrinsicamente implicada com a escuta sensível, até mesmo, que se trata de condição necessária para que uma edição mais solidária seja possível.

De La Fuente (2007) traz algumas qualidades de um editor solidário: ele se ocupa em cuidar das palavras do autor, respeitando o que o outro disse; faz comentários/sugestões, cultivando a habilidade de indagação; toma uma posição distante do texto, buscando compreender o outro por meio de interpelações e perguntas; cultiva a capacidade de escuta e; antes de propor qualquer alteração, respeita o conteúdo e o estilo do autor.

Todos nós envolvidos no GT, fomos considerados potenciais editores solidários. Tornar-se editor foi uma habilidade almejada à medida que o trabalho do grupo avançou, que nos dispusemos e nos abrimos para conhecer e compreender o outro através de sua narrativa.

A prática da edição solidária se desenvolveu nos momentos da partilha das narrativas autobiográficas, seguindo algumas recomendações, extraídas também de De La Fuente (2007). Tanto os significados do que é ser um editor solidário quanto as recomendações para a edição foram compartilhadas e debatidas no GT, logo no início dos encontros e foram sendo reforçadas. Resumidamente, apresentamos essas recomendações devido a sua relevância para o dispositivo:

- 1) “Editar sem perturbar”, diz respeito ao cuidado em não alterar o conteúdo e o estilo do autor, para não afetar o sentido que ele quer transmitir, portanto, busca-se modificar o menos possível frases e orações. A sugestão de edição deve ser propositiva, utilizando termos como, “poderia, seria conveniente, talvez, a mim parece, ao meu entender, por favor clarear, não lhe parece que seria melhor...” (DE LA FUENTE, 2007, p. 21, tradução nossa);
- 2) “Editar sem dissertar”, leva em consideração a relevância da pessoa do editor, por isso, o cuidado na forma como este transmite suas sugestões. Para tanto, o que é proposto na edição é bom que seja feito de forma clara e precisa, por meio de sugestões, sem impor o que acha, conhece ou tem como experiência. É recomendável que o editor pense, fale e escreva com clareza as sugestões (DE LA FUENTE, 2007, p. 22, tradução nossa);
- 3) “Editar sem sufocar”, busca enfatizar que o editor deve estar disposto a escutar, o que implica dispende energia e sentimentos ao autor. É necessário deixar o autor aparecer e fluir enquanto narra sua história, por isso, cada narrativa deve ser percebida em si mesma, em seu contexto, no estilo do seu autor. Como no grupo se ouve e lê diversas narrativas, na medida do possível, é necessário que se refresque o olhar antes de começar a editar outro texto, buscando em cada história as marcas de seu autor, e tendo ciência que todos merecem uma edição solidária (DE LA FUENTE, 2007, p. 23, tradução nossa);

- 4) “Editar é deixar-se conhecer”, nisto está envolvido o estabelecimento de laços de confiança, pois fazer sugestões ao outro é também uma forma de se expor, de deixar-se conhecer. Essas relações entre editores e narradores são mediadas pelas narrativas, e assim os sujeitos se tornam mais conhecidos, só que de maneiras diferentes. Por meio da edição, quem edita também se expõe diante do texto do outro, realiza intervenção e deixa marcas na narrativa alheia. A entrada do editor no texto alheio pode ocorrer por meio de comentários de nível 1 e comentários de nível 2. O nível 1 representa a entrada em todas as dimensões do texto (visão geral sobre o tema da narrativa), algo como dizer ou escrever o que o outro relatou, os temas abordados. O nível 2 é o nível de edição mais “invasivo” em que se propõe sugestões que podem ser no sentido de expandir (saber algo a mais da história que se conta; explicar mais; ampliar algum fato), cortar (reconhecer palavras repetidas, frases redundantes, ou que levam a confusão) ou permutar (trocar parágrafos de lugar, garantindo maior fluidez e encadeamento de ideias) (DE LA FUENTE, 2007, p. 24-27, tradução nossa).

Nos encontros do GT, durante o dispositivo de pesquisa-formação, houve o intercâmbio de leituras em torno das narrativas, pondo em ação os infinitivos: “ler, escutar, conversar, escrever e durante a edição, sem dúvidas, reescrever” (DE LA FUENTE, 2007, p. 11, tradução nossa). Uma interação dinâmica e produtiva que enfatizou ainda mais o aspecto formativo que o coletivo viveu. Compreendemos que junto com edição, a escuta sensível foi fundamental para se chegar a conhecer o outro, na sua complexidade, e desta forma, ajudá-lo a contar mais sobre sua história se guiando pela edição proposta solidariamente pelo grupo.

3.2.2- Os encontros e as produções do GT

Praticamos o dispositivo de pesquisa-formação em sete encontros agendados em negociação com as professoras. Cada momento aconteceu de forma presencial e teve duração aproximada de duas horas, em uma sala de aula do *campus* Ceres do IF Goiano, entre os meses de maio e novembro de 2018. O número de professoras participantes se manteve constante a partir do segundo encontro, sete licenciadas.

Compusemos um GT extremamente comprometido com a proposta de pesquisa-formação.

No quadro 5, sintetizamos os encontros, apresentando suas datas e objetivos. Logo após, descrevemos esses momentos, destacando os acontecimentos e as diferentes temáticas das escritas narrativas realizadas no processo.

Quadro 5 - Síntese dos encontros do grupo de trabalho divididos por data e objetivos

Encontro	Data	Objetivos
1º	05/05	Apresentar a proposta de pesquisa-formação; firmar o contrato ético-didático; produzir narrativas orais; encomendar a escrita da primeira narrativa com o tema “Como cheguei até aqui”.
2º	19/05	Trabalhar os conceitos de escuta sensível e edição solidária; partilhar e editar as narrativas escritas “Como cheguei até aqui?” em subgrupos.
3º	16/06	Editar as narrativas “Como cheguei até aqui?” nos subgrupos; socializar a vivência no GT.
4º	25/08	Produzir narrativas orais sobre as trajetórias no IF Goiano; encomendar a escrita da segunda narrativa com o tema “Minha vida no IF Goiano”.
5º	29/09	Desenvolver a atividade “Caixa de Narrativas” para promover a leitura cruzada das narrativas “Minha vida no IF Goiano”.
6º	10/11	Trabalhar o conceito de momento-charneira; interpretar coletivamente as narrativas produzidas, buscando encontrar esses momentos.
7º	30/11	Realizar um balanço do dispositivo de pesquisa-formação, levantando os aprendizados advindos do processo; editar coletivamente as narrativas que as professoras julgaram que ainda mereciam edição; acolher sugestões para divulgar a vivência do GT, diante da questão “O que faço agora com o que isso me fez?”

Fonte: Produzido pelos autores.

- 1º Encontro - Apresentação da proposta do grupo de trabalho:

Fizemos o contato com os/as egressos/as uma semana antes do primeiro encontro. Nesse dia compareceram dez ex-estudantes, sendo: nove mulheres e um homem. Organizamos o momento de maneira informal, disponibilizando um café da manhã, distribuindo as carteiras da sala de aula em um semicírculo e embalados pelo som de MPB.

Neste encontro, assim como em todos os outros, o diálogo com os/as participantes foi marcado pela liberdade para falar, se posicionar e tirar dúvidas. No grupo, compartilhamos nossa pesquisa em uma apresentação abordando, em linhas gerais, os fundamentos teóricos, os objetivos, a dinâmica dos encontros e o compromisso ético-didático do GT em formação.

Firmamos o contrato ético-didático baseado em Passeggi (2011), que se inspirou na Carta da *Association Internationale des Histoires de Vie e Formation et de la Recherche Biographique em Education* (ASIHVIF-RBE). Os itens desse contrato foram debatidos e negociados oralmente com os/as participantes, deixando claro que não eram regras fixas, mas grandes linhas para assegurar a ética do trabalho e resguardar a liberdade de expressão de cada um/a. Os principais itens desse contrato foram: liberdade, conviviabilidade, confidencialidade, autenticidade e direito à autoria (Apêndice C).

Como um exercício de iniciação e de aproximação à proposta das narrativas, solicitamos aos/as participantes a produção de uma curta narrativa oral, buscando evocar os momentos que gostariam de contar em suas narrativas escritas, a serem produzidas posteriormente. Esse processo foi norteado por duas questões: O que marcou minha formação? O que foi importante em minha formação pessoal e profissional?

A partir dos relatos orais, encomendamos a primeira narrativa escrita para o encontro seguinte, com o tema *Como cheguei até aqui?* Os/as participantes ficaram livres para escolher esse “aqui”. Tendo suas histórias pessoais como horizonte, seria possível encontrar temáticas para escrever ou reconstituir o seu percurso de formação.

Nessa primeira narrativa, o objetivo foi a construção pessoal do enredo das histórias, pontuando aos outros o que foi importante no percurso de vida de cada um/a (sentimentos, acontecimentos, pessoas, ocasiões, momentos, questões, dilemas, conflitos, interesses, certezas). Combinamos que a primeira versão escrita não ultrapassaria duas páginas, sendo livre a escolha pela apresentação do texto, digitado ou escrito à mão.

Como desdobramento do encontro, os/as participantes leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice D) e combinamos a criação de um grupo no *whatsapp*. Este grupo virtual passou a ser a plataforma principal de nossa comunicação, dada sua instantaneidade e acesso geral.

- 2º Encontro – Trabalhando sobre as narrativas *Como cheguei até aqui?*:

No segundo encontro, a partir do qual não houve mais a presença do participante homem, as professoras trouxeram suas narrativas escritas para serem compartilhadas no GT. O momento foi marcado pela discussão a respeito da escuta

sensível e da edição solidária. Introduzimos a exposição com as perguntas: O que é escutar sensivelmente? O que é edição solidária? Como fazer? Aos poucos, na interação com as participantes, essas questões foram tratadas e reafirmamos a centralidade desses conceitos para nossos encontros.

A escuta sensível e a edição solidária deram início à partilha das narrativas das participantes. Agrupadas em dois trios, a ideia foi que nos subgrupos as participantes realizassem a leitura de suas narrativas às demais pessoas, que então fariam a edição solidária. O processo finalizou até que todas tivessem sua narrativa lida e editada.

O doutorando esteve presente, ao menos em alguns instantes, nos trios, gravando em áudio o que estava sendo falado. As conversas entre as professoras foram guiadas pelas narrativas partilhadas. A fim de que pudessem relatar as sensações sentidas no processo, pedimos às professoras que relatassem como foi escutar e editar a história alheia e, por extensão, como foi ler e ter sua narrativa editada por outra pessoa.

Sem pretender antecipar a interpretação que virá, as emoções permearam toda a partilha. As histórias narradas suscitaram emoções, as participantes perceberam nuances que não tinham sido até então pensadas, o que o contato com o texto do outro permitiu. Ficou evidente em suas falas que consideraram as sugestões das colegas pertinentes e mais ainda, a reflexão ao final foi importante para reorientar as demais versões que viriam a ser produzida.

- 3º Encontro – Nova rodada de edição das narrativas *Como cheguei até aqui?*:

Seguindo a corrente de escrita-partilha-edição, neste encontro conversamos sobre a escrita da segunda versão da narrativa *Como cheguei até aqui?* Introdutoriamente, solicitamos às participantes que relatassem o que levaram em conta na edição e as dificuldades em acatar ou não o que foi proposto como indagação pela parceira no encontro anterior, e assim as professoras expuseram o que consideraram importante aparecer na nova versão.

Nesse dia, foi realizada a edição solidária diretamente no texto da parceira do subgrupo, a fim de marcar nele os pontos que ainda mereceriam edição. A proposta foi substituímos o ouvir a história pela leitura e passar a ouvir a voz do outro em seu texto, na trama tecida. Implicado nesse ouvir o texto estava o desejo de uma edição à distância, da suspensão da voz e da emergência da linguagem escrita que, em certa medida, diz sobre a narradora. As narrativas foram trocadas nos subgrupos de modo

a não repetir as participantes do encontro anterior e possibilitar o contato com a narrativa de autoria diferente.

O doutorando sugeriu que a edição fosse realizada diretamente no texto, com o auxílio de um lápis, e que fossem feitas sugestões claras e precisas, de forma que a autora pudesse compreender o que a editora estava propondo. Ao final, cada professora, diante do texto da outra, compartilhou oralmente no grupo o que pensou e o que trouxe de sugestão na narrativa alheia. Foram essas edições que possibilitaram o aparecimento de novas reescritas nas narrativas *Como cheguei até aqui?*

Durante as trocas entre o GT surgiu, por parte de uma participante, uma dúvida que nos colocou, num primeiro momento, em uma dificuldade: O que eu (o doutorando-pesquisador) gostaria de ouvir? Ela dizia que sentiu dificuldades na escrita porque tentou projetar o que eu gostaria de ouvir, aquilo que fosse interessante para minha pesquisa. Enquanto a escutava, elaborei uma resposta que não minasse o diálogo aberto e a liberdade da escrita. Respondi: quero ouvir o que vocês quiserem contar, são as narrativas de vocês que irão trazer perguntas para nosso grupo. Imediatamente ela disse: Então, acho que deveríamos falar mais sobre nossas experiências no IF [IF Goiano], já que é isto o que nos liga neste grupo.

Verificamos com as demais participantes do GT se concordavam com o que ela tinha colocado, e se poderíamos aproveitar sua sugestão para a escrita de uma nova narrativa. Portanto, ficou decidido, no coletivo, que a segunda narrativa teria como foco as experiências no IF Goiano e no Curso de Ciências Biológicas. Foi com esse objetivo em mente que seguimos para as férias durante o mês de julho.

- 4º Encontro – Construção de narrativas orais sobre o IF Goiano e o Curso de Ciências Biológicas:

No primeiro encontro do GT, após as férias de julho, fizemos um apanhado do que havíamos produzido até ali, voltando também aos objetivos e lembrando a dinâmica do trabalho. Lembramos a todas sobre nosso compromisso feito antes das férias: falar mais sobre o IF Goiano e o Curso de Ciências Biológicas.

Para mobilizar a reflexão sobre a temática, propusemos uma brincadeira chamada de “E se...?": E se não houvesse o IF Goiano em Ceres? O que poderia ter acontecido? Em que lugar eu teria me formado, como estaria minha vida? Como seria minha vida e minha formação sem o Curso de Ciências Biológicas do IF Goiano?

Todas essas questões convergiram para uma única: Qual a importância do curso para minha vida e formação? Diante disso, estimulamos as participantes a encontrarem o que lhes foi importante/marcante em sua trajetória no IF Goiano, particularmente na Licenciatura em Ciências Biológicas. Cada professora teve aproximadamente 5 minutos para tecer sua narrativa oral no GT, a qual foi gravada em áudio.

A proposta foi encontrar nas narrativas orais das professoras alguns sentidos para o que foi experienciado no IF Goiano e no curso. Além disso, almejamos que a narração oral funcionasse para evocar as pré-histórias em que as autoras estiveram enredadas, rememorando o que foi vivido. Ao mesmo tempo, essas narrativas poderiam se constituir como “rascunhos” para o texto escrito, encomendado no encontro.

Ao final, solicitamos às participantes que produzissem, em casa, e inspiradas pelo que conversamos no GT, uma narrativa escrita com o tema *Minha vida no IF Goiano*. Novamente, reforçamos a liberdade para uma escrita calcada na experiência singular das professoras, com suas próprias palavras, não se prendendo ao que foi oralmente partilhado no quarto encontro, podendo acrescentar ou retirar elementos.

- 5º Encontro – Trabalhando sobre as narrativas *Minha vida no IF Goiano*:

Voltamos nossa atenção às narrativas escritas pelas sete professoras, reacendendo o movimento de partilha - escuta sensível - edição solidária. Para esse momento, realizamos a atividade *Caixa de narrativas*, cuja proposta era, coletivamente encontrar sentidos para as histórias narradas, identificando grandes temas ou fios condutores nas narrativas.

Preparamos a caixa customizada com a frase de Delory-Momberger (2009, p. 40, tradução nossa): “alguém não narra sua vida porque tem uma história; alguém tem uma história porque narra sua vida”. Depois da leitura e reflexão sobre essa passagem, as professoras introduziram suas narrativas na caixa para realizarmos a troca dos textos.

O trabalho de leitura cruzada entre os pares foi realizado inicialmente de maneira introspectiva e individual, com o intuito de encontrar o “tom” da história. Após esse momento, as professoras leram, em voz alta, para o grupo o texto que tinham em mãos, retirado da caixa, abrindo a oportunidade para quem quisesse se voluntariar

na edição, sempre no sentido de ajudar a outra a dizer o que queria contar, a encontrar sentidos na sua história.

Percebemos que muitas histórias tinham aspectos de uma escrita inicial, com poucos elementos, o que dificultou a edição. As próprias participantes se comprometeram a realizar uma nova escrita, afirmando que tinham muito ainda a contar, que gostariam de mais tempo para se dedicar a um novo texto.

Ainda no encontro as professoras contaram sobre dificuldades da escrita dessa narrativa, e novamente, algumas demonstraram preocupação em agradar o interlocutor, antecipando o que o doutorando gostaria de ouvir. Outras viram como dificuldade separar o que era aspecto da vida acadêmica do que era pessoal, e perceberam que isso era impossível.

- 6º Encontro - Nova rodada de edição das narrativas *Minha vida no IF Goiano*:

As professoras trouxeram suas narrativas (re)escritas com o tema *Minha vida no IF Goiano*. A partir desses textos, o GT se empenhou na interpretação das histórias procurando pelos momentos-charneira (JOSSO, 2010a).

Antes da socialização das narrativas, realizamos a apresentação teórica do conceito de momento-charneira, caracterizando-o como aquele momento decisivo, ocasiões, pessoas, situações, imprevistos, coisas que nos fizeram pensar de forma diferente e a utilizar outros referenciais para fundamentar nossa vida.

O trabalho de edição solidária se deu em dois subgrupos de três professoras. A proposta foi que cada licenciada lesse sua narrativa e as outras duas, ao realizarem a escuta sensível, conseguissem ajudá-la a encontrar o momento-charneira.

Percebemos que as professoras sentiram dificuldades em reconhecer nas histórias os momentos-charneira. Muitas interpretaram isto como os fios condutores das narrativas. Por fim, o que efetivamente as licenciadas realizaram foi a busca por esses fios nas histórias umas das outras.

Ao longo do encontro, as professoras se posicionaram diante das sugestões recebidas, concordando ou discordando dos fios elencados. Houve uma confrontação produtiva, de um empenho individual e coletivo em torno das histórias. O que se buscou foi, ajudar a outra a dizer-se, a identificar-se em sua história de vida.

Aproveitamos esse penúltimo encontro para recolher as versões das narrativas que ainda não havíamos recebido.

- 7º Encontro – Balanço do dispositivo de pesquisa-formação:

Para o fechamento do GT, dividimos o encontro em três momentos. No primeiro, ainda estávamos curiosos para saber, por que as professoras voltaram aos encontros. Intrigava-nos o fato de que, mesmo sem nenhum retorno financeiro ou certificação, as professoras se envolveram no dispositivo de pesquisa-formação. Elas abraçaram a proposta e deram vida aos acontecimentos. De certa maneira, seus relatos diante da pergunta representaram uma espécie de balanço do dispositivo. Comentaremos seus posicionamentos no *post-scriptum* do capítulo 4, quando nos voltamos aos acontecimentos vividos nos encontros.

Após reunirmos as diferentes narrativas produzidas pelas professoras, propusemos uma dinâmica, no segundo momento do encontro. Nessa atividade colocamos sobre as carteiras da sala de aula envelopes identificados com os nomes das professoras. Nossa intenção foi a de que as licenciadas retirassem do envelope e escolhessem dentre as diversas versões de suas narrativas, uma para ser lida no GT. O grupo, por sua vez, realizaria a edição solidária da narrativa escolhida pela professora. Para esse momento, sugerimos alguns questionamentos: Quem surgiu nessa história? Que pessoa e professora apareceram? O que eu aprendi com as minhas experiências?

O doutorando abriu a brincadeira ao ler sua narrativa *Como cheguei até aqui?*, produzida em uma disciplina cursada na pós-graduação. A leitura disparou a edição solidária entre as professoras, que receberam a história com surpresa e admiração. Foi um momento único de troca e no qual puderam conhecer melhor o pesquisador. Na sequência, as outras professoras leram suas narrativas em voz alta, abrindo-se à edição de cada participante. Esta foi a condição colocada desde o começo, todos deveriam falar algo sobre a narrativa do outro.

A sequência de leitura – escuta – edição marcou o segundo momento do GT. Funcionou como última oportunidade para nos ouvirmos e fazermos sugestões às narrativas, deixando em aberto e ao critério das participantes realizar a reescrita. Da parte do doutorando, as edições foram anotadas e serviram de reflexão.

Findando o encontro, lançamos a pergunta *O que faço agora com o que isso me fez?* Uma provocação às professoras a fim de que sugerissem formas de como poderíamos tornar públicas suas narrativas e o que vivemos no dispositivo de pesquisa-formação, passando a experiência adiante. As propostas das professoras

para realizarmos a intervenção a partir de suas narrativas serão tratadas na parte final da tese.

Durante o dispositivo de pesquisa-formação, vimos aparecer o círculo hermenêutico que articula tempo e narrativa, como proposto por Ricoeur (2010). O círculo faz referência aos estágios da tríplice *mímesis*: *mímesis I*- prefiguração; *mímesis II*- configuração; *mímesis III*- refiguração. Esses estágios foram representados em nosso dispositivo da seguinte maneira: rememoração – narração – edição. Na rememoração, as professoras produziram narrativas orais, especificamente nos 1º e 4º encontros, acessando suas pré-histórias, as quais já se encontravam na memória pré-significadas, simbolizadas - podemos dizer que isto corresponde à *mímesis I*. Na narração, as licenciadas escreveram suas narrativas a partir da configuração em uma história, selecionando, ordenando e interpretando acontecimentos, pessoas e momentos tidos por elas como marcantes ou formativos, compondo a configuração que marca a *mímesis II*. Na edição, as participantes compartilharam suas narrativas com as ouvintes ou leitoras, de forma que cada uma pôde fazer sugestões, interseccionando o mundo da narrativa com o mundo da leitora, o que caracteriza a *mímesis III*. Produzimos então, nosso círculo hermenêutico: *mímesis I*- rememoração (prefiguração); *mímesis II*- narração (configuração); *mímesis III*- edição (refiguração).

Os encontros do GT, além de darem existência ao dispositivo de pesquisa-formação, produziram os dados da investigação. Dividimos os dados narrativos em dois grupos: I) narrativas orais: formadas pelas falas das professoras ao longo dos encontros, os quais foram gravados em áudio e, posteriormente transcritos; II) narrativas escritas: constituídas pelas narrativas autobiográficas das professoras e suas reescritas em torno de duas temáticas principais.

Com a intenção de registrar as conversas no grupo, realizamos a gravação em áudio por meio de um *smartphone*¹⁰. Durante os sete encontros, cada um com duração aproximada de duas horas, gravamos, ao todo, 421 minutos de conversas. O *smartphone* foi posicionado estrategicamente na sala de aula, ocupando o centro da roda de conversa. Acordamos com as docentes que captaríamos o áudio e que eles seriam utilizados como fonte de informações para pesquisa, constituindo as narrativas orais. Para que o processo de transcrição das falas não fosse prejudicado e além

¹⁰ Para gravar os áudios utilizamos o aplicativo “gravador” presente no modelo *Iphone XR*.

disso, prezando pelo respeito em escutar o outro, solicitamos às participantes que se manifestassem uma de cada vez, evitando interrupções e conversas simultâneas.

Procedemos à transcrição das conversas apenas ao final dos encontros, por isso tínhamos em mãos um material extenso, o que nos colocou dificuldades no momento da transcrição. Pacientemente, o doutorando utilizou o próprio programa de gravação de seu celular para realizar a transcrição, em um movimento de ouvir, parar e anotar ou ouvir de novo, parar de novo e anotar de novo. Assim, o processo de textualização das falas durou três meses - de fevereiro a maio de 2019.

Na transcrição optamos por preservar os coloquialismos das falas das professoras. Contudo, para a tese, acordamos com as docentes participantes que realizaríamos adequações à norma culta. Construimos com a transcrição dos áudios 80 páginas de textos.

Para facilitar nossa leitura e a seleção dos trechos que comporiam a tese, dividimos a transcrição por encontro e grafamos os nomes das professoras com as iniciais de seus nomes, o que, em certa medida, agilizou a digitação. Mesmo ao realizar essa operação, quando fomos ler o material, pela extensão e diversidade, sentimos dificuldade em localizar o que cada docente havia dito. Assim, utilizando marcadores de textos de cores variadas passamos a identificar cada professora com uma cor diferente. À medida que íamos lendo, fazíamos anotações na lateral da folha, e isto, foi bastante útil para guiar nossa interpretação sobre as narrativas orais, bem como, serviu para estabelecermos relações entre as falas e as narrativas escritas.

As egressas produziram em média três narrativas escritas, o que significa que pelo menos uma das versões consistiu em uma reescrita a partir das edições propostas pelo GT. Ao todo, elas escreveram vinte narrativas, sendo dez de cada tema - *Como cheguei até aqui?* e *Minha vida no IF Goiano*.

A partir desse conjunto de materiais - narrativas escritas e transcrições das narrativas orais dos encontros do GT - procedemos à reconstrução das histórias das docentes, semelhante ao que Ricœur (2010) denominou de estágio III da *mímesis*. Este ocorre quando há a intersecção do mundo do texto com o mundo leitor, produzindo uma nova interpretação, por isso, falamos em reconfiguração das histórias ouvidas e lidas.

Hermeneuticamente, entendemos que as narrativas docentes foram construídas por um ato configurante, o estágio II da *mímesis*, a partir de suas pré-histórias, prefiguradas no estágio I da *mímesis*. Logo, o enredo da história

apresentada no capítulo 4, veio do nosso olhar sobre essa configuração feita pelas professoras, então, o que realizamos foi a reconfiguração de suas narrativas, retornando ao círculo hermenêutico com a *mimesis III*.

3.2.3- As professoras do GT

As sete professoras-egressas da Licenciatura em Ciências Biológicas do IF Goiano – *campus* Ceres participantes da pesquisa assumiram diversos papéis: no GT foram as protagonistas, sem as quais o dispositivo de pesquisa-formação não teria sido possível; nas narrativas foram, ao mesmo tempo, autoras e personagens de suas histórias de vida; e de maneira geral, em nossa investigação-formação, atuaram como coinvestigadoras e coformadoras.

Quando falamos que as professoras foram coinvestigadoras não é apenas para evidenciarmos seu empenho pessoal em torno da autoinvestigação de suas trajetórias de vida, mas no contexto da nossa própria pesquisa. No estudo, as docentes entrevistadas desde o começo, no momento em que aceitaram o convite para os encontros, até o final, quando retornamos o capítulo *Histórias reconfiguradas* para que pudessem editá-lo, acrescentando, suprimindo, modificando trechos, ou fazendo sugestões à trama, tornando-as coparticipantes da interpretação.

Também percebemos que as licenciadas atuaram ao longo dos encontros como coformadoras umas das outras, à medida em que partilhavam suas narrativas no coletivo. Ao narrarem suas histórias iam se reconhecendo pelas semelhanças e, ao mesmo tempo, se diferenciando pelas nuances individuais dos percursos. Nas conversas, estabeleceram relações entre as narrativas e encontraram aspectos antes não pensados, que ao emergirem, se integraram às narrativas e deram outros sentidos às histórias.

As licenciadas se formaram entre os anos de 2016 e 2017, o que significa que, de algum modo, se conheciam ou por terem estudado na mesma turma ou por terem convivido nos espaços do curso. Cinco professoras, no funcionamento do GT, estavam cursando uma especialização no *campus* Ceres, o que veio facilitar os trabalhos. Para que essas docentes pudessem ter a participação viabilizada, os encontros foram agendados em sábados letivos da pós-graduação, durante o intervalo

do almoço, entre 11h e 13h. As outras duas professoras que não eram estudantes da especialização não mediram esforços para se juntarem ao GT.

Ao retornarem, por e-mail, a trama *Histórias reconfiguradas*, as professoras optaram por manter seus nomes próprios na versão final da tese. Na ocasião, solicitamos que escrevessem um breve texto, a fim de se apresentar aos leitores com suas próprias palavras e a partir de alguns tópicos sugeridos por nós.

Assim, pelas vozes das professoras, apresentamos essas personagens, e ao mesmo tempo, acrescentamos uma breve descrição de algo que, na nossa visão marcou os textos de cada uma. Para tanto, procuramos em cada história de vida, segundo Josso (2010a, p. 262), pelos fios condutores que produziram uma “atmosfera”, uma tonalidade nas narrativas individuais.

1. A narrativa como experiência:

Meu nome é Bianca, tenho 28 anos e sou solteira. Nasci em Ceres, no interior de Goiás e resido na área rural do mesmo município. Finalizei a educação básica na cidade vizinha, Rialma, em 2009. E no ano seguinte ingressei no curso de Administração, mas optei por deixá-lo após 2 anos para realizar Licenciatura em Ciências Biológicas no IF Goiano – *campus* Ceres, o qual finalizei em 2016. Atuei como professora nos três anos seguintes. Após finalizar a graduação, voltei para o *campus* Ceres, realizei a Especialização em Ensino de Ciências e Educação Matemática e, iniciei recentemente a Especialização em Formação de Professores e Práticas Educativas. Além disso, motivada por minhas experiências no IF e em sala de aula, ingressei no Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da Universidade Estadual de Goiás, o qual irei concluir no primeiro semestre de 2020¹¹.

2. Entre flores e espinhos a Biologia fez sentido:

Sou Cheila, 32 anos, solteira, mãe da linda Hellena Vitória. Nasci aos 12 de dezembro de 1987 na pequena cidade de Itapaci-GO, onde resido até a data de hoje. Terminei o ensino médio em 2006 em uma escola pública da cidade onde resido. Aliás, toda minha trajetória acadêmica foi exclusivamente em instituições públicas. Em 2012 ingressei no curso de Licenciatura em Química no Instituto Federal Goiano - *campus* Ceres. Em 2013 passei pelo processo de transferência interna de curso e migrei para

¹¹ Ressaltamos que a escrita e o envio desses textos de apresentação foram feitos em fevereiro do ano de 2020.

o curso de Ciências Biológicas. Cursei em 5 árduos anos até a colação de grau em 2017. Atualmente, atuo como professora na Rede Estadual de Goiás, ministrando a disciplina de Biologia. Também atuo como Analista Ambiental na Secretaria Municipal do Meio Ambiente da minha cidade. Até o momento, além da graduação em Ciências Biológicas, também sou pós-graduada em Ensino de Ciências da Natureza e Educação Matemática também pelo IF *campus* Ceres, em Meio Ambiente e Sustentabilidade e em Geografia e Sustentabilidade, pela Faculdade Famart. Acima de tudo o que mais me define é a paixão pela Biologia e pela docência.

3. Quando a Biologia não foi suficiente:

Eu me chamo Daianny, estou com 25 anos, sou solteira, não possuo filhos, natural da Cidade de Ceres-GO e, atualmente estou residindo em Rubiataba-GO. Morei por nove anos no estado do Pará, local em que cursei o ensino fundamental e o primeiro ano do Ensino Médio. No ano de 2011 retornei para Goiás e finalizei o ensino médio em Rubiataba-GO, em 2012. No ano seguinte ingressei no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas no IF Goiano - *campus* Ceres. No ano de 2017 conclui minha graduação e no ano seguinte iniciei a Especialização em Ensino de Ciências da Natureza e Educação Matemática –ECNEM, também no *campus* Ceres, vindo a concluí-lo no ano de 2019. Embora tenha realizado uma graduação em educação, não estou atuando na área, e no momento estou cursando Pedagogia, uma vez que o fato de trabalhar com as séries iniciais me atrai e me desperta um desejo maior para atuação.

4. Olhar a profissão professora com outros olhos:

Olá, sou Edilene, tenho 39 anos de idade, divorciada e tenho um casal de filhos. Um rapaz de 22 anos e uma menina de 10 anos. Nasci na cidade de Ceres-GO, no dia 04 de novembro de 1980, onde resido atualmente. Finalizei o ensino médio no ano de 1997, na cidade de São Luiz do Norte-GO e, após 14 anos ingressei no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IF Goiano - *campus* Ceres. Finalizando-o no ano de 2015. Entretanto, a tão sonhada colação de grau aconteceu no início do ano de 2016. Antes mesmo de colar grau, participei de um processo seletivo da SEDUCE, na qual fui aprovada e iniciei à docência, na Escola Estadual Virgílio do Vale, em Ceres. Atuei no ensino fundamental, vice direção, EJA, EJA prisional e por último EJA-TEC, como mediadora em EaD. Até então, ainda não consegui dar continuidade nos

estudos, estou no momento finalizando um curso de tutoria em EaD, oferecido pela SEDUCE. Também me preparando para concurso público e um processo seletivo para o Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT, que será oferecido pelo IF Goiano- *campus* Ceres.

5. Ser bióloga para além de um Richard Rasmussen:

Sou a Josiane, tenho 25 anos de idade, casada e ainda não tenho filhos. Nasci em Ceres-GO, morei até os 24 anos no município de Rialma e atualmente estou fora do País, em Dublin/Irlanda. Finalizei o ensino médio em 2012 na cidade de Rialma e no ano seguinte ingressei no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IF Goiano - *campus* Ceres, colando grau em agosto do ano 2017. Atuei como professora da rede pública estadual, no Colégio Estadual Virgílio do Vale em Ceres, no qual trabalhei por um semestre: ensino regular e EJA. Atuei também nesse período como professora do Sistema Prisional de Ceres. Em minha experiência como professora ministrei diversas disciplinas, desde minha área biologia, à matemática, artes, ensino religioso, história, geografia e química. Conclui a Especialização em Ensino de Ciências da Natureza e Educação Matemática no IF Goiano - *campus* Ceres.

6. Aprender com o que se viveu – possibilidade de permanente formação:

Sou Marly, tenho 39 anos, casada, tenho dois filhos, um casal. Nasci em Goianápolis-GO, atualmente resido na cidade de Ceres. Conclui o ensino médio em Ceres, aliás, toda a minha vida estudantil aconteceu aqui. Ingressei no Instituto no ano de 2012, e a minha colação de grau aconteceu no ano de 2018. Sou professora, pedagoga, licenciada pelo curso de Ciências Biológicas pelo IF Goiano. Atuo há 12 anos como professora no segmento infantil, no Colégio Solar. Ainda não iniciei a pós graduação, mas com certeza esse ano vai dar certo.

7. A bióloga que queria pesquisar baleias, agora quer ensinar Biologia:

Olá, meu nome é Tiessa, tenho 27 anos, sou casada há 5 anos e tenho uma filha. Nasci na cidade de Ceres-GO, mas vivi e cresci na cidade de Rialma-GO até o ano de 2014, quando me casei. Atualmente moro em Ceres. Comecei meus estudos com 5 anos de idade em escolas públicas em Rialma e finalizei o ensino médio no ano de 2010. No ano de 2012 ingressei no curso de Ciências Biológicas, após 5 anos de curso consegui finalizar. No ano de 2017, no mês de fevereiro foi nossa tão sonhada

colação de grau. No mesmo ano ingressei na especialização ofertada pelo próprio IF Goiano, a qual finalizei no ano de 2019. Atualmente não estou atuando na área profissional, mas estou me dedicando a escrita de um artigo para ser publicado a partir daquilo que desenvolvi na especialização.

3.3- A tecitura do enredo

*Busca, para a escrita, a voz mais generosa,
a mais desprendida. Antecipa, para a leitura,
a escuta mais aberta, a mais livre.
Sabe que essa generosidade da voz
e essa liberdade da escuta são o primeiro efeito
do texto, o mais importante, talvez o último.
Por isso o mais difícil é começar
(LARROSA, 2003, p. 75).*

Reconstruir a trama que entretece as narrativas das professoras não foi uma tarefa fácil. Pelo contrário, mostrou ser um caminho árduo. Por onde começar? Questão que pairou diuturnamente em nossos pensamentos. Imergimos na busca de encontrar um fio para tecer a intriga das narrativas. Como fuga: lemos, lemos várias coisas buscando inspiração, mas esta não vinha. Será que encaramos essas leituras como manuais a serem seguidos? Será que buscamos respostas prontas que nos motivassem à escrita? Onde estava nossa inspiração? Era como se:

os livros de que o estudante dispõe estão já lidos. Não têm margens, ou as margens estão cheias de palavras sábias que saturam o texto. Não há espaços em branco entre as linhas, ou os espaços em branco já foram ocupados pelos comentários. Não há ocios entre as palavras, entre as letras. E o estudante se pergunta como fazer para converter os livros em desconhecidos, em ainda por ler, como lhes devolver seu mistério (LARROSA, 2003, p. 53).

Encarando os textos (referenciais e as narrativas das professoras) de frente observamos que “as respostas estão órfãs das perguntas que poderiam dar-lhes um sentido e fazê-las dançar” (LARROSA, 2003, p. 55). Era-nos necessário “fazer pulsar as perguntas que latejam em seu interior mais vivo” (p. 99). Procuramos pelas perguntas nos textos, abrindo-nos à leitura. Mas como? Era preciso queimar com fogo. Para Larrosa (2003, p. 57) “só com fogo e com a fumaça se abrirão margens nas

páginas, os espaços entre as linhas, espaços em branco entre as palavras e as letras. Só em um livro queimado o estudante pode estudar”.

Encontramos uma pista nas próprias narrativas autobiográficas das professoras, enquanto textos disponíveis a nossa leitura e, portanto, abertos à interpretação. Não deixamos de pensar em tais textos sem dialogar com os textos que nos constituem, ou seja, com nosso mundo, enquanto leitores. Procedemos de forma a não deixar que nossos referenciais teóricos sufocassem a riqueza de sentidos das narrativas, ou não dessem margem para outras interpretações.

Procuramos interpretar a partir das margens, dos espaços abertos nas narrativas e nos textos lidos. O que as narrativas contaram? O que elas deram a conhecer? Nesse processo, (re)lemos incansavelmente os textos produzidos em busca de fazer emergir o mundo que as histórias abririam diante de nós, ao se encontrarem com nosso mundo. Inspirados por Larrosa (2003), ainda nos faltava encarar a derradeira pergunta: Como transformar o que lemos em nossas próprias palavras e apresentá-las aos leitores? Era urgente encontrar um lugar que pudéssemos habitar entre os espaços das narrativas.

Em nosso processo de escrita se interpôs um mecanismo praticamente fisiológico, de ciclo próprio:

Lê e relê o escrito, tira e acrescenta, enxerta, recompõe. Começa de novo, ensaiando com outra voz, com outro tom. Começar a escrever é criar uma voz, deixar-se levar por ela e experimentar as suas possibilidades. O estudante sabe que tudo depende do que lhe permite essa voz que está inventando. E das modalidades de escuta que dela talvez se seguirão (LARROSA, 2003, p. 75).

A invenção dessa voz própria não foi fruto de nós, pesquisadores-formadores pretensiosos, foi antes de tudo, de quem quer ser generoso com as vozes dos outros, deixando-se afetar por elas. Então, construímos uma voz que é uma tese, que é uma trama, fundindo, segundo Bolívar (2002a) narrativas dos pesquisados e narrativas dos investigadores a fim de compreender a realidade social.

Nosso desafio foi o de encontrar a voz que revelasse:

Os componentes e dimensões relevantes das vidas dos sujeitos e, por outra, situar os relatos narrativos em um contexto que contribua para prover uma estrutura em que tome um sentido mais amplo (BOLÍVAR, 2002a, p. 16, tradução nossa).

Compreendemos que isso assemelha-se à postura de um hermenêuta, que coloca em articulação as partes e o todo. Conforme Delory-Momberger (2009, p. 60, tradução nossa), “cada parte do texto – palavra, frase, parágrafo etc. – adquire sentido no contexto da unidade superior que a contém, e [...] o sentido do texto é produzido pelas relações das partes entre si e destas com o texto”. Dessa maneira, interpretar implicou agir como hermenêutas. Implicou recorrermos, incansavelmente, às narrativas das professoras, tomando suas partes em relação ao todo dos textos, sem perder de vista que as narrativas também são partes que se relacionam com um todo, no caso com o contexto sócio-histórico-cultural.

O enredo das narrativas reconfiguradas constituiu-se “por meio de uma coleção de casos individuais em que de um se passa ao outro, e não de um caso a generalização” (BOLÍVAR, 2002a, p. 11, tradução nossa). Construimos uma nova narrativa, equilibrando as autointerpretações das participantes com as nossas interpretações, dando sentido às histórias, sem, contudo, negarmos os matizes e modulações dos discursos narrados, nos aproximando do postulado de Bolívar (2002a).

A trama emergiu de nosso esforço de integrar os dados narrativos “em um conjunto coerente, no lugar de separá-los por categorias” (BOLÍVAR, 2002a, p. 18, tradução nossa). Este autor segue dizendo, “aqui o processo recursivo se move dos dados obtidos a emergência de uma determinada trama argumental”. Foi em função da trama reconstruída que selecionamos algumas partes das narrativas e determinamos também a ordem e a finalidade dos trechos evidenciados.

Ir ao encontro das narrativas autobiográficas das professoras possibilitou-nos a invenção de uma história única, com sentidos que foram sendo postos e redefinidos, à medida que as diferentes vozes foram aparecendo. Colocar em relevo, o que, como, quem, quando, os meios, as circunstâncias, os motivos do que foi narrado constituiu um dos desafios enfrentados. A extensão do material, oral e escrito, o ir e vir entre essas abundantes produções, também foram questões desafiadoras. Para cumprirmos a tarefa, não de forma exaustiva, mas a fim de “dar a conhecer” as narrativas e com isso, as próprias autoras das histórias, é que construimos a reconfiguração das narrativas em uma trama apresentada no próximo capítulo.

Na história reconfigurada, privilegamos um enredo que articulou tempo e narrativa, aproximando-nos de Ricœur (2010). Almejamos perceber nas narrativas como o tempo comparece nesses textos, entendendo que as narrativas articulam as

três dimensões do tempo – passado, presente e futuro (DELORY-MOMBERGER, 2009). Para refletir sobre o tempo, outra vez recorreremos a Ricœur (2010) que, longamente, tratou do assunto em *Tempo e Narrativa*.

Com esse filósofo, colocamo-nos a pensar que a escrita de si carrega os aspectos temporais, configurando simultaneamente o tempo e a experiência humana do tempo. Que temporalidade se instaura em uma narrativa autobiográfica? O que é narrado remete apenas a acontecimentos passados, ou seja, a àquilo que já não existe mais? E o presente e o futuro, como comparecem nessas narrativas?

Ricœur (2010) fala sobre o tempo tomando as *Confissões* de Santo Agostinho. As reflexões do filósofo desdobram-se inicialmente em duas questões: O que é o tempo? Como podemos medi-lo? Ricœur (2010, p. 40) caminha no sentido de resolver essas indagações propondo que “o tempo está ‘na’ alma e encontra ‘na’ alma o princípio de sua medida”. Depreendemos que a passagem do tempo é então dada pela representação abstrata de um sujeito, que é um “‘ser-dentro-do-tempo’ revelando aspectos irreduzíveis à representação do tempo linear” (RICŒUR, 2010, p. 109).

Tendo a noção de que somos seres “dentro” do tempo é que temos condições de contar o tempo e, em consequência disso, calculá-lo (RICŒUR, 2010). O autor prossegue dizendo: “mas é porque contamos com o tempo e fazemos cálculos que devemos recorrer à medida; não o inverso” (p. 110). A força dessa assertiva revela o fato de que, antes mesmo de utilizarmos instrumentos para medir o tempo, já o descrevemos de forma a nos situarmos, nos expressarmos a partir da linguagem disponível em nosso meio. Por estarmos no tempo, ele pode ser contado por nós, de maneira existencial e narrativa. Dialogamos com Ricœur (2010) quando ele considera que expressões de advérbios, corriqueiramente utilizadas se tornam reveladoras da nossa implicação com o tempo: então, depois, mais tarde, mais cedo, até que, enquanto, durante, todas as vezes que, agora que, etc. Essas expressões podem funcionar para edificar “conjuntamente as configurações narrativas e as formas mais elaboradas de temporalidade que lhes correspondem” (RICŒUR, 2010, p. 112).

O tempo entra em cena nas narrativas na forma como o autor o sente, compara e mede. Na configuração pessoal do tempo narrado, onde quer que os acontecimentos estejam (passado ou futuro) só estão na narrativa de modo presente, logo, as narrativas são configuradas a partir do tempo presente, e no presente o passado é reelaborado e o futuro é previsto (RICŒUR, 2010).

Na análise da articulação entre tempo e narrativa, Ricœur (2010) coloca em suspeição a validade de se conceber o tempo por meio da simples passagem: passado, presente e futuro, como mera sucessão do que já foi, do que está sendo, e do que ainda não foi, respectivamente. A aposta do filósofo é a de que o tempo se presentifica em quem enuncia, emergindo a importância do presente articulado com os outros tempos da seguinte maneira: presente do passado, presente do presente e presente do futuro (RICŒUR, 2010, p. 23).

Ricœur considera que a narrativa traz à linguagem o tempo, de forma que o passado e o futuro estão presentes. Como isso se evidencia?

Estamos, com efeito, prestes a considerar como seres, não o passado e o futuro como tais, mas qualidades temporais que podem existir no presente sem que as coisas de que falamos quando as narramos ou as predizemos ainda existam ou já existam (RICŒUR, 2010, p. 21).

O convite de Ricœur (2010) para pensarmos que o passado e o futuro estão presentes nas narrativas foi um exercício interessante, ainda mais quando se tinha em mente que na escrita das narrativas autobiográficas o que se ativa em primeiro plano é a retrospectção. Explicamos isso melhor valendo-nos de Ricœur (2010, p. 22). Para ele “a narração implica memória”, logo os elementos narrados são retirados da memória. E como se acessa o passado pela memória, sabendo da impossibilidade de trazê-lo em si para o presente? O passado é lembrado não na forma como aconteceu, mas por meio de imagens, como vestígios deixados pelos acontecimentos que permaneceram no sujeito, na forma de imagens-vestígios (RICŒUR, 2010).

Ao mesmo tempo em que as narrativas ganham vida ao fazerem um retorno ao passado pela memória, daí, segundo Delory-Momberger (2009), seu caráter retrospectivo, elas se constituem como um projeto que o sujeito lança sobre si mesmo, adquirindo também feição prospectiva. A narrativa antecipa um futuro anunciado no presente, que se dá em concomitância à reelaboração do passado e aos acontecimentos presentes. Isso confirma o aspecto preditivo das narrativas autobiográficas, tendo em vista que “temos das coisas futuras uma ‘pré-percepção’ que nos permite ‘anunciá-las de antemão’” (RICŒUR, 2010, p. 23). Como afirma Delory-Momberger:

A história reconstruída da vida não interessa tanto em si como o sentimento de congruência experimentado entre o projeto de si e o

passado recomposto, a impressão de autenticidade que essa história tem para alguém, no aqui e agora onde alguém a enuncia (DELORY-MOMBERGER, 2009, p. 70, tradução nossa).

Ponderamos com Ricœur (2010) que nas narrativas o “presente do passado” (a memória) e o “presente do presente” (a visão) são os tempos que predizem o “presente do futuro” (a expectativa): as narrativas antecipam o futuro que o sujeito projeta a frente de si. Como a memória evoca do passado imagens-vestígios, a expectativa também já existe na narrativa na forma de imagem, antecipando acontecimentos que ainda não aconteceram. São essas imagens que sinalizam, como “‘imagem-sinal’, as coisas futuras que são antecipadas, anunciadas, preditas, pré-percebidas, proclamadas de antemão” (RICŒUR, 2010, p. 23).

Sinteticamente, por meio de Ricœur (2010), chegamos à compreensão de que as narrativas autobiográficas estão preenchidas por imagens-vestígios e imagens-sinais. Imagens-vestígios advindas da reflexão retrospectiva, do recordar de um sujeito sobre sua vida, e as imagens-sinais, também advindas da reflexão do passado e do presente colocadas sob a forma de expectativas lançadas a partir das experiências de vida do sujeito. Os vestígios são as impressões, aquilo que tocou e deixou marcas no indivíduo, soam como as experiências, no sentido de Larrosa (2015). Já os sinais são os prenúncios dos acontecimentos futuros que hoje estão presentes, os quais estão configurados na narrativa.

HISTÓRIAS RECONFIGURADAS

*Na vida, quanto mais cedo alguém formular um desejo,
tanto maior será a possibilidade de que se cumpra.
Quando se projeta um desejo distante no tempo,
tanto mais se pode esperar por sua realização.
Contudo, o que nos leva longe no tempo é a experiência
que o preenche e o estrutura.
Por isso, o desejo realizado é o coroamento da experiência*
(BENJAMIN, 1991, p. 129).

As narradoras escolheram a formação como o principal motivo para refletirem suas histórias de vida. Trouxeram à cena acontecimentos, meios, motivações e finalidades dessa busca constante de formação. Foi a formação que matizou suas tramas, e foi sobre ela que a nossa reconfiguração também se desenhou. Ao longo de suas histórias, as professoras foram aparecendo e suas narrativas ganhando sentido e se inserindo na totalidade da nossa pesquisa e do contexto construído no GT.

Em seus textos, as professoras apresentaram a ideia da formação muito relacionada ao processo de educação formal, visando a obtenção de certificações. Ao mesmo tempo, em alguns momentos, a ideia de formação se ampliou, revelando que a formação se tece na vida, nas decisões, nas dificuldades enfrentadas, nas relações familiares e sociais mais amplas, na dialética eu-outro, sujeito-mundo.

Vida e formação foram entendidas como a mesma coisa, pela perspectiva de Cheila. Em seu processo de escrita, percebeu a impossibilidade de dissociar os aspectos pessoais da formação. Segundo ela:

— *Realmente é tudo a mesma coisa, porque quando eu descia lá na minha casa, meu cansaço diário, por exemplo, de eu trabalhar o dia todo, influenciava diretamente aqui [IF Goiano]. [...] Eu queria ter vivido um pouco mais a faculdade e eu não consegui por conta da minha vida lá fora, entre aspas. Mas, minha vida lá fora*

*não é vida lá fora, porque aqui é continuação do que fazia lá, então é tudo a mesma coisa*¹².

A formação ainda se manifestou nas histórias como uma busca pelo conhecimento, cujo percurso desembocou em saberes da experiência vivida nessa busca. Um desses saberes foi a capacidade de reorientar os projetos formativos. Na trajetória de Marly, isso se destacou. As escolhas de vida foram conformando sua formação e vice-versa. Desse modo, o percurso do sonho adormecido pelas circunstâncias familiares até a chegada na docência foi marcado pela constante busca de formação, ao mesmo tempo em que a formação foi reconfigurando seu itinerário profissional e pessoal.

As autoras contaram como chegaram a ser o que são hoje, em busca de uma forma própria, metamorfoseando-se, fazendo-nos concordar com Nóvoa (2010) em que o mais importante desse processo de formação é refletir sobre o modo como o próprio adulto (as professoras) se forma. Como disse Cheila:

— *Eu tentei em todas as minhas escritas passar o que eu era antes, o que eu fui durante e o que eu sou agora, depois.*

A professora, intuitivamente, instituiu o tempo narrado como um antes-durante-agora-depois, anunciando o que se foi, o que se está sendo, e o que será, inserindo suas experiências no tempo.

É possível depreendermos em Ricœur (2010) que a formação acontece, se desdobra e encontra sentido no tempo. A percepção dos aspectos marcantes do processo formativo é exposta, narrativamente, e articulada com tempo, instituindo: o tempo vivido, o tempo da formação e o tempo da narrativa.

Nas narrativas, as professoras ressignificaram as experiências no tempo presente, recompondo-o junto ao passado e ao futuro. Não se tratou de um deslizar linear do passado, presente e futuro. Com efeito, vimos aparecer uma composição não cronológica de acontecimentos que se deram em espaço-tempo diversos. Consequentemente, compreendemos na trama das professoras que os acontecimentos estiveram de forma presente, porém alguns já aconteceram, e por isso, voltam-se ao passado, outros ainda não aconteceram, portanto, projetam-se no futuro.

¹² Neste capítulo, utilizamos o itálico e o travessão para fazermos citações diretas ao que foi narrado pelas professoras. Optamos por tal recurso buscando dar fluidez à leitura, nos aproximando da escrita de Mia Couto, cujos contos e romances foram presenças constantes durante a produção desta tese.

Produzimos uma nova história a partir da nossa interpretação das narrativas das professoras. Inspirados em Ricœur (2010), construímos uma trama composta em três tempos, o triplo presente:

4.1) Presente do passado: Quais as imagens-vestígios recuperadas pela memória das narradoras? Resgatamos narrativamente as imagens da infância, da escolarização, das primeiras professoras, da família, dos sonhos, das representações do ser gente grande, o que envolveu as preocupações quanto ao futuro profissional, dos percursos que as levaram a optarem pela Biologia.

4.2) Presente do presente: É o tempo da configuração das histórias de vida, da partilha e da edição solidária das narrativas no coletivo do GT, alcançando compreensões relacionadas à formação, principalmente a experienciada na licenciatura do IF Goiano – *campus Ceres*.

4.3) Presente do futuro: Quais imagens-sinais as professoras projetaram a partir da escrita de suas narrativas? O futuro enquanto expectativa se realiza na previsão feita a partir da rememoração do passado e da ressignificação no presente. Então, as narrativas não apenas procederam da retrospecção, mas também realizaram uma prospecção, ao evocarem projetos de futuro. Especificamente, isso foi configurado na parte final das narrativas das professoras, se traduzindo na forma de projetos de formação e profissionais.

Ao final, percebemos que muito há por ser dito, o que nos fez instituir um quarto tempo, o tempo da reflexão. Neste tempo, refletimos sobre as dificuldades, as relações e o percurso vivido no GT. É o que o leitor encontrará no *post-scriptum* o qual fecha o capítulo.

Durante a investigação, realizamos diversas experiências de leitura - algumas das mais importantes talvez tenham sido aquelas com os textos literários. Pela literatura pudemos ampliar nossa visão da realidade, e perceber seu poder de redescrição desse real, que por vezes, nos apresenta tão áspero. Ousamos, como Mia Couto (2011a, p. 56) “percorrer como equilibrista essa linha de fronteira entre pensamento e sensibilidade, entre inteligência e intuição, entre poesia e saber científico”.

Neste capítulo, de maneira peculiar, fomos inspirados e encorajados a escrever nos aproximando dos textos literários, “afinal, a ciência e a arte são como margens de um mesmo rio” (COUTO, 2011a, p. 60). Daí os diálogos entre as personagens, a descrição de situações, de fatos e de estados de espírito. Trata-se do casamento entre ciência e literatura. A ciência representada pelo “rigor” acadêmico e a literatura pela sensibilidade da arte de narrar, reconhecendo a narrativa, antes de tudo, como um gênero literário. Por isso, aqui abrimos mão do formalismo acadêmico que, muitas vezes, demanda que fundamentemos os “dados” dialogando com o referencial teórico.

4.1- O presente do passado

— *Quando tinha cinco anos, comecei a minha vida de estudante juntamente com minha irmã, que já estudava na época no chamado “grupinho”, em uma escola da zona rural na qual estudavam alunos do pré até a quarta série. [...] Foi uma fase muito boa em minha vida, o início de tudo, muitas brincadeiras, alegrias, aquela fase do começo das aulas, cadernos para diferentes matérias, cartilhas de alfabetização que até hoje tenho, contendo as vogais, consoantes, desenhos, [...] tudo uma verdadeira descoberta e aprendizagem, como de fato é a vida.*

Foi dessa maneira que Daianny iniciou sua narrativa *Como cheguei até aqui?*, rememorando a entrada na vida escolar e sua inserção na escolarização oficial. As professoras, em profundidades diferentes, iniciaram suas histórias de modo parecido ao de Daianny, contando experiências vividas no ensino fundamental e/ou médio.

Nas passagens iniciais, elas evocaram imagens-vestígios de seus percursos escolares, demonstrando o quanto a infância e escola estão imbricadas e se constituem como imagens fortes que afluem à memória na forma de brincadeiras, na lembrança das cartilhas escolares, do processo de alfabetização e das primeiras professoras. Bianca contou:

— *Fui uma criança tranquila, tive a infância cercada por brincadeiras. Fui para a escola com 6 anos. Era uma escola rural, onde uma professora só ensinava do pré a 4ª série. [...] Minha querida professora, provavelmente, não tinha formação adequada para exercer a docência, e ainda que não fosse mãe, tratava-nos com doçura maternal.*

A escola rural não foi apenas uma vivência exclusiva de Bianca, também para Daianny, esse lugar apareceu como um espaço cheio de aconchego e afetividade.

No presente, já como professora, Bianca relatou que:

— *Até hoje, percebo que os alunos que são de origem rural são mais amigáveis [...]. Quando os outros alunos começam bullying com eles dizendo que são da roça, de forma pejorativa, eu falo, “eu também sou, qual é seu problema com alguém que é da roça?”.*

Essa professora chegou a ir para a escola a cavalo, na companhia de sua mãe. Compôs uma cena que foi partilhada com as outras professoras, trazendo o que pode ser uma imagem poética do que representou essa vivência de aluna em escola rural.

Ainda recordando os estudos na educação rural, Bianca emendou:

— *Era um ambiente muito bom, aquele de início, principalmente em relação ao grupo que era uma professora só e várias turmas. Eu estudava com a minha irmã, então era um ambiente bem acolhedor. Quando eu fui para outra escola também rural, continuou sendo bom. Sempre foi uma escola muito boa, tranquila, e acredito que eu não tenha sofrido muito por ser uma escola rural.*

Da mudança com a família para uma fazenda, Bianca sentiu sua infância ser recuperada ao poder estudar, novamente em uma nova escola rural. Desse espaço, lembrou-se da professora que:

— *Somava um pouquinho das minhas duas primeiras, a doçura e o compromisso com a educação.*

Bianca e Daianny realizaram idas e vindas por entre escolas rurais e urbanas, o que as permitiu contrapor a tranquilidade do meio rural com a agitação urbana. O contato com escolas do meio urbano veio acompanhado de um estranhamento, na forma de um verdadeiro choque. Pareceu-nos que o ingresso nessas escolas representou uma desestabilização em suas trajetórias, marcando suas experiências escolares.

Bianca trocou de escola durante a educação básica pelo menos cinco vezes. O primeiro contato com a escola em meio urbano, onde cursou as 2ª e 3ª séries do ensino fundamental, foi marcante:

— *Foram dois anos bem difíceis, trago poucas lembranças de minha escola na época, e as que aparecem são negativas, e se não bastasse essa má impressão da infância, a mesma se repetiu quando já na graduação fui para essa escola desenvolver meu estágio no ensino fundamental.*

O incômodo com o espaço da escola urbana veio a se repetir quando, a contragosto, Bianca foi cursar a 6ª série do ensino fundamental:

— *Não gostava nem um pouco daquele ambiente, meus amigos tinham ficado para trás e acordar às 5 horas da manhã para chegar à escola, que nunca tinha sido um problema, se tornou um sacrifício.*

Na vida de Daianny, além de enfrentar intensas readaptações de realidades escolares, ela teve que aprender a lidar com as diferenças regionais, quando se mudou com a família para o Estado do Pará. Ela deixou Goiás, local onde finalizou a 1ª série do ensino fundamental e só regressou no 2º ano do ensino médio.

Durante a educação básica, Daianny trocou de escola seis vezes. Por conta disso, imaginamos que sua experiência na educação básica não tenha sido nada fácil. De fato, em suas narrativas são expostos sentidos de um período escolar conturbado, marcado por mudanças e incertezas.

As constantes mudanças provocaram-lhe sofrimento, a exemplo da ocasião em que se separou de sua irmã, quando elas passaram a estudar em escolas diferentes. Para nossa professora isso foi algo difícil de superar, e como se não bastasse, tratava-se de uma escola urbana.

O sofrimento e a necessidade de adaptação apareceram em outro momento, ao transferir de uma escola da zona rural no Estado do Pará e passar a estudar em uma escola urbana:

— *Agora uma escola maior com uma grande quantidade de alunos, nesta tive dificuldades de adaptação por achar meus colegas muito diferentes do que estava acostumada, mas com o passar do tempo fui me adaptando e aprendendo a lidar com as diferenças,* escreveu Daianny.

Pareceu-nos que algumas mudanças pegaram essa professora desprevenida:

— *Quando já estava acostumada com o que antes me assustava, mudamos novamente para outra cidade no mesmo estado [Pará-PA]. Lembro que mudamos no mês de outubro, próximo a finalizar o ano letivo.*

No entanto, essa transição não seria como as outras, ela veio alterar, dramaticamente seu itinerário:

— *Quando cheguei nesta nova escola mais uma vez demorei me adaptar e devido ter grandes dificuldades com a matéria de matemática acabei por reprovar. Este foi para mim algo muito difícil de ser superado, chorava muito e me sentia muito*

ruim perante meus colegas que eu acabava de conhecer. [...] No ano seguinte iniciei a quarta série novamente, revelou Daianny.

A dificuldade com a Matemática que a levou a reprovação na 4ª série parece ter se arrastado até o ensino superior, o que refletiu na reprovação na disciplina de Cálculo, ainda no primeiro período do curso de Ciências Biológicas. Daianny interpretou assim, quando disse:

— A disciplina de Cálculo que me assombrava desde o ensino fundamental, acabou sendo minha primeira decepção na graduação, não consegui atingir a nota suficiente e ali iniciaram os problemas.

Apesar da situação triste no tempo da 4ª série, Daianny lembrou desse período em diversos encontros. Com saudade e orgulho, trouxe a imagem-vestígio dos momentos em que ajudou a vizinha analfabeta a escrever seu próprio nome. Sensivelmente, a aprendiz de professora pegou sua cartilha, que até hoje guarda com carinho, e:

— Assim foi até que através da vontade dela e de meus poucos ensinamentos aprendeu a escrever seu nome sozinha, o que para mim foi extremamente importante e me deixou feliz, assim como ela também ficou, relatou Daianny.

É importante que se mantenha o acontecimento com a vizinha analfabeta vivo em nossa memória, ele será retomado quando mencionarmos sua relevância para a projeção de Daianny no futuro.

Com vivência parecida em escolas rurais, Josiane reconheceu as brincadeiras e o conforto da proximidade com a sua casa como aspectos positivos vivenciados. Ela relatou:

— Aos seis anos minha mãe resolveu me matricular para fazer o pré e como morava bem pertinho da escola conversou com a professora, [...] eu iria e voltaria para casa na hora que quisesse e aquele ano seria só para me acostumar. [...] No intervalo os alunos não ficavam presos na escola, brincávamos de pique-bandeira na quadra do povoado, de pique-esconde aos arredores.

Na imaginação de crianças, algumas de nossas narradoras vestiam-se de professoras quando brincavam de escolinha. Essa brincadeira, enquanto um vestígio da infância veio à memória de Marly e de Cheila, ressignificado suas atuações na docência, no tempo presente:

— Nas brincadeiras de infância, adorava estar à frente de um grupo ensinando, dava aulas de ortografia. Lembro me bem o quanto frisava com os coleguinhas: “antes

de P e B, só se usa M". Brincava muito de escolinha, desenhava às vezes na terra com pedacinhos de madeira, não tínhamos nada, só a vontade de brincar, revelou Marly.

— Ainda quando criança carregava uma vontade enorme de ser professora. Tanto que pedi para meu pai um quadro de presente, e ele exagerado como sempre, fez um em uma parede toda para que eu brincasse de escolinha, ouvimos de Cheila.

Esse episódio trazido por Cheila apareceu em diversas conversas no grupo, talvez porque traduza a compatibilidade entre o tamanho do quadro construído por seu pai e o tamanho do sonho de um dia ser professora. Além do que, pareceu-nos que o exagero do pai de Cheila pode ter contribuído para nutrir sua paixão e motivação para a docência, demonstradas no presente.

A emoção da aprendizagem das primeiras letras, da formação das palavras e da alfabetização vieram remontadas pela lembrança da cartilha escolar, carinhosamente guardada por Daianny e lembrada, em detalhes, por Tiessa. Foram acontecimentos ressignificados no presente, que produziram belas imagens dos tempos de iniciação à vida de estudante. Quanto a isso Tiessa escreveu:

— Recordo-me de um dia especial em que aprendi a vogal “a”, a professora fez um desenho enorme das vogais e de suas junções com as outras, parecia que na minha mente de criança aquelas letrinhas criaram vida e se movimentaram no quadro. A cartilha bem ilustrada, lembranças do dever de casa.

Ao partilhar sua história de vida com as outras, Tiessa lembrando-se de sua mãe, se emocionou e vieram as lágrimas:

— Mesmo com dificuldades, pelo fato de ela ter tido pouca escolaridade, ela sempre me ensinava o dever de casa. Ela sempre me dizia para eu aproveitar a oportunidade que ela nunca teve de prosseguir nos estudos, eu sempre guardei isto comigo e se passei por dificuldades ao longo do meu caminho estudantil, suas palavras foram o meu apoio para continuar e nunca desistir.

Da passagem do nível fundamental para o médio, Tiessa e Josiane começaram a se preocupar com o futuro profissional. Esbarraram nas velhas questões: O que você quer ser quando for gente grande? Qual caminho profissional seguir? Para elas, a resolução dessas perguntas não era simples, interpunha-se uma problemática maior: Como superar a falta de recursos financeiros para custear seus estudos e as escassas opções de cursos superiores oferecidos na região, naquela época? Para

Tiessa, a isso se somou outra preocupação: Como atender as expectativas da mãe e ir em busca de ampliar sua formação?

Frente às circunstâncias vividas, ampliar a escolarização parecia ser algo distante, porém as narradoras tomaram para si essa responsabilidade, quando ingressaram no ensino médio:

— *Lembro-me do ensino médio, eu tinha muita preocupação com o meu futuro profissional. Na época, havia poucos cursos na região e não eram acessíveis para eu me ingressar na faculdade, relatou Tiessa.*

Semelhantemente, Josiane emendou:

— *Sempre gostei de estudar, entretanto no terceiro ano [ensino médio] me dediquei melhor. Percebi que a realidade financeira da minha família dificultaria meus estudos, minha irmã só tinha concluído o ensino médio e observava que a maioria dos meus colegas mais velhos dos arredores de onde morava não ia para o ensino superior. [...] Meus pais não tinham condições de me manter na cidade e nem de pagar cursinho para mim, então estudava o máximo que conseguia.*

Foi no 3º ano do ensino médio que Josiane deu um passo na direção de ampliar suas possibilidades formativas, escrevendo:

— *Certo dia o pessoal do Instituto Federal Goiano passou no colégio divulgando cursos do Pronatec [Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego¹³], falei com meus pais para conversarem com meus tios em Rialma para que eu passasse um tempo com eles e fizesse ao menos um curso do Pronatec. Iniciei então o curso de Inglês Básico.*

Josiane enfrentou a limitação de residir distante do IF Goiano buscando abrigo na casa de parentes na cidade mais próxima, Rialma. Fazer o curso de Inglês foi seu primeiro contato com o IF Goiano, e isto produziu nela um encantamento. Desde então, passou a reconhecer outras oportunidades possíveis graças à existência dessa instituição.

¹³ O Pronatec foi instituído pela Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, objetivando ampliar a oferta de cursos de natureza técnico-profissional por meio de bolsa-formação, destinada a estudantes que cursaram ou estejam cursando o ensino médio da rede pública, inclusive da EJA, trabalhadores e beneficiários dos programas federais de transferência de renda (BRASIL, 2011). Segundo consta no site do MEC, o referido programa articula-se com quatro ações da Setec/MEC: Programa Brasil Profissionalizado; Rede e-Tec Brasil; Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; Acordo de Gratuidade com os Serviços Nacionais de Aprendizagem; Mediotec e o Pronatec Oferta Voluntária.

Cheila e Marly foram estudantes de escolas públicas, admiradoras da profissão docente e do espaço escolar. Elas compartilharam também as dificuldades em ampliar a escolarização:

— *Recursos financeiros para cursar uma faculdade não tinha, mas sonhava na possibilidade*, nos contou Marly.

Havia outro agravante para Cheila: seu pai não dava muita importância à ampliação dos estudos.

A falta de recursos financeiros para o bancar o ensino superior foi algo comum as quatro narradoras, Tiessa, Josiane, Marly e Cheila, sendo uma realidade frequente a tantos outros estudantes em nosso País. Uma realidade que carrega outros marcadores como a posição geográfica e a questão de gênero. Assim, o IF Goiano, bem como toda a RFEPCCT, ao expandirem suas unidades por diferentes regiões do Brasil, ofereceram a oportunidade para que estudantes, como essas professoras, pudessem investir em suas formações. A interiorização do ensino reavivou, no presente, os sonhos do passado, deixados de lado pelas circunstâncias da vida.

A interiorização representou a chance para que muitas mulheres pudessem se profissionalizar. Explicitamente, é o caso de Marly e Edilene. A primeira mudou seu *status* profissional se inserindo no mercado de trabalho, deixando de ser dona de casa e tornando-se professora, o que trouxe a necessidade de formação. A segunda licenciada, ao alterar seu *status* de casada para divorciada, colocou-se em busca de uma profissionalização, a fim de conseguir prover o sustento da família.

As vivências das estudantes no ensino médio revelaram percursos diversos, expressos em sentidos singulares. Para Marly, essa fase se deu em meio à formação no Magistério. Sobre isso contou:

— *Comecei a namorar, conheci um rapaz e me apaixonei, fiquei grávida, e os planos mudaram. Casamos e agora os planos eram outros, filhos, afazeres domésticos, cuidar do esposo*.

O sonho de trabalhar e seguir no ensino superior foi reorientado pelo casamento e maternidade, motivos que a fizeram abrir mão, por certo tempo, da atividade profissional na qual havia investido e sonhado, ser professora.

Na história de Edilene, o casamento e os filhos aconteceram em sua vida ainda no ensino médio. Em face ao matrimônio, ela esboçou-se um tanto arrependida, talvez pelo papel reorientador do acontecimento em sua trajetória:

— *Na realidade, [...] eu queria ir para Anápolis morar com um tio, estudar no Colégio São Francisco de Assis para fazer Científico. Antigamente tinha essa divisão, Científico, Magistério, e meu pai não deixou. Aí nisso eu me casei, [...] hoje se eu fosse pensar eu não casaria tão nova, mas naquele momento eu queria casar.*

Edilene continuou:

— *Era enorme a minha vontade de cursar um ensino superior, porém nessa altura veio casamento, filhos, o que tornava cada vez mais difícil.*

Após o divórcio e grávida pela segunda vez aconteceu:

— *Um turbilhão de emoções, agora mais do que tudo precisava me profissionalizar, seriam responsabilidades dobradas.*

— *Por essa questão de surgir o divórcio eu não teria mais um companheiro que assumisse as responsabilidades da casa, seria agora por minha conta. E naquele momento eu não tinha profissão nenhuma, tinha simplesmente o ensino médio e se tinha algumas experiências,* narrou Edilene.

Embora tais acontecimentos possam ser tidos como desestabilizadores na vida dessa professora, eles foram percebidos como alavancas que a levaram a retornar aos estudos. Foi a partir disso que partiu em busca de uma formação em nível superior, após 11 anos fora da sala de aula.

Edilene assumiu e tomou para si a responsabilidade por suas decisões, ao se propor a ser estudante novamente. Não foi uma escolha nada fácil. Além do fato de que estava grávida, a cidade onde morava era distante da que iria fazer o pré-vestibular. Como alguém que sofreu nesse período, ela contou:

— *Viajava cerca de 70 Km diários, pois o cursinho era em outra cidade, por um período de cinco meses. Meses esses que era o final da minha gestação.*

Enfrentou com obstinação essas dificuldades:

— *Em busca de conhecimento e da oportunidade de conseguir uma vaga em uma universidade para cursar o ensino superior.*

Edilene driblou as dificuldades à procura de se aproximar da imagem de estudante que vinha construindo, fazendo da formação, muito além de objeto de realização pessoal e profissional, uma questão de sobrevivência.

Diferente das outras narradoras, Edilene iniciou sua narrativa a partir do ensino médio, evocando fatos marcantes desse período, por isso, trouxe à memória um acontecimento que veio do desdobramento do ensino médio, quando a professora de Biologia, que tanto admirava pelo conhecimento e formação, convidou-a para

substituí-la na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma escola municipal. O significado disso apareceu como:

— *Uma experiência ímpar para minha vida e grande gratificação pelo reconhecimento feito por uma profissional gabaritada. Essa minha primeira experiência durou cerca de um ano e meio*, Edilene mencionou isso com entusiasmo.

Assim foi seu primeiro contato com a realidade da vida de uma professora. A princípio, o acontecimento não teve impacto suficiente para que a licenciada enxergasse a docência com bons olhos, o que viria a acontecer mais tarde. Mas aqui é história para outro momento de nossa trama.

A maternidade pareceu ser um período charneira nas trajetórias de algumas das professoras, por interromper suas carreiras profissionais, levando-as a se dedicarem, exclusivamente, ao lar e à criação dos filhos. A abdicação da profissão foi destacada na narrativa de Tiessa também, quando atribuiu à filha o motivo de não estar atuando ainda como professora.

Refletindo uma sociedade arraigada no patriarcado, em que aos homens cabe o papel de provedor e às mulheres o cuidado maternal e afetivo da casa, ter filhos penaliza mais as mães do que os pais. Quando elas não interrompem ou abandonam suas trajetórias profissionais, acabam desenvolvendo jornadas dupla e/ou tripla de trabalho, tendo que arranjar tempo para o avolumado número de tarefas como, o cuidado com os afazeres domésticos, filhos e companheiros.

Na história de Marly, por meio do tensionamento entre passividade e atividade ela pôde retirar lições da experiência. Como fonte de sabedoria, a experiência é transmitida aos outros. Ao partilhar uma de suas narrativas conosco no grupo, Marly provocou uma reação em Daianny, que pareceu encontrar uma sabedoria de vida nos conselhos que ouvia da colega, desde os tempos da graduação:

— *Sempre uso a história da Marly como um exemplo, quando eu quero mencionar alguma coisa, às vezes em casa, eu comento. [...] A história da Marly que ela contava na graduação, ela era muito assim, de dar conselhos, meio mãezona.*

Ficamos a nos perguntar o que havia de especial na história de vida da Marly que chamou tanto a atenção de Daianny e de todos nós do grupo?

— *Ela contava como que foi a sua história até chegar a cursar uma faculdade e atuar como docente, como que ela começou a trabalhar na escola que hoje trabalha, como passou de uma função para outra, ela era auxiliar de serviços gerais, então assim, eu vejo o quanto que é inspiradora a história real dela*, revelou Daianny.

Pareceu-nos que Daianny, quando entrou em contato com a história da Marly, conseguiu abstrair dela ao menos duas aprendizagens. A primeira revela um aprendizado relacionado à coragem de reorientar a trajetória acadêmica, respeitando sua vontade:

— *Eu lembro e vou lembrar sempre como exemplo, fez [Marly] faculdade em Pedagogia e em seguida Biologia, e eu ao contrário, cursei Biologia e pretendo cursar Pedagogia*, disse Daianny.

A segunda aprendizagem envolve uma qualidade, a persistência, sendo algo que marca a trajetória de vida e profissional de Marly. Para nós, essa professora manifestou em sua narrativa um intenso comprometimento em persistir na formação ao sair da condição de dona de casa, passar a ser doméstica, depois trabalhar na limpeza de uma escola, até chegar à sala de aula, como professora de educação infantil.

Foi Marly quem nos narrou cenas da época de construção da Escola Agrotécnica Federal de Ceres (EAFCe). Apesar da pouca idade, entre 10 e 11 anos, as obras da antiga escola lhe chamaram a atenção pela grandiosidade e pela novidade a ser instalada na cidade e região. Contou:

— *Havia muitos comentários naquele tempo, sem dizer na quantidade de pessoas conhecidas que foram trabalhar na obra.*

Marly impactada pela construção da EAFCe se lembrou da sua infância, recordando os pensamentos que lhe sobrevieram:

— *Eu na minha imaginação de criança, pensava comigo: Será que um dia vou estudar lá?*

Ao mesmo tempo, olhou ao seu redor, ponderou suas condições familiares na época e refletiu:

— *Vai demorar tanto que não vai dar tempo, isso devido que, estudos na minha cultura familiar era só até o segundo grau, hoje o ensino médio.*

A lembrança da construção da EAFCe nos pôs a pensar como era o contexto político-social daquele tempo. De 1988, quando a escola começou a ser construída até 2008, ao tornar-se *campus* do IF Goiano, a instituição sofreu profundas alterações. Em sua atual conformação, passou a oferecer cursos superiores, dentre eles a Licenciatura em Ciências Biológicas. É a partir desse importante marco que as professoras passaram a ter algo em comum: serem estudantes dessa licenciatura. Mas aqui já é assunto da próxima parte da trama.

4.2- O presente do presente

Sabemos que a experiência é aquilo que acontece a alguém, conformando os aspectos que dão vida a sua singularidade. O modo como uma pessoa atribui significado aos acontecimentos de sua vida é particular, e isso confere à experiência o caráter de irrepetibilidade. Pareceu-nos que era isso o que Tiessa havia compreendido dos nossos encontros:

— *Apesar de nós termos esse elo, e apesar de nós todas aqui ter estudado no mesmo intervalo de tempo, tem coisas que elas trazem na história que por estarmos convivendo não percebemos, faz parte da história dela, é individual isso*, comentou Tiessa.

Outra professora conseguiu interpretar que suas narrativas foram constituídas por aquilo que para ela se transformou em experiência, como bem disse Bianca:

— *Às vezes, pensamos que só tivemos vivência, mas quando escrevemos, eu acredito que a gente relate aquilo que experienciou, e só nesse momento que conseguimos, pelo menos pra mim, ter essa diferença, porque eu vou narrar aquilo que foi marcante, então aquilo que se tornou experiência.*

Por meio dessa passagem notamos o lugar ocupado pelas narrativas dentro do dispositivo de pesquisa-formação: trazer a experiência para a linguagem escrita.

Ao dizermos que as professoras vivenciaram ao mesmo tempo a Licenciatura em Ciências em Biológicas significa que a vivência foi, sim, comum; entretanto não quer dizer que a experiência tenha sido a mesma para cada uma delas. O fato “ter sido estudante de Ciências Biológicas do *campus* Ceres” configurou-se como uma série de acontecimentos encadeados e produtores de sentidos diversos para quem os viveu. Compreender a realidade desse curso sob diferentes interpretações, que ora se somaram, ora se diferenciaram, foi algo importante para construirmos nossa própria interpretação das histórias de vida escritas pelas professoras.

Procuramos não generalizar os sentidos, buscando garantir a pluralidade como condição para o alcance da compreensão a respeito da formação de professores de Ciências e Biologia no IF Goiano - *campus* Ceres. As professoras enunciaram os acontecimentos vividos no curso tomando-os para si singularmente, explicando-os e ressignificando-os num esforço para compreenderem a si mesmas, as outras participantes e a realidade partilhada.

A formação na licenciatura foi o grande tecido sobre o qual as narrativas foram construídas ou, nas palavras de Ricoeur (2010), configuradas. Uma configuração realizada no presente, tempo em que os sentidos do vivido foram ressignificados. Percebemos o “presente do presente” enquanto tempo do narrar a vida e a formação, assim como do compreender os acontecimentos que circundaram ou ainda circundam a formação das professoras de Ciências e Biologia no IF Goiano.

No “presente do presente”, então, remontamos as imagens das professoras enquanto estudantes-licenciandas, imagens do tempo de preparação para exercerem a profissão. Impregnada por tais representações, a formação inicial ganhou sentido revigorado ao revisitarem as experiências passadas e, ao mesmo tempo, projetarem, a partir do presente, novos projetos profissionais e/ou pessoais.

No presente, o passado e o futuro foram entretecidos, postos a serviço de uma obra autoral configurada narrativamente pelas professoras do grupo. Noutras palavras, o tempo presente é a configuração escrita das narrativas realizada pelas docentes, tendo como adjetivos o passado e o futuro. Estes tempos vieram qualificar o presente, valorando-o, dando sentido a ele.

Por esse caminho de interpretação presente, Marly lembrou-se da construção da EAFCe. Da EAFCe até o IF Goiano muita coisa se passou. Ainda que a professora, pelas circunstâncias vividas na infância, não vislumbrasse ser aluna do IF Goiano, no presente isto se tornou real. Como ela chegou até aqui?

Por duas vezes, em diferentes fases da vida, o IF Goiano apareceu na narrativa de Marly como algo distante. Na época de criança, ainda com a roupagem de escola agrotécnica, mesmo que tivesse interesse ou vontade, em virtude da falta de cultura familiar em não dar sequência nos estudos, Marly não enxergava que pudesse ser aluna do atual IF Goiano. Em outro momento da vida, ao atuar como doméstica na casa de uma professora do instituto, tomou conhecimento dos cursos oferecidos, porém, disse que na ocasião não se interessou prontamente.

Na vida de Marly, a busca pela formação foi orientada pelos acontecimentos de sua trajetória profissional. Detentora de uma aguçada percepção, atentou-se em cada momento para as possibilidades de expandir a formação. Marly explicou:

— *Trabalhei em várias residências, fazia de tudo: trabalho doméstico, babá, lavava, passava, e assim, foi por um bom tempo.*

Foi quando fixou-se como doméstica na casa de uma professora do IF Goiano. Por intermédio dessa patroa, soube dos cursos oferecidos e da qualidade do IF, no entanto, Marly disse que não se interessou.

Naquele instante, estudar no IF Goiano parecia não fazer sentido diante do momento que ela vivia. Além do mais, a professora contou que os cursos não lhe agradavam, caso retomasse o sonho de cursar o ensino superior.

Passou certo tempo para que começasse a enxergar no IF Goiano uma oportunidade formativa interessante e viável, o que se deu após 3 anos atuando como doméstica e ter começado a trabalhar na limpeza de um Colégio da cidade de Ceres. Nesse instante, pareceu que o sonho de estudar estava prestes a ser retomado.

Depois de algum tempo, Marly foi promovida à auxiliar de educação infantil, e isso serviu de propulsão para iniciar o ensino superior:

— *Imediatamente comecei a organizar para ingressar na faculdade de Pedagogia. Comecei a exercer minha nova função, e também dei início a faculdade.*

Dessa maneira, Marly cursou Pedagogia à distância em uma faculdade privada. A escolha pela EaD deu-se em função da longa distância até a cidade que tinha o curso de Pedagogia presencial mais próximo.

Um ano após a promoção para auxiliar de educação infantil, a egressa ascendeu profissionalmente, e uma nova porta na carreira abriu-se. Enquanto cursava a Pedagogia, tornou-se professora titular da sala de educação infantil. Com entusiasmo falou:

— *Assumi a sala da brinquedoteca, concluí meu curso [Pedagogia EaD], e as conquistas vieram, a casa, o carro.*

A mudança de *status* profissional veio acompanhada de mudanças em seu *status* social e em sua motivação para prosseguir. Estava de fato animada com a profissão e a fase vivida.

Em meio a sua atuação na educação infantil Marly não se acomodou, não deixando de perceber outras oportunidades que a escola poderia oferecer a sua carreira profissional. E foi assim que:

— *Nas reuniões pedagógicas comecei a observar o quanto a escola tinha dificuldade com professores de disciplinas específicas, foi daí que comecei a cogitar a ideia de cursar Biologia, narrou Marly.*

Aos olhos de Marly, mais uma brecha se abriu para que caminhasse em busca de formação, agora tornando-se licenciada de Ciências e Biologia. Traduziu essa

motivação como uma vontade e uma persistência de continuar estudando. Foi nesse momento que se lembrou dos conselhos da professora do IF Goiano para a qual, alguns anos atrás, havia trabalhado como doméstica.

O plano de se tornar professora de Ciências e Biologia levou-a a vasculhar os cursos do IF Goiano. Inicialmente, Marly tentou o ingresso pelo vestibular, mas a segunda chamada nunca aconteceu. Nem por isso desistiu. Soube de outras formas de acesso. A esta altura como já tinha concluído a Pedagogia providenciou sua entrada no curso de Ciências Biológicas do IF Goiano como portadora de diploma. Em agosto do ano de 2012, iniciou a Licenciatura em Biologia.

Tornar-se estudante do IF Goiano interpôs algumas dificuldades no caminho de Marly. A realidade de um curso presencial era outra: aulas de segunda a sexta-feira, no período noturno, contrapondo-se à flexibilidade da Pedagogia à distância. Na realidade do curso noturno, como conciliar a nova rotina com o trabalho e a família?

— *Não foi fácil trabalhar e estudar todos os dias, já ficava um período fora de casa trabalhando, agora com a Biologia ficaria todas as noites na faculdade, e em meio a falta de tempo ainda tinha outros problemas,* comentou Marly.

Lidar com a múltipla jornada foi um aspecto bastante comum compartilhado nas histórias de vida por outras licenciadas do GT. Pelo acúmulo de tarefas, Cheila sentia-se sobrecarregada. Além de morar a 60 Km de distância da faculdade:

— *Trabalhava durante muito tempo de segunda a sábado de 07:00h as 17:00h, tomava um banho (quando dava tempo) e ia para o ponto para pegar o ônibus e ir para Ceres. Tinha aula até as 22:45h, chegava em casa por volta de 00:00h. E assim seguia.*

O esforço para continuar estudando era enorme e Cheila reconheceu que a rotina dividida entre trabalho e estudo atrapalhou um pouco seu desenvolvimento acadêmico. Disse estar arrependida por não ter vivido mais o curso, por não ter experimentado mais coisas:

— *Se fosse hoje, eu queria ter participado mais das atividades e projetos da faculdade, mas infelizmente não conseguia, eu percorria 60 quilômetros para chegar até a faculdade e mais 60 quilômetros para voltar para casa, todos os dias [...]. Também tenho certeza de que fiz bastante, dentro das minhas limitações humanas, mas no meu íntimo sinto que ficou um pouco a desejar.*

Interessante como Cheila conseguiu, por meio de seu relato, produzir uma reflexão no presente a partir de um balanço retrospectivo do que viveu no curso.

Chegou à compreensão de que teria agido de maneira diferente, caso as circunstâncias fossem outras.

Sobre a múltipla jornada, Edilene partilhou sua dificuldade quando começou a cursar a licenciatura. A filha era pequena, o trabalho exigia esforço e ainda precisava estudar à noite. Ufa! Muitas coisas para dar conta. Teve que tomar algumas decisões difíceis, uma delas foi marcante:

— *E depois da faculdade? Trabalhar durante o dia e vir para a faculdade à noite. Como que ficaria a situação da minha filha? Bebezinha, 6 meses, 7 meses. O que que eu tive que optar? Tive que mandá-la para roça, ficar com minha mãe, ou ela ficaria na creche o dia inteiro e a noite babá, eu ia chegar ela ia estar dormindo, ia passar a noite dormindo, de manhã ia acordar, simplesmente ia levá-la para a creche. Então, eu optei em ficar com minha mãe que eu sabia que ia estar sendo bem cuidada lá, e os fins de semana que eu poderia me dedicar aos meus trabalhos e estudar, fechava a loja meio dia e ia lá para roça.*

Além de enviar a filha pequena para morar com seus pais na roça, outra atitude difícil tomada por Edilene foi quando abandonou o emprego em uma concessionária de motocicleta, passando a se dedicar exclusivamente ao curso superior.

Nas trajetórias das professoras do grupo, a entrada na Licenciatura em Ciências Biológicas aconteceu de modos diversos. Cheila parou de estudar quando terminou o ensino médio, quando retornou decidiu cursar o Técnico em Enfermagem, no qual permaneceu por dois anos e meio. Porém, ela contou ter detestado esse curso:

— *Não suportava ver as pessoas morrerem e sofrerem.*

Superado esse período, Cheila partiu à procura de realizar seu sonho de criança, que era o de tornar-se professora. Para isso, analisou as opções que tinha à disposição, buscando por instituições próximas de sua casa e que fossem públicas. Logo, concluiu que havia apenas duas licenciaturas que atendiam a esses aspectos, os cursos de Química e Biologia, ambos no IF Goiano – *campus* Ceres. Cheila disse:

— *A princípio no ensino médio eu tinha me identificado, e hoje eu enxergo que foi mais por uma questão de afinidade com o professor da disciplina, e não com a disciplina em si, com a Química. Então eu optei pelo vestibular de Química, aí eu passei. Eu fiz um ano de Química. Meu Deus como eu sofri. Eu sofri!*

Ao contar sobre o episódio, Cheila procurou tomar consciência dos motivos de algumas de suas escolhas. Um deles era o motivo de haver optado pela Licenciatura em Química, em um primeiro momento:

— *A professora que eu tive no ensino médio, de Química, era muito mais magnífica do que a de Biologia, então eu gostava muito mais de Química por causa dela do que de Biologia. Eu não tive fascínio por Biologia no ensino médio, porque a professora não era boa, fazia resumo todo dia.*

Concluiu que a postura da professora de Química teve um peso em sua decisão. Porém, ao ingressar no curso superior de Química, Cheila transformou sua percepção inicial:

— *Não foi uma boa opção, não gostei do curso, não me identifiquei em nada.*

Então, bastou um ano de graduação para que Cheila se decepcionasse. Insatisfeita, a professora estudou a matriz curricular da Biologia e a considerou mais atraente. Aproveitou a oportunidade, concorreu ao edital de transferência interna e ingressou na Licenciatura em Ciências Biológicas. Para ela, isto representou tirar um peso de suas costas. Descreveu como a melhor escolha que poderia ter feito.

O encantamento inicial pelas Ciências Biológicas parecia anunciar uma passagem tranquila pelo curso, no entanto, como disse, “nem tudo foram flores”.

Para Edilene, a dúvida sobre qual curso superior realizar pairou quando já estava morando em Ceres e trabalhava com vendas de motocicletas. Ao sair de sua cidade natal, São Luiz do Norte e se mudar para Ceres, ficou para trás a dificuldade enfrentada no percurso de 70 km diários para fazer cursinho pré-vestibular, durante sua segunda gravidez. Entre o final do ensino médio e o retorno à sala de aula passaram-se 14 anos:

— *E agora? Bateu uma dúvida imensa, a realidade em cursar algo na área que ora atuava, ou um sonho de quatorze anos?* Escreveu Edilene.

Na decisão de qual curso superior optar houve um confronto entre o social e o individual, numa relação tensa entre atender a sua realidade, naquele momento, representaria seguir adiante no curso de Marketing em uma universidade privada, para o qual já tinha até realizado a matrícula, ou cursar a Licenciatura em Ciências Biológicas no IF Goiano:

— *Optei pelo sonho,* contou a narradora.

Para Edilene, seu sonho foi realizado ao cursar Biologia.

Pareceu-nos que na história de Edilene a escolha pela licenciatura entrelaçou-se à admiração que nutria por uma professora de Biologia da educação básica. Justificou sua decisão lembrando:

— *No Ensino Médio era apaixonada em Biologia, eu me espelhava, minha professora era o máximo para mim, [...]. Ela era biomédica e bióloga, ela tinha duas formações, então foi muito bom.*

Além dessa razão, Edilene revelou ter levado outros aspectos em consideração para a escolha da Biologia, os quais foram elaborados apenas após sua formatura e atuação docente. Em sua narrativa transpareceu um aprendizado experiencial partilhado conosco, leitores:

— *Para quem termina o ensino médio e quer entrar para uma universidade, algumas coisas devem ser levadas em conta, pois, mais à frente pesa no seu currículo e na sua vida: [...] a instituição de qualidade, acessibilidade, oportunidades de emprego e realização pessoal.*

O ingresso no curso de Ciências Biológicas, para Josiane, Bianca e Tiessa representou ter que deixarem de lado outras opções que haviam alcançado. Josiane, dentre as professoras do grupo, era a única que havia estudado no IF Goiano anteriormente, quando realizou o curso de Inglês Básico pelo Pronatec. Desse período, lembrou-se de sua vitória em uma gincana de soletrar em inglês:

— *Até hoje guardo meu troféu e minha medalha.*

Josiane, com alegria continuou:

— *Encantei-me pela instituição, pois ampliou meus horizontes.*

A vivência do Pronatec trouxe força suficiente para alimentar o desejo da professora em prosseguir estudando no IF Goiano:

— *Fiz o processo seletivo para curso técnico em administração no IF, e também vestibular para agronomia no IF. Não fui selecionada para agronomia, mas passei para técnico em administração e nele cheguei até realizar matrícula, falou Josiane.*

No meio do caminho, antes mesmo de ingressar no curso Técnico em Administração, foram divulgados os resultados do Sisu¹⁴ e do Prouni¹⁵. Neste

¹⁴ Conforme consta no site do MEC, o Sisu (Sistema de Seleção Unificada) é o sistema informatizado do Ministério da Educação, no qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas para candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Os candidatos com melhor classificação são selecionados, de acordo com suas notas no exame. Disponível em: <<https://sisu.mec.gov.br/###oquee>>. Acesso em: 20 set. 2020.

¹⁵ Conforme consta no site do MEC, o Programa Universidade para Todos (Prouni) do Ministério da Educação é um programa que oferece bolsas de estudo, integrais e parciais (50%), em instituições

programa, fora selecionada com bolsa integral para cursar Administração em uma faculdade particular da cidade de Ceres. Por meio do Sisu obteve uma vaga em Ciências Biológicas no IF Goiano. Quantas conquistas! O jeito era escolher.

As portas abertas na trajetória de Josiane pareciam ser efeito direto da sua intensa dedicação aos estudos no 3º ano do ensino médio. Essa professora, orgulhosamente, fez questão de frisar que entrou no curso de Ciências Biológicas por meio de cotas. A escolha pela Biologia foi mais orientada pela instituição do que pelo desejo em se tornar bióloga, ainda que tenha se identificado com o curso nos primeiros períodos.

Na decisão de Josiane pesaram alguns fatores, como a existência do IF Goiano, o encantamento e a qualidade do ensino dessa instituição, além das inúmeras oportunidades que lhe seriam oferecidas. Essas oportunidades foram mencionadas em suas escritas e se constituíram como “momentos incríveis” vividos na licenciatura, segundo a voz de nossa professora.

Na vida da professora Bianca, as “sextas-feiras 13” nunca mais foram as mesmas desde que entrou para as Ciências Biológicas. O dia tornou-se emblemático, por ser aquele em que recebeu o resultado da conquista da vaga nessa licenciatura. Contou que veio de outro curso:

— *Eu fazia Administração, porque eu não tinha passado em Biologia e quando eu entrei no IF eu fiquei muito feliz, aquela explosão de felicidade.*

Para nós, na história de Bianca a “sexta-feira 13” adquiriu um sentido diferente. Ela teve coragem de deixar 2 anos cursados em Administração e não desistiu de pleitear uma vaga para Ciências Biológicas no IF Goiano. A inspiração para ingressar na licenciatura veio dos professores de Biologia que tivera no ensino médio.

Em comum com as histórias de Marly, Cheila e Edilene, Bianca precisou também aprender a conciliar trabalho e estudo ao se tornar licencianda:

— *No início do curso trabalhava o dia todo e só tinha as madrugadas para me dedicar às atividades acadêmicas. Após um ano e meio conciliando trabalho e faculdade, decidi me dedicar só aos estudos, passei a viver com bem menos dinheiro, mas a Biologia passou a ter bem mais sentido,* contou Bianca.

Essa professora, até a entrada no curso de Ciências Biológicas, atuara por quase dois anos na limpeza de uma escola. O mergulho intenso na graduação

somente foi possível porque ela abandonou essa vaga de concurso conquistada. Isso foi marcante e transformou-se em aprendizado e refletiu em sua prática docente atual:

— *Quando eu comecei o curso de Biologia, eu trabalhava na limpeza de uma escola, pois tinha passado em um concurso municipal. É marcante essa parte, porque tem algumas pessoas com quem trabalho atualmente, que eram minhas chefes na época da prefeitura, e elas não se lembram de mim dessa época. Eu acho uma coisa tão maravilhosa, eu trabalhei um ano e meio com a pessoa e ela não me enxergava e essa experiência se reflete na minha prática, por exemplo, eu não consigo sair da minha sala sem apagar um quadro, sem alinhar as cadeiras, faço de tudo para que meu aluno não jogue lixo no chão. É interessante o quanto essas outras coisas que a gente traz do passado influenciam na nossa forma de trabalhar.*

Relembremos que foi Bianca a professora que estabeleceu diferença entre vivência e experiência. Ao ressignificar o passado no presente, ela conseguiu dar sentido ao acontecimento e transformá-lo em experiência, passando a agir de forma diferente - a aprendizagem pela experiência de ter atuado na limpeza de uma escola refletiu em sua prática de hoje como professora.

Tiessa também falou sobre seu ingresso no curso de Ciências Biológicas, trazendo à memória um detalhe curioso: no dia que foi ao IF prestar o processo seletivo, apareceu um sapo na sala onde estava. Confessou que, mesmo após ter feito o curso, continua sentindo receio em lidar com esse animal, se desculpando disse:

— *Eu seria incapaz de chegar perto do bichinho de medo, que tipo de bióloga eu sou? [...] Cada um com suas habilidades na área.*

A professora pareceu ter reconhecido a abrangência de áreas de atuação da Biologia, e por isso, o fato de não tocar em um anfíbio não a faria deixar de ser uma bióloga.

Embora Tiessa, anteriormente, tivesse conseguido uma bolsa de estudos para cursar Pedagogia em uma faculdade privada, na época ela não estava convencida de que se tratava da melhor opção. Foi quando, depois de ouvir o conselho de sua mãe, de que talvez o trabalho com crianças não fosse para ela, concluiu que, realmente lhe faltava afinidade com a Pedagogia.

Sem esperanças, como disse a licenciada, prestou o vestibular para Ciências Biológicas no IF Goiano. Não alimentar expectativas aumentou sua surpresa diante do resultado da aprovação. Sentiu-se muito feliz e contou:

— *Saiu o resultado! E eu passei? [...] Daí eu fui lá conferir, e eu fiquei emotiva, foi um dos dias mais felizes da minha vida quando eu passei para Biologia aqui no IF.*

Tiessa, na época da aprovação, trabalhava em uma loja. Ficou sabendo por meio de um aluno da Zootecnia do IF Goiano, colega de trabalho, que havia uma disciplina na Ciências Biológicas em que todos reprovavam. Na visão dele, essa licenciatura era difícil. O alerta recebido por Tiessa ficou a rondar seu pensamento. Ela pareceu ter chegado à graduação sentindo medo, talvez intuindo o que viria.

Ainda contando mais um pouco sobre as aventuras das professoras para chegarem à licenciatura. Daianny, motivada por professores de Biologia do ensino médio passou a ter esse curso em seu horizonte, viabilizado pela existência do IF Goiano em Ceres. Porém, revelou que essa licenciatura não era sua primeira opção:

— *Sempre gostei de comunicação e tinha o desejo de fazer comunicação de rádio e TV, uma vez que trabalhava na locução em uma rádio há três anos. Porém, devido às condições financeiras não serem tão favoráveis e o medo do novo ter falado mais alto, resolvi prestar o vestibular para o curso de licenciatura em Biologia, que era um dos meus favoritos.*

A decisão de cursar Ciências Biológicas foi difícil para Daianny, pois representava ter que deixar uma paixão de lado, a locução no rádio. Naquele momento, a licenciatura pareceu ser a modalidade mais próxima de sua realidade, uma escolha bastante pautada na comodidade da existência do IF Goiano próximo a sua casa. Diante das circunstâncias vividas, compreendeu que era a melhor atitude a ser tomada, ainda que representasse o abandono do que realmente gostava de fazer e acarretasse prejuízo financeiro. Sobre esse drama narrou:

— *Pensei em desistir, devido a ter que deixar uma das coisas que, além de ser importante financeiramente, [...] meu trabalho, também era algo que sempre gostei de fazer, levar música e informação para as pessoas por meio do rádio. No entanto, optei por ingressar em um curso superior.*

Com o fim da graduação, tornou-se nítido que a identificação com as Ciências Biológicas não aconteceu, e isto, repercutiu em seus projetos futuros, tema para outra parte da nossa trama.

Para algumas licenciadas, o processo de iniciação ao ensino superior veio como um estranhamento. No grupo das professoras, elas se debruçaram em estabelecer distinções entre o ensino médio e o superior e, com isso, evidenciaram

marcas relevantes da formação inicial experimentada no curso de Ciências Biológicas do IF Goiano – Ceres.

Cheila trouxe-nos a imagem de uma flor para representar suas vivências durante o percurso acadêmico. O que foi evocado também pelas professoras foram os espinhos do trajeto. Tomamos de empréstimo a figura da flor enquanto símbolo de uma experiência paradoxal: de felicidade e sofrimento, de alegrias e decepções, de conquistas e derrotas vividas ao longo da licenciatura.

As professoras construíram suas flores, com cheiros e cores variadas e não se esqueceram dos espinhos e dos arranhões provocados. No caminho de Marly, junto à felicidade experimentada com o ingresso no curso sobrevieram problemas no trajeto. Para muitas, um dos maiores problemas, já mencionado, dizia respeito a conciliar trabalho e estudo. Muitos outros foram assinalados ao longo de suas narrativas.

A iniciação à vida de estudante de ensino superior veio como um choque, ao se depararem com a nova realidade. O que teria causado esse choque? No GT, as professoras traçaram algumas pistas: a complexidade dos conteúdos, a exigência dos professores e as reprovações. Tais elementos marcaram suas vivências e retornaram em suas histórias de vida.

A reprovação, para muitas professoras, veio logo no primeiro período do curso. Tiessa foi uma das arranhadas por esse espinho:

— Por falar em professores estes eram bem diferentes dos que eu havia tido na escola, eram bem mais exigentes, uma nova rotina. Foi um primeiro período exaustivo e a decepção: reprovar na tão temida disciplina de Biologia Celular. Agora eu fazia parte do grupo dos repetentes.

Nesse trecho, dois aspectos se sobressaem: a exaustão, como sentimento que permeou o primeiro semestre da graduação, talvez em virtude da intensa dedicação que ela teve aos estudos diante da exigência dos professores e da complexidade dos conteúdos mais aprofundados; e a construção de uma imagem negativa, ao se ver no grupo dos estudantes repetentes.

Nos encontros do grupo e pelas posições das professoras fomos percebendo que a disciplina de Biologia Celular, conhecida pelo alto de índice de reprovação, de fato, foi charneira nos trajetos das estudantes. Tiessa, antes mesmo de ingressar no curso já se amedrontara. Marly, embora não tenha reprovado nessa disciplina, disse:

— *Eu morria de medo de reprovar, porque o histórico, quando eu cheguei aqui, todo mundo reprovava, era prática.*

Daianny escapou por pouco da reprovação em Biologia Celular, ao conseguir nota suficiente na prova final. No grupo, apenas Josiane passou ilesa, sem reprovar em nenhuma disciplina durante a graduação.

Para as professoras a reprovação foi uma das maiores decepções da licenciatura. Na voz de Cheila ouvimos:

— *O primeiro momento marcante que eu passei na faculdade, de negativo, vamos dizer assim, foi a reprovação, que não é algo muito bom.*

Esse acontecimento trouxe consequências não apenas para os percursos das estudantes, mas afetou a autoimagem que vinham construindo desde a educação básica. É como se a iniciação à licenciatura, acompanhada da reprovação, tivesse provocado uma ruptura com a figura de alunas exemplares, “notas 10” nos boletins. Contudo, acentuamos que, ao narrar, refletir e compartilhar o drama, as professoras chegaram a novas compreensões do vivido, produzindo aprendizagens a partir dessa experiência, concebida inicialmente como negativa.

Em um dos encontros o pesquisador questionou as professoras:

— *Eu acho que nas histórias como um todo, igual vocês falaram que no primeiro período já teve Biologia Celular e reprovava em massa, como é que foi esse contato inicial? Que diferença vocês veem da educação básica para o ensino superior? Que diferença tem aí que dá essa sensação de que é mais difícil o curso superior do que a educação básica?*

Queríamos com isso provocá-las. Tiessa comentou sobre a educação básica e projetou sua futura atuação docente dizendo:

— *Quando eu for professora eu vou cobrar dos alunos é a parte oral deles, que eu acho que nunca foi cobrado da gente também, e até hoje eu tenho dificuldade para apresentar seminário, apresentação oral mesmo, eu tenho dificuldade nisso. [...] A gente não teve esse contato no ensino médio, acho que isso poderia ser executado lá também.*

Outras diferenças continuaram a ser procuradas:

— *Fora o conteúdo que lá [ensino médio] é bem sucinto, não é cobrado muita coisa, é muitas vezes passado de lado e aqui [ensino superior] não. Foi bem exigente, era nota mesmo, era décimos, e a gente não conseguiu. E eu lembro que os*

professores sempre falavam isso para gente, eu lembro que uma professora de Química falava, explicou Tiessa.

As conclusões dessa licenciada foram pautadas em sua própria experiência e na de sua irmã, ex-aluna do IF Goiano:

— *Ela [irmã de Tiessa] estudou aqui no ensino médio, e eu a via preparando os trabalhos, era uma coisa que eu nunca tinha contato, nem sei como que era.*

Daianny emendou:

— *A primeira vez que eu fiz um resumo foi aqui para apresentar, nem sabia que era um resumo.*

No mesmo compasso, Edilene recordou seu desempenho inicial no curso superior, ainda bastante pautado na postura de aluna da educação básica, e relatou:

— *Eu lembro que eu colocava nos trabalhos, Só Biologia, Wikipedia. E ela [uma professora do curso de Ciências Biológicas] não aceitava. Ela queria uma pergunta e cinco referências.*

Embora tenha sentido dificuldades em ter que buscar referências acadêmicas de qualidade, Edilene reconheceu a contribuição disso para sua formação:

— *Ela marcou, acho que não pelo lado negativo, mas pelo lado positivo. Ela é uma excelente professora. Tanto que hoje eu tenho mais facilidade quando é com tema que eu aprendi com ela.*

Pareceu-nos que as professoras não estavam acostumadas a fracassar como estudantes, pelo menos era o que a experiência do ensino médio lhes havia proporcionado:

— *No ensino médio sempre aluna destaque, com média 10 e um monte de medalhas de melhor aluna, e para eu tirar aquelas notas era o fim, eu não conseguia aceitar, narrou Cheila.*

Pelos posicionamentos das egressas, o ensino médio é visto como tendo uma exigência menor, professores mais flexíveis e conteúdos não aprofundados. Assim, seus boletins repletos de notas altas expressariam o sucesso alcançado nesse nível de ensino. Em contraposição, no ensino superior a exigência é maior, professores mais rígidos e conteúdos aprofundados. Conseqüentemente, a incompreensão dos conteúdos e a inexperiência para atender às exigências levaram as professoras a tão temida reprovação.

Viver a decepção de ser reprovada logo no primeiro semestre assustou Daianny. O tormento vivido na 4ª série, com a Matemática, tornou a se repetir. As

dificuldades com os números persistiram e com isso, a reprovação em Cálculo aconteceu.

Na trajetória da Edilene houve outra reprovação, além da Biologia Celular:

— *Reprovei em Fisiologia Vegetal duas vezes, enquanto eu não troquei de professor eu não passei.*

A procura de diminuir o impacto em sua trajetória acadêmica Edilene cursou novamente a Fisiologia Vegetal com a turma de Agronomia, oferecida no período diurno. Ela comentou que essa flexibilização da matriz curricular é algo positivo oferecido pelo IF Goiano, e isso contribuiu para reduzir um pouco do atraso na graduação em Ciências Biológicas.

Marly, por sentir dificuldades com os conteúdos do início do curso, contou que se via como um peixe fora d'água. Essa sensação a motivou a fazer uma promessa a si mesma:

— *Se eu conseguisse passar de período sem reprovar em nenhuma disciplina eu continuaria, apesar das dificuldades.*

Os semestres foram avançando, Marly foi conseguindo superar as dificuldades, contando, em certa medida, com o apoio dos amigos. Eis que, de repente:

— *Quando menos imaginava que existia a possibilidade de reprovação, ela aconteceu no quinto período, anatomia humana, falou Marly.*

A decepção foi inevitável. Reprovar logo agora que estava chegando ao final da graduação? Imaginamos qual tenha sido o pensamento que lhe sobreviera: Desistir seria uma saída para se manter fiel à promessa feita a si mesma? Ou seria uma atitude desesperada e impensada, após tantos semestres vencidos? Vislumbramos que Marly ponderou a validade da promessa diante do ocorrido, e assim se manteve firme dando continuidade ao curso:

— *Já nem dava para pensar em desistir, bola para frente, e assim dei continuidade nas disciplinas, revelou Marly.*

Os comentários acerca das reprovações produziram reflexões quanto ao currículo da Licenciatura em Ciências Biológicas, a posição das disciplinas na matriz, os professores e as metodologias das aulas. Edilene ponderou:

— *Realmente a Biologia Celular é uma disciplina muito pesada para o primeiro período [...]. A gente não tem base quando a gente sai do ensino médio e vem para cá.*

Emendou Tiessa:

— *É muito conhecimento que a gente não tem.*

Essa licenciada se mostrou extremamente incomodada com as posturas adotadas pelos professores das disciplinas de Fisiologia Vegetal e Biologia Celular. Remeteu sua reprovação em Biologia Celular à prática educativa da docente da época:

— *O conteúdo é cobrado bem profundo, uma coisa que você nunca viu na sua vida. Meu ensino médio foi bem precário [...]. O conteúdo não tanto voltado para a área dela [professora da disciplina de Biologia Celular] e também a gente teve o último conteúdo, [...] na sexta-feira e a prova foi no sábado, uma hora da tarde. [...] Teve só fichamento e avaliações. [...] Poderia ter outro método, não era para facilitar [...]. O jeito que avaliou também influenciou.*

Em decorrência dessa visão, Tiessa sinalizou outro aspecto importante, a falta de especialização da professora, da época, para atuar na área específica da disciplina. Ela percebeu nisso uma falha que somada a uma postura pouco adequada à demanda dos estudantes levou muitos à reprovação.

Encontrar sentidos a partir da reprovação foi algo que a escrita e a partilha das narrativas fizeram emergir. Falar sobre o episódio teve um efeito apaziguador. As professoras elaboraram aprendizagens experienciais em suas histórias. Enxergamos que tornar-se repetentes as fez despertar para a realidade do curso superior. Afinal, como disseram, a vida tinha que continuar.

A professora Marly percebeu que era tarde demais para desistir, pois havia cursado cinco semestres - faltava pouco para o fim. Quebrou a promessa e seguiu adiante, ainda que não imaginasse que iria se deparar com outro momento conturbado em seu caminho. Episódio mencionado mais a frente.

Tiessa, remetendo ao episódio da reprovação em Biologia Celular, falou:

— *Como experiência negativa foi válida para mim o resto do curso, [...] eu me dediquei bem mais, a escrita também melhorou, foi melhorando no decorrer.*

Contou que aprendeu a se dedicar mais aos estudos e a aperfeiçoar a escrita, tida pela professora da disciplina como algo problemático dos estudantes da graduação. Aperfeiçoar a escrita e empenhar-se mais nos estudos foi uma combinação que deu certo na história de Tiessa, o que evitou outras reprovações, além de ter vindo agregar aprendizagens à sua formação.

Quanto à reprovação, Bianca lamentou:

— *Eu acho que o que foi um choque para mim [...] reprovar numa disciplina. Eu nunca tinha reprovado na escola, eu era aquela aluna que diziam que era boa [...]. Como é que uma pessoa que está fazendo Biologia reprova em Biologia Celular? Desiste!*

Interessante desse episódio é o que Bianca contou em seguida:

— *É uma daquelas experiências que às vezes a gente pensa que foi algo negativo, que me custou um ano a mais no IF, mas eu acho que foi ela que abriu os caminhos da minha vida no IF. [...] Por causa dela eu fiquei mais tempo, entrei no PIBID [Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência], fiz extensão, fiz monitoria, participei de projetos.*

Nas trajetórias das professoras, o incidente crítico da reprovação desdobrou-se no futuro, reorientando suas trajetórias. Houve uma reviravolta nas histórias, o que Ricoeur (2010) chamou de peripécia. Especificamente para Bianca, é como se a chave da fortuna tivesse sido virada, e de episódios infelizes, a reprovação e um ano a mais de curso, se produzissem acontecimentos felizes - Pibid, extensão, monitoria, projetos. Essa virada lhe trouxe novas oportunidades.

Ao narrar o episódio da desistência do curso de Química, bem como a decisão de cursar Ciências Biológicas, Cheila revelou:

— *De cara me identifiquei bastante com o curso, mas nem tudo foram flores e reprovei em Biologia Celular.*

A empolgação inicial deu lugar à decepção das duas reprovações, em Biologia Celular e Bioquímica. Compreendeu esses dois episódios confrontando-os com as circunstâncias contextuais de sua vida:

— *Sempre foi muito difícil, [...] eu nunca viajei com o pessoal da faculdade. Os projetos que fazia: participava das feiras de ciências. [...] Mas eu não tenho essas experiências que as meninas têm, porque eu sempre trabalhava muito, então eu chegava na faculdade praticamente desfalecida, tamanho o cansaço.*

Cheila, diante das reprovações sentiu-se assim:

— *Nossa já mudei de curso [Química] porque eu não estava conseguindo, eu também não vou conseguir aqui [Ciências Biológicas]. Meu Deus! Sou uma incompetente! Mas seguimos adiante.*

As reprovações pareceram desestabilizar a imagem que a licenciada vinha projetando de si mesma, enquanto “aluna destaque” do ensino médio. No entanto, a centralidade do trabalho durante sua trajetória acadêmica tensionou sua vivência na

formação inicial, causando-lhe alguns infortúnios vividos na licenciatura. Esses infortúnios incluíram, além das reprovações, a não participação em viagens técnicas e congressos, em estágios extracurriculares e em programas de bolsas de iniciação científica.

Cheila comparou sua vivência acadêmica com a das outras professoras. Perguntamo-nos: O que será que as outras “meninas” experimentaram no curso que Cheila não viveu por ter que se dedicar ao trabalho? Invertendo a questão: O que Cheila experimentou durante a graduação que a distingue das demais professoras?

O movimento das histórias de vida escritas pelas professoras partiu da narração das decepções chegando às alegrias. Emblematicamente, na história de vida de Cheila, ao ordenar e separar os aspectos marcantes negativos e positivos em sua trajetória, ficou nítida a mudança de tom da escrita. Nesse processo, deixou de lado os espinhos e passou a perceber os cheiros bons e as cores vivas das flores. Cheila resgatou a alegria vivida na ocasião em que participou da tradicional feira de ciências do IF Goiano¹⁶ e ganhou um prêmio. A participação nesse evento foi uma das poucas atividades em que essa professora se envolveu durante o curso. Orgulhosamente narrou:

— *Participei de uma feira de ciências na disciplina de Histologia, se eu não me engano esse fato aconteceu no segundo período, [...] e meu projeto ganhou em primeiro lugar. Era eu e uma outra colega. Nosso prêmio foi um tablet, só que não era um tablet para cada uma.*

Tão empolgante quanto alcançar o primeiro lugar foi a reação de seu pai, que mesmo não dando tanta importância ao prosseguimento nos estudos, demonstrou orgulho pela vitória da filha. O orgulho era tanto que decidiu comprar a parte da outra colega e assim a licenciada ficou com o *tablet* todo para ela. A alegria demonstrada por Cheila foi mais pelo gesto de seu pai do que pelo fato de ter o equipamento todo para si:

— *Isso me emocionou, pois percebi que ele tinha ficado emocionado pela minha conquista, disse Cheila.*

¹⁶ Conforme o projeto da Feira de Ciências e Tecnologia – FCT. Trata-se de um evento consagrado no IF Goiano desde os tempos da antiga EAFGe. A 1ª edição ocorreu no ano de 1997. A FCT integra alunos dos Cursos Técnicos Integrados expondo trabalhos a nível de ensino médio, alunos dos Cursos Técnicos Modulares expondo trabalhos a nível pós médio, alunos dos cursos de Licenciaturas em Biologia e Química e alunos dos Cursos de Bacharelado em Agronomia e Zootecnia expondo trabalhos no nível superior. E também os estudantes envolvidos com projetos de pesquisas com bolsas do PIBIC e PIBID.

Além da importância do reconhecimento de seu pai, Cheila recebeu apoio de outras pessoas queridas que foram imprescindíveis para a construção da imagem exitosa de seu percurso na graduação. Relatou:

— *O apoio da minha mãe também foi essencial para que eu conseguisse terminar o curso.*

A família é um grupo importante de acolhimento e veio acompanhada na história dessa professora pelas amizades que conquistou nos tempos da graduação:

— *Me aproximei de três pessoas colegas de sala que hoje são minhas amigas de vida, [...]. A amizade delas, cada uma com sua particularidade, me impulsionou e me ajudou a concluir o curso.*

Além das amizades:

— *Também não poderia esquecer o apoio dos professores que ministravam aula no período e que foram extremamente humanos comigo, prosseguiu Cheila.*

Os familiares, as amigas e os professores não estiveram no texto por acaso - eles compareceram pela importância em um momento delicado da trajetória de Cheila:

— *Em 2015 fiquei grávida e em novembro minha filha nasceu. Foi um período muito difícil da minha vida, pois com 4 dias que minha filha tinha nascido eu me separei. E algo dessa plenitude acabou influenciando em minha vida acadêmica.*

A tristeza de Cheila pela separação, tão logo havia dado à luz, invadiu um dos encontros do grupo das professoras. Cheila não conteve as lágrimas ao ouvir sua narrativa que foi lida por Daianny:

— *Nossa é tão triste de escutar, eu não imaginava que eu fosse sentir tanto, desabafou Cheila.*

Daianny confirmou esse tom triste encontrado na história, dizendo:

— *Na hora que a gente lê, [...] você vê que para o outro a coisa foi mais difícil, então é pesado, é um pouco pesado a história dela para mim, talvez não seja o motivo de ser, mas foi um pouco, eu senti um pouco o coraçãozinho apertando para o lado humano.*

Apesar da circunstância infeliz:

— *Graças ao apoio de amigos e família eu consegui voltar após a licença [licença maternidade], comentou Cheila.*

O drama vivido pela separação e a alegria da premiação na feira de ciências foram acontecimentos singulares da vivência de Cheila, que junto a outros fatores, a

diferenciou das demais professoras. Foram circunstâncias que contribuíram para constituir sua experiência na formação inicial.

Ao mencionarmos esse infortúnio na história de Cheila, lembramo-nos de um acontecimento experimentado também por Marly na formação inicial em Biologia:

— *No final do curso só faltava a disciplina de defesa, por uma distração no período de férias eu perdi a renovação da matrícula, [...] outra decepção. Não consegui renovar e fiquei o semestre sem defender.*

Naquele momento faltava-lhe apenas a defesa do trabalho de curso (TC) para que concluísse a graduação. Como a própria Marly disse, acabou perdendo o prazo para matrícula no 2º semestre de 2017. Não houve segunda chance. Já um tanto conformada expressou:

— *O jeito era mesmo esperar 2018. E ele chegou, fiz a matrícula, organizei o que faltava para defender o TC. UFA! Defendi. Maravilha, alma lavada, questão de honra a conclusão do curso.*

Marly sentiu-se como quem conquistou uma batalha. Ao final, percebeu o quanto havia conseguido superar as dificuldades vividas na formação inicial nas Ciências Biológicas. Obstinada em se formar professora de Ciências e Biologia, ela superou as inseguranças, buscando novas posições profissionais e agregar outros conhecimentos à sua formação docente. Quem sabe o que a aguardará? A professora arriscou dizer. Mas é assunto para outra parte da nossa trama.

Tiessa, longe de uma passagem tranquila pela licenciatura, rememorou as dificuldades enfrentadas diante das condições contextuais impostas aos estudantes do curso. Essas dificuldades, em certa medida, foram sendo superadas com a melhoria das condições físicas do IF Goiano e da Licenciatura em Ciências Biológicas, ao longo do tempo:

— *Na época eu morava em Rialma e ia de ônibus para o IF, me recordo das dificuldades de acesso, a GO [rodovia estadual que dá acesso ao campus] estava em péssimas condições e o ônibus que eu ia também estava, eu descia do ônibus tonta, ressaltou Tiessa.*

Não bastasse o enfretamento dessas condições, a professora contou que passava por ruas perigosas em companhia dos típicos livros de quem estuda Biologia, *Hickam* (Princípios Integrados de Zoologia), *Barnes* (Zoologia dos Invertebrados), *Lehninger* (Princípios de Bioquímica) e o tão temido *Kerbauy* (Fisiologia Vegetal), que foram, poeticamente, lembrados por Tiessa.

As dificuldades apontadas em relação a locomoção e o acesso ao *campus* nos fizeram lembrar do que as outras professoras disseram, especificamente o que contou Josiane, ao narrar o período em que precisou se hospedar na casa de parentes para poder estudar em Ceres.

Com nuance semelhante, para Daianny:

— *É difícil morar sem os pais, [...] igual no meu caso, trabalhar e morar só com minha irmã, porque o pai e mãe não pode estar aqui apoiando de perto.*

Enquanto os pais permaneceram na “roça”, ela e a irmã moravam juntas na cidade. Essa é uma história parecida a de Bianca, que se mudou para a cidade a fim de ficar próxima ao IF Goiano, enquanto que Cheila encarou o cansaço do deslocamento diário entre Itapaci¹⁷ (sua cidade natal) e Ceres.

As licenciadas Edilene e Tiessa trouxeram à lembrança as mudanças sofridas pela licenciatura com o passar o tempo, o que ocorreu em paralelo a suas vivências. Logo que chegou à graduação, Tiessa ouviu de alguns colegas veteranos diferentes falas:

— *Alguns traziam inspirações, outros me desmotivavam.*

O que os estudantes veteranos da Licenciatura em Ciências Biológicas viveram que foi desestimulante? E o que os inspirou? Conforme Tiessa, o desestímulo veio de alunos da primeira turma:

— *Na época, nós não tínhamos livros, hoje já temos livros. Muitas vezes eles [veteranos] não gostavam do curso por ser licenciatura. Falavam que não gostaram do Estágio, que foi uma péssima experiência. Então assustava a gente. [...] Fazia aquele rótulo do professor, [...] a gente já entrava com medo na sala, com medo do professor, [...] ele reprova, ele te marca.*

Em contraposição a essa negatividade e a falta, a professora se encontrou com aqueles que tinham um olhar positivo, até otimista sobre o curso. Recordou-se de um colega:

— *Na época, ele morava na mesma rua que eu, nunca o via falando mal do curso, sempre coisas positivas dentro do curso, das disciplinas.*

Edilene foi da terceira turma do curso de Ciências Biológicas e pareceu ter sentido na pele as transformações dessa licenciatura:

¹⁷ Itapaci está a 51 Km de distância de Ceres.

— *Por se tratar da terceira turma do curso de biologia as instalações ainda deixavam a desejar.*

Assim como os veteranos, ela se deparou com a falta de estrutura, porém não deixou de reconhecer a importância do que tinha disponível:

— *Tínhamos um laboratório para realização de aulas práticas, mesmo assim, nos foi muito útil e enriquecedor.*

Edilene pôde presenciar e participar das transformações. Contou que viu:

— *Grandes conquistas ao longo do curso como, um bloco para o curso, laboratórios específicos e então, ter o reconhecimento pelo MEC, obtendo conceito 4.*

O reconhecimento da Licenciatura em Ciências Biológicas, ocorrido no ano de 2014¹⁸, foi um episódio comum às histórias de Edilene e Tiessa. Esta professora parece ter se envolvido na preparação para receber a visita dos avaliadores do MEC. Relatou que foi o momento:

— *[...] de organizar os laboratórios, lavar as vidrarias, e então recepcionar os avaliadores, [...] apesar de algumas adequações que o IF teria que passar nas instalações físicas, nosso curso foi aprovado com nota 04. Só sucesso!*

A negação da licenciatura é um fenômeno comum construído tanto pelas professoras do grupo quanto pelos veteranos mencionados em suas narrativas. Pareceu-nos que cursar a licenciatura não representava o mesmo que aceitá-la, uma vez que os estudantes, muitas vezes, chegam às Ciências Biológicas com uma imagem pré-concebida do que é ser biólogo. São representações que, a exemplo da história de Edilene, conduzem ao rechaço às disciplinas pedagógicas:

— *As disciplinas didáticas eram uma tortura, não conseguia me identificar, não me via sendo professora.*

Desde o primeiro momento da formação inicial, Edilene contou que não queria ser professora. Intuímos que talvez por acompanhar de perto a carreira de sua mãe e suas agruras na profissão. A licenciada estava decidida a ser uma bióloga como os da televisão. Esse pré-conceito também foi compartilhado por outras professoras. A esse respeito Josiane disse:

— *Fazia parte dos que queriam ser um “Richard” [biólogo Richard Rasmussen] no futuro, ser professora me causava muito receio.*

Tiessa confessou:

¹⁸ Publicado na portaria nº 545, de 12 de setembro de 2014, no Diário Oficial da União.

— *Se eu morasse em uma região litorânea me dedicaria aos animais marinhos, sempre fui encantada por baleias. Eu seria verdadeiramente bióloga.*

Dissemos que Tiessa confessou, pois foi este o tom em que ela mesma segredou no grupo. A escrita da narrativa fez com que se lembrasse da adolescência, do quanto, naquele momento, admirava os biólogos da televisão. E isso se refletiu em seu desejo em estudar a vida das baleias.

Richard Rasmussen assim como tantos outros, com sua performance aventureira, cria uma imagem estereotipada da profissão biólogo. Essa representação povoa o imaginário de muitos estudantes e os motiva a fazerem o curso de Ciências Biológicas. No entanto, não é bem assim que a realidade se apresenta. Para além das aventuras encenadas que, por vezes, distorcem o que faz um biólogo, o curso de Licenciatura em Biologia apresenta múltiplas facetas de atuação. Muitas dessas faces não se parecem com o que a mídia apresenta. Para nós, essa é a situação da docência.

Levou algum tempo para que as professoras pudessem se identificar com a profissão para qual estavam se preparando. Embora tivessem ingressado em uma licenciatura, ficou claro, ao longo das conversas, que as licenciadas realizaram esse curso, primeiramente, porque o IF Goiano passou a existir como possibilidade viável em seus contextos. Quem sabe a Biologia não teve papel secundário na decisão de fazerem um curso superior?

A identificação das licenciadas com a docência foi acontecendo aos poucos. Na vida de Edilene, esse momento somente ocorreu ao final da graduação, no Estágio Curricular Supervisionado II, desenvolvido no ensino médio:

— *Na fase de regência me identifiquei como professora, o quanto eu poderia contribuir em uma educação de qualidade, a minha capacidade ia além do que imaginava, relatou Edilene.*

Ir além do que imaginava representou para essa professora a superação de algumas limitações que vinha enfrentando ao longo de sua formação inicial, como:

— *Dificuldade de ir a frente falar em público, apresentar trabalhos, seminários, miniaulas, etc. E foi a partir do estágio que comecei a soltar-me, o ato do domínio de sala, de poder passar para os alunos um pouco de conhecimento.*

Como a própria Edilene disse, tudo isto a fez “enxergar a docência com outros olhos”.

Ao repensar o momento dos estágios, Edilene compreendeu que embora tenha sido bolsista PIBID, foi o Estágio o grande responsável por esse novo olhar sobre a docência. Ainda enquanto cursava a licenciatura, Edilene conseguiu uma vaga de professora da rede estadual de Goiás, e assim, conseguiu até mesmo elencar suas qualidades docentes.

Para Edilene, tornar-se professora foi uma ironia do destino. Logo ela, que recusava as disciplinas pedagógicas e que tinha pré-conceito em relação a profissão, acabou assinando contrato como docente. A iniciação na profissão professora pareceu ter se viabilizado pelas circunstâncias favoráveis no caminho de Edilene. Uma delas é a existência de vagas na rede estadual de Goiás. Esse foi um dos elementos importantes para que passasse a atuar em sala de aula, e tivesse na docência a principal fonte de renda e espaço de desenvolvimento profissional. Orgulhosamente, escreveu:

— *Hoje após dois anos e quatro meses na educação, posso dizer que amo o que faço, é um prazer entrar em uma sala e ministrar uma aula de qualidade, saber que de alguma forma contribuo para a formação pessoal e escolar dos meus alunos.*

A vivência dos Estágios nas escolas marcou também as trajetórias de outras professoras, destacadamente as de Tiessa, Josiane e Daianny. Cada uma interpretou o que experimentou naquele momento. Tiessa descreveu:

— *Foi a minha primeira experiência e a única que eu tenho até hoje, eu não atuo na área. E foi muito marcante porque a minha sala era uma sala muito cheia, até hoje eu falo: Como a gente conseguiu? Foi um desafio, e era no período da tarde, e eles eram muito agitados, a gente tinha que além da disciplina da sala em si, tinha o conteúdo [...], e fluiu muito bem. Tinha um aluno que era muito inteligente e fazia pergunta que a gente não estava esperando. Que legal, fluiu muito bem, foi uma experiência maravilhosa no ensino fundamental.*

A licenciada se autointerpretou, reconhecendo o acontecimento como uma vivência que superou suas expectativas, indo na contramão dos discursos negativos que ouviu dos colegas veteranos que haviam passado pela mesma situação. Sentiu-se acolhida e emocionada ao lembrar seus alunos do 7º ano do ensino fundamental. O êxito obtido tornou o Estágio algo prazeroso e produtivo:

— *A gente conseguiu desenvolver aulas práticas com eles, dinâmicas dentro do conteúdo que a gente estava atuando, e foi muito produtivo, numa sala que seria*

impossível a gente estar trabalhando aqueles conteúdos, foi muito bom, salientou Tiessa.

Josiane, antes mesmo de explicar o que viveu nos Estágios Curriculares, ponderou que sua participação no PIBID foi fundamental para encorajá-la a não desistir e, assim, vencer o desafio do Estágio. Comentou:

— *O que mudou meu modo de ver a licenciatura foi minha participação no PIBID, se não fosse por esse programa o estágio do fundamental teria sabotado todas as chances de me tornar professora.*

Com essa fala, Josiane nos convidou a pensar sobre dois aspectos interessantes de sua formação. Um deles, a não identificação imediata com a licenciatura; talvez por isso, ela tenha, nas narrativas, dedicado especial atenção às disciplinas da área específica como, a Organografia e as Zoologias. O outro ponto é o papel do PIBID no processo de identificação com a profissão docente, o que a levou a encarar as vivências dos Estágios Curriculares de outro modo, tendo sempre presentes os aprendizados da docência vividos enquanto “pibidiana”. Podemos referir que um desses aprendizados talvez seja a proposta de realização de aulas diferenciadas que Josiane ministrou nos Estágios Curriculares.

A professora Josiane ficou assustada ao se ver abandonada por sua parceira, que preferiu realizar o Estágio I, no ensino fundamental, em outra cidade. E agora? Como desempenhar o papel da professora diante de uma turma de 6º ano, cheia e agitada? Parecia realmente algo impossível. Ela contou:

— *Não conseguia fazer com que se comportassem nem no dia da visita do meu orientador de estágio, foi uma experiência desastrosa.*

Contudo, a professora teve outra chance de apresentar uma aula ao orientador. E assim, não poupou esforços, lembrou-se dos aprendizados do PIBID, superou o nervosismo e a ansiedade, e então conseguiu dar uma aula que a deixou orgulhosa de si mesma.

Seguiu para o Estágio II, desenvolvido no ensino médio, sentindo-se mais preparada pela transformação vivida durante o Estágio I:

— *Me sentia bem mais segura, crítica em relação a minha prática, desenvolvi materiais didáticos pensando no objetivo da aula e já sentia vontade de atuar na minha área de formação.*

O Estágio Curricular Supervisionado II serviu, então, para sacramentar a identificação de Josiane pela docência, contribuindo para que se sentisse preparada para os desafios que, com toda certeza, tem encontrado na vida de professora.

Falando ainda sobre o PIBID. Daianny atuou como bolsista do subprojeto Biologia praticamente durante toda a graduação. Mesmo que tenha reconhecido a importância desse programa para sua formação, foram o PIBID e os Estágios, em sua interpretação que:

— [...] *confirmaram que embora goste da área da educação me identifique mais com as séries iniciais.*

Para a professora, narrar e partilhar isso a fez tomar consciência de que, verdadeiramente não quer atuar com jovens e adolescentes. Daianny falou:

— *A sala de aula com aqueles adolescentes me causa um pouco de medo, de espanto, eu não acho que eu teria pulso suficiente para poder conseguir controlar a sala de aula com adolescentes. E com criança, eu não sei, eu não tive essa experiência, mas, eu vejo um lado mais dócil ainda, um lado mais puro, aquele lado mais carinhoso, não que os adolescentes não tenham, mas isso me atrai.*

Além de Josiane e Daianny, Edilene e Bianca também foram pibidianas. A oportunidade de atuar nesse programa de iniciação à docência apareceu na vida de Bianca após ela ter abandonado o trabalho, coincidindo com o momento em que passou a se dedicar mais ao curso. Dos tempos de bolsista, lembrou-se dos ensinamentos dos supervisores: de um aprendeu a paciência de ensinar; do outro aprendeu a sensibilidade de um olhar mais humano sobre a relação professor-aluno.

Além do PIBID, Daianny teve a oportunidade de realizar extensão, por meio de um estágio extracurricular voluntário no laboratório de Fisiologia Vegetal, o que também foi vivenciado por Bianca. Isso ocorreu graças ao ano a mais que passaram no curso, em virtude das reprovações.

Para Daianny, o projeto extensionista agregou ainda mais à sua formação, como algo novo com o que até então não havia tido contato. A partir desse acontecimento, compreendeu:

— *Fui aprendendo a perceber que de uma situação que julgamos ser ruim também pode ser extraído o lado positivo, que no caso foi um melhor conhecimento.*

A situação ruim a que se referiu foi ao ano a mais que passou no curso após ter reprovado em Cálculo.

Por diferentes razões, as professoras ultrapassaram os 4 anos previstos para finalizar a Licenciatura em Ciências Biológicas. No trajeto de Josiane, isso se deu por conta do projeto de TC que demandava equipamento laboratorial, indisponível no momento de execução da pesquisa. Por esse motivo, permaneceu um semestre a mais, atrasando sua defesa e a colação de grau. A espera pelo equipamento não resultou em nada, uma vez que ele não chegou e assim, com o prazo avançado, a professora precisou defender seu trabalho sem ter realizado a parte que restava.

Por conta das reprovações, as professoras Edilene, Bianca, Cheila, Tiessa e Marly permaneceram cinco anos na graduação. Consta no PPC da Licenciatura em Ciências Biológicas do ano de 2013 que as disciplinas são anuais e, especificamente, Biologia Celular é pré-requisito para Histologia, Genética I e II. Logo, repeti-la impossibilitaria cursar outras matérias. Pareceu ser inevitável que as licenciadas não se decepcionassem com a repetência. Nem por isso deixaram de perceber a importância do que viveram nesse ano a mais: envolveram-se em outras oportunidades formativas, como estágios extracurriculares, programas de bolsa, pesquisas e atividades profissionais.

Ao narrar suas trajetórias acadêmicas, as professoras não deixaram de contar e ressignificar os momentos felizes, trazendo cores e cheiros aos buquês de suas formações. São nuances que remetem ao período da licenciatura e que se fizeram presentes nas narrativas, reverberando na beleza dos textos produzidos por elas.

Tiessa, por meio de metáforas, lembrou-se dos professores dos tempos das Ciências Biológicas. O mesmo artifício serviu para contar sobre sua gravidez e sobre como a vivência no curso se alterou em função disso. No grupo, nos encantamos pela habilidade escrita dessa professora que soube, com muita leveza, trazer sua experiência à linguagem.

Sobre os professores, evocou imagens que identificam cada docente do curso. Tiessa escreveu:

— *Às vezes a aula era de campo, mas pelo pátio do IF, procurar plantinhas, dar nomes às plantinhas. Outras aulas a sala virava um cinema, nos aventuramos em assistir documentários sobre animais marinhos. Tínhamos professores também que viviam com o passaporte na mão, o turista cientista. Às vezes a aula era sentar no divã e ouvir um sotaque gaúcho: E aí guris como vocês estão? Outras aulas as meninas prestavam muita atenção, elas queriam aprender embriologia.*

Continuando na brincadeira de que as meninas se mostravam bastante interessadas pelas aulas de Embriologia, ela revelou que, aproveitou o momento e tomou a decisão de engravidar. Isso aconteceu no penúltimo ano do curso, acompanhando vários acontecimentos importantes:

— *Foi um ano de estágio, de começar o projeto de conclusão do curso, o barrigão crescendo. Foram muitas emoções. Já no último ano do curso levei meu pacotinho de amor todos os dias para assistir a aula*, narrou Tiessa.

O que para muitas mães poderia ter sido um obstáculo, para essa professora, graças ao apoio recebido das amigas, dos professores do curso e claro, de seu esforço pessoal estudando nas madrugadas, representou a conclusão da licenciatura. Refletindo sobre as dificuldades em seu último ano de graduação:

— *Talvez hoje eu não teria um curso superior, agora recentemente recebi o álbum da formatura. Que orgulho!*

Bianca e Cheila exaltaram o valor do lado humano dos professores que tiveram ao longo da formação inicial. Bianca declarou:

— *Eu acho que os professores aqui do IF têm muito isso, de olhar a gente de uma forma mais sensível, de entender a gente como ser humano. Então, [...] fomos aprendendo a conviver, a desenvolver nossa personalidade, a agir com ética. Acho que tudo vai sendo aprimorado aqui no IF.*

Ao mesmo tempo, Cheila comentou que, ao longo do curso, aquela admiração que nutria pela docência cresceu:

— *Os mestres que encontrei na faculdade me inspiraram e ainda inspiram a ser um profissional de excelência, mas principalmente nunca deixar de “ser humano”.*

O reconhecimento do lado mais humano dos professores talvez tenha sido reforçado por Cheila quando ela recebeu apoio dos docentes do curso no seu retorno da licença maternidade e no processo de divórcio.

Para Josiane os aspectos positivos vividos no curso foram interpretados pelas novidades apresentadas, permitindo que ela experimentasse coisas nunca antes vividas. Foi quando rememorou a viagem a um congresso científico em Juiz de Fora – MG, ocasião em que saiu pela primeira vez do Estado de Goiás. Com a mesma empolgação, mencionou as visitas técnicas em Vila Propício, Luiz Alves, Pirenópolis, Chapada dos Veadeiros. Além do seu encantamento por algumas disciplinas que a fizeram persistir na graduação. Do primeiro período, viu beleza na Organografia e

depois nas diferentes Zoologias. Para essa professora, tudo isso formou os “momentos incríveis” pelos quais passou em sua trajetória acadêmica.

Edilene também ressaltou as viagens com a turma da graduação. Viagens destinadas a apresentar trabalhos como aconteceu em Natal-RN, as visitas técnicas ou a realização de cursos como os da Semana Temática da Biologia promovido pela Universidade de São Paulo.

Tão marcante quanto essas viagens foram as reflexões empreendidas por Edilene a partir de sua vivência como professora. Em suas observações traçou um paralelo entre a realidade encontrada na rede estadual de educação de Goiás e a do IF Goiano. Diferentemente da instituição federal, em que os professores geralmente atuam em suas respectivas áreas de formação, Edilene encontrou nas escolas estaduais um cenário preocupante. Escreveu, e de certo modo, denunciou:

— *Com déficit de professor, nos desdobramos e ministramos disciplinas dentre as quais não temos nenhuma ou pouquíssima formação. Diferentemente do que pude encontrar na instituição na qual realizei a minha graduação.*

Nos nossos encontros a professora contou que já ministrou aulas de diversas disciplinas do currículo escolar:

— *Eu dou tudo. Sabe o que é todas, de Português, Matemática, Química, Física, Biologia, Sociologia, Filosofia, História, Geografia, Inglês, Artes, tudo.*

Edilene, agora imersa na profissão professora, mostrou-se incomodada e preocupada com a situação vivida em sua prática educativa. Tomando sua própria atuação como métrica tem compreendido:

— *Noto nitidamente nos meus alunos o interesse e a participação quando eu ministro uma aula de ciências ou biologia, diferente do que acontece com o inglês, sociologia, dentre outros.*

As histórias de vida das professoras do grupo revelaram que a instalação da Licenciatura em Ciências Biológicas no *campus* Ceres do IF Goiano veio alterar suas trajetórias. A imersão nessa formação inicial provocou mudanças em seus contextos imediatos, impactando não apenas suas trajetórias profissionais, mas também pessoais, reluzindo em outras pessoas.

Até o momento da formatura, Josiane e Cheila foram as primeiras em suas famílias a cursarem o ensino superior. O IF Goiano e sua existência em Ceres contribuiu enormemente para isso. Na vida de Josiane, a conquista do diploma

representou superar a escolaridade de seus familiares e o desestímulo dos colegas de escola. Quanto a isso escreveu:

— *Meu pai frequentou a escola o suficiente para escrever seu nome, minha mãe não terminou o ensino fundamental e minha irmã mais velha apenas concluiu o ensino médio.*

Na história de Marly, o avançar nos estudos pareceu reverter a projeção que sua imaginação de criança havia criado, bem como as limitações impostas por sua cultura familiar. Tradicionalmente, em sua família, os estudos se restringiam ao ensino médio. Confrontada com esse contexto, Marly fez um balanço do que viveu em sua trajetória:

— *Durante esses longos e difíceis anos tive muitas experiências, algumas daquela época da construção da Escola Agrotécnica e, penso como o destino dá voltas. Eu fui aluna do Instituto com muito orgulho.*

O destino e suas voltas fizeram girar o que parecia se impor, revertendo os infortúnios na história da professora Marly.

Para Cheila:

— *Até minha formatura não havia ninguém com nível superior na minha família (pelo menos ninguém próximo).*

Após a formatura e apesar de todos os percalços vividos no decorrer de sua formação inicial, Cheila acabou encorajando seu irmão a também retomar os estudos:

— *E depois de quase dez anos fora da escola, estudei sozinho durante um ano. Prestei ENEM, passou em vários cursos e escolheu cursar Química, também no IF Goiano – Campus Ceres, comentei Cheila, toda orgulhosa.*

Chegar a esse ponto da trama nos faz refletir como se deu o processo de formação das professoras, o que ocupou papel central em suas histórias de vida. A busca em chegar a uma forma própria se espelhou nos desejos de se autonomizarem diante das circunstâncias contextuais. Autonomização que veio acompanhada da superação da escolarização dos seus familiares. Autonomização frente a falta de recursos financeiros, encontrando na gratuidade do ensino do IF Goiano a oportunidade para levarem adiante seus projetos formativos. Autonomização frente às dificuldades de desempenharem os papéis sociais, de mães, esposas, estudantes e trabalhadoras.

4.3- O presente do futuro

— *O IF continua fazendo parte da minha vida*, declarou Tiessa.

A formação inicial vivida no IF Goiano abriu horizontes nas paisagens da vida das professoras. No trecho acima, retirado da narrativa de Tiessa, a utilização do verbo “continuar” nos remeteu a duas interpretações. Continuar com o sentido de que o IF permanece em sua memória, marcando a sua experiência pessoal, passando a fazer parte do que ela é. Continuar com o sentido de que o tempo da formação no IF não terminou, ao contrário, permanece e se amplia.

Pensamos a formação das professoras no IF Goiano acontecendo em dois tempos, a formação inicial, experimentada na licenciatura e a formação continuada, vivida na pós-graduação. Tomando essa divisão como parâmetro, a formação das licenciadas no *campus* Ceres ainda não se finalizou. Durante os encontros, quase todas as docentes, exceto Marly e Edilene, estavam matriculadas na Especialização em Ensino de Ciências da Natureza e Educação Matemática (ECNEM) do IF Goiano, iniciada no ano de 2017.

Praticamente durante toda a formação inicial, a pós-graduação não fazia parte do horizonte das professoras. Isso porque até então não havia nenhuma especialização no *campus* Ceres, sendo a ECNEM a primeira. A partir dessa inédita proposta formativa, nas histórias de vida essa especialização representou um futuro anunciado e presentificado, estendendo o projeto de formação docente para além da licenciatura.

A especialização no *campus* Ceres veio incrementar a formação das licenciadas, dando a elas oportunidade a mais para prosseguirem com seus projetos formativos.

Para além da política de verticalizar o ensino, levada a cabo pelos IFs, a especialização proporcionou conexões com as demandas formativas locais. Foi nessa direção que a ECNEM ganhou vida, constituindo-se como um espaço para acolhimento de professores e para a pesquisa sobre o ensino, bem como para expandir a formação docente na região, procurando reduzir a carência de professores especializados na área de ciências e matemática. Foi isso que acabou trazendo ex-alunas de volta ao IF.

Algumas professoras do grupo nem mesmo sentiram ter saído do IF Goiano após a formação nas Ciências Biológicas. Foi o que revelou Josiane:

— *Pouco tempo depois de colar grau já me vi estudante do IF novamente, na Especialização em Ensino de Ciências da Natureza e Educação Matemática.*

Tão logo haviam terminado a licenciatura, a oportunidade de realizar a especialização abriu-se no horizonte, e assim as professoras seguiram rumo à formação continuada:

— *Em agosto de 2017 conclui minha faculdade e logo em setembro iniciei a Especialização, falou Daianny.*

Cheila, antes de finalizar a graduação, já vinha atuando como professora de Ciências e Biologia, desde o ano de 2014. Ao prosseguir na docência, após a formatura, continuou motivada a retornar ao IF Goiano para cursar a pós-graduação.

Bianca começou a atuar como professora depois de terminar a licenciatura, no ano de 2016. Diante da possibilidade ofertada pelo IF Goiano decidiu, no ano seguinte, voltar à instituição para fazer a especialização. Ainda enquanto cursava a ECNEM, ela foi aprovada no Mestrado Profissional em Ensino de Ciências na Universidade Estadual de Goiás – PPEC/UEG, em Anápolis-GO.

O envolvimento de Bianca com as atividades do PIBID, com as discussões suscitadas durante a ECNEM e o seu comprometimento com a prática docente a motivaram a ir em busca do mestrado na área de ensino. Durante os encontros do nosso grupo Bianca ainda estava cursando essa pós-graduação *strictu sensu*, por isso, o mestrado funcionou, na sua narrativa, como uma imagem-sinal, uma expectativa anunciada pela professora. O mestrado fez-se presente do futuro pelo seu aspecto de devir, algo ainda em vias de concretização.

Durante os encontros do grupo, Edilene e Marly, diferente das outras licenciadas, não eram alunas da ECNEM. Embora Marly tenha investido em uma segunda formação a fim de suprir a falta de professores de Ciências na escola onde trabalha, ela se manteve como professora de educação infantil. E Edilene permaneceu também como professora de diversas disciplinas na rede estadual de Goiás.

O futuro é aquilo que ainda não aconteceu. Podemos dizer que, alguém ao narrar-se no presente, pode antecipar ou prever o que virá. Assim, consideramos que ser professora funcionou na vida de nossas licenciadas como uma expectativa de futuro, que foi sendo lançada a partir de um conjunto de vivências no curso de Ciências Biológicas. Portanto, tornarem-se professoras se constituiu como um presente do futuro que as histórias deram a conhecer. O futuro, constituído pelo ser professora, está atualizado na escrita, apontando diversas interpretações.

As docentes, ao refletirem sobre suas formações, fizeram aparecer nas narrativas imagens-sinais que prenunciaram as professoras que querem ser ou que já estão sendo. Nitidamente, a imersão na Licenciatura em Ciências Biológicas em Ceres foi fundamental para que elas viessem a enxergar a docência com outros olhos, ainda que, tivessem ingressado com o desejo de serem biólogas, espelhando-se nos estereótipos televisivos, algo posto por Tiessa, Josiane e Edilene.

A docência foi um mundo que, aos poucos, foi sendo habitado pelas professoras. Essa profissão tornou-se também fonte de realização pessoal. Cheila confessou que desde a infância se projetava como professora, carregando a vontade de um dia se tornar uma. Pareceu-nos que, intuitivamente, essa licenciada manteve-se fiel ao seu desejo quando abandonou os cursos Técnico em Enfermagem e a Licenciatura em Química e passou a cursar Ciências Biológicas. Conseqüentemente, ao seu alcance esteve a possibilidade de se tornar uma professora, aproximando-se da imagem construída na brincadeira com o enorme quadro-negro feito por seu pai.

Para Cheila a prática docente iniciou-se antes mesmo da formatura, ao dar aulas na escola onde havia concluído o ensino médio. Sobre sua escolha, revelou:

— *Hoje trabalho como professora e sou extremamente apaixonada pela profissão.*

Essa professora traçou em suas narrativas projetos de futuro que se conectam a seu presente profissional e ao passado reconstruído. Seu desejo pessoal em fazer-se docente juntou-se às oportunidades disponibilizadas pelo IF Goiano e desenhou um percurso formativo:

— *Sigo com alguns objetivos ainda a serem alcançados como, passar em um concurso para atuar como professora efetiva e fazer um mestrado, “quicá” um doutorado. E tenho certeza que vou conseguir alcançar meu objetivo,* ponderou Cheila.

A escolha de Cheila em fazer a formação inicial no IF Goiano delineou um projeto profissional futuro que se dá em conexão ao que foi experienciado no curso. Essa professora almeja prosseguir investindo na carreira, por isso cursou a especialização, e ainda desejando o mestrado e o doutorado. Ela espera ser aprovada em um concurso público, em busca de estabilidade, o que se contrasta com a sua condição atual de professora substituta pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC).

Os projetos anunciados por Edilene vieram de seu intenso envolvimento com a docência e foram produzidos por meio de reflexões sobre sua prática diária. Como parte disso, em uma de suas narrativas finalizou o texto mostrando-se preocupada com o rumo da educação no Brasil, particularmente com a falta de professores para atuar em áreas específicas, algo corriqueiro em Goiás:

— *Espero muito que um dia essa realidade mude, que nossos governantes olhem com mais compromisso para esse fato, creio que fará grande diferença.*

Edilene não imprimiu um tom de desesperança em sua história, pelo contrário, assumiu para si parte da responsabilidade em realizar mudanças na educação. Reconheceu também seu papel protagonista nessa história, ao falar que:

— *Ainda consigo ver uma luz no fim do túnel, ver o professor e a educação sendo valorizados e respeitados e, para que isso aconteça, tenho que começar por mim, nem uma mudança acontecerá se ela não começar dentro de si mesma.*

Dentro do grupo das licenciadas, Marly pode ser considerada como uma professora iniciada, acumulando 12 anos de atuação. Ela formou-se, primeiramente no Magistério e depois em Pedagogia, ao se tornar professora de educação infantil. No contexto da educação particular, Marly se deparou com falta de professores para áreas especializadas, e isto a motivou investir em um projeto formativo-profissional: tornar-se professora de Ciências e Biologia. Para que isto venha se concretizar Marly terá que deixar a educação infantil, e até o momento dos encontros ela ainda não havia realizado essa transição.

Marly formou-se tanto em Pedagogia quanto em Biologia. Essas vivências a permitiu chegar ao final da Licenciatura em Ciências Biológicas dizendo, com orgulho:

— *Agora sou pedagoga e licenciada em Biologia. Participei da colação de grau, e foi tudo maravilhoso. Foi um momento de reflexão e conquista.*

Em suas narrativas, transpareceu a convicção de que é possível superar as decepções, e traçou seu plano:

— *No próximo ano quero iniciar a especialização.*

Revelou, assim, o desejo de seguir em formação no IF Goiano. Que outros desafios a aguardarão? Será que passará à condição de professora de Ciências do ensino fundamental na escola onde atua? Será que conseguirá uma vaga como aluna da ECNEM do IF Goiano?

Durante o funcionamento do nosso GT, Daianny, Josiane e Tiessa ainda não atuavam como professoras. Todas demonstraram o interesse de que um dia isso

viesses a acontecer. A professora Daianny fez um pequeno ensaio ao brincar de escolinha. Com uma carteira escolar velha escanteadada em sua casa, todas as vezes que a vizinha analfabeta a visitava, ela lhe ensinava as letras e a formação de palavras. Pareceu-nos que esse acontecimento teve força suficiente para manter vivo o desejo de Daianny em mudar de área de atuação.

A lembrança dessa experiência na infância veio a se agregar àquela vivida por Daianny durante a Licenciatura em Ciências Biológicas, destacadamente, no seu envolvimento com o PIBID e nos Estágios Curriculares. São esses os marcos do curso que se constituíram, na história de Daianny, como experiências que confirmaram seu verdadeiro desejo:

— *Durante esse período [licenciatura] muitos conhecimentos foram sendo obtidos, dentre eles a confirmação de que eu de fato me identifico com a área da educação, mas o contato com os alunos do ensino médio no PIBID juntamente com os estágios que fazem parte da grade do curso me confirmaram que, embora goste da área de educação, me identifico mais com as séries iniciais e assim, ainda no curso de Biologia já iniciava o pensamento de que ao concluí-lo pretendia cursar uma nova graduação, sendo ela a Pedagogia.*

Embora Daianny, repetidamente, tenha dito que possuía pouca experiência docente, vivida apenas nos Estágios Curriculares, isto não a impediu de traçar um novo projeto formativo e profissional, só que agora no curso de Pedagogia. Pareceu-nos que as Ciências Biológicas vieram reavivar um desejo antigo, do tempo em que ajudou a alfabetizar sua vizinha e a continuar com a vontade em ser professora de crianças.

A escrita de si em narrativas produziu na Daianny um efeito libertador, porque não, encorajador, fazendo com que essa professora se apropriasse, sem culpa, do seu desejo de cursar uma segunda licenciatura. A vontade de ingressar na Pedagogia foi uma compreensão que a escrita das narrativas e as conversas partilhadas vieram reforçar. A tomada para si desse projeto formativo e profissional marcou sua história, desde o primeiro encontro. Ao longo do dispositivo Daianny chegou a dizer:

— *Igual eu já comentei, eu fiz Biologia, mas quero fazer Pedagogia, eu sinto que a área que me encaixa melhor é a educação inicial. Então, isso não me incomodou como quando eu terminei a faculdade, escrevendo a narrativa isso me deu uma aliviada, eu aliviei.*

O desejo de tornar-se professora no futuro floresceu em Josiane quando ela conseguiu vencer os desafios dos Estágios e ganhou confiança suficiente em sua prática docente. Partindo disso, a narradora anunciou em sua história um projeto:

— *E minha perspectiva ao terminar a graduação era atuar, porém ainda não abriu processo seletivo.*

Quando o plano de ir para a sala de aula iria se concretizar, circunstâncias a impediram, contou:

— *Quando ia conseguir contrato minha mãe precisava que eu a acompanhasse em outra cidade devido a uma cirurgia muito arriscada.*

Dada a necessidade de cuidar da mãe que se encontrava doente, a professora reorientou seus planos. Segundo Josiane, cursar a ECNEM além de ser uma oportunidade de formação, a permitiu continuar na área de sua formação inicial, e com isso, qualificar-se mais estando próxima de casa, podendo assim cuidar de sua mãe. Ainda durante a especialização e em nossas conversas, outro projeto foi anunciado pela professora, o de morar um tempo fora do Brasil. Ainda que com planos de estar longe do país, Josiane reconheceu o valor dos anos que passou no IF Goiano:

— *Por onde eu passar posso falar que em meio as problemáticas educacionais do Brasil existem instituições públicas que funcionam, e que é uma pena os cortes que o governo impõe as mesmas.*

O sentimento de gratidão e a confiança no IF Goiano transpareceram em suas narrativas, dando-lhe a certeza de que um dia retornará para o *campus* Ceres:

— *Acredito que a Especialização ECNEM não será meu último contato com a Instituição, [...] se abrir mestrado em ensino pretendo estudar mais um pouco.*

Durante a graduação, Tiessa também foi se identificando com a docência:

— *Não somente pelas disciplinas teóricas do curso, mas sim, quando tive que colocar em prática todo o conhecimento que vinha sendo adquirido ao longo do curso nos estágios dos ensinoss médio e fundamental.*

Ao descrever a prática vivida nos Estágios, Tiessa foi revelando a professora que tem se construído. Procurou ser uma docente sensível e compreensiva durante o Estágio ao se empenhar em ouvir as histórias de vida dos 42 alunos e compreender o porquê se comportavam de determinada maneira, sem contar a dedicação em preparar materiais didáticos diferenciados.

O interesse de Tiessa pela docência não se deu apenas nos Estágios. Ela se aproximou de temas relacionados à Educação no projeto de TC, ao desenvolver uma

pesquisa sobre o processo de formação e as narrativas de alunos “mais velhos” da Licenciatura em Ciências Biológicas do *campus* Ceres.

O desejo de atuar em sala de aula foi temporariamente deixado de lado pelas circunstâncias de sua vida pessoal:

— *Eu tive minha filha, e este é o motivo de ainda não estar trabalhando, me dedico inteiramente na arte maternal. Este também é um momento muito especial para minha vida.*

Tiessa aproveitou-se do fato de não trabalhar e percebeu na especialização uma ótima oportunidade para continuar imersa, de certa forma, na área em que pretende atuar futuramente, como professora de Ciências e Biologia:

— *Estou na reta final do curso de especialização, agregando mais conhecimentos, só foi possível pois mais uma vez o IF me proporcionou esta outra oportunidade. Agora eu espero que novas oportunidades cheguem. Vem mestrado!*

O futuro anunciado pelas professoras do nosso grupo foi reorientado à medida que a formação foi avançando e que novas possibilidades foram abertas pelo IF Goiano. Do ensino médio nasceu a vontade de cursarem o ensino superior. Da licenciatura almejaram tornarem-se professoras de Ciências e Biologia. Da Especialização veio a certeza de que outras oportunidades formativas virão pelo IF Goiano. Então, o mestrado e o doutorado são propostas cuja convicção de que irão se concretizar tem ressonância na própria vivência dessas sete professoras junto ao IF Goiano.

As falas de Josiane e Tiessa soam como certeza e confiança de que é possível sonhar com o mestrado no *campus* Ceres. As oportunidades formativas que a instituição tem oferecido as permitiram predizer que o futuro pode ser, sim, promissor. A própria especialização ECNEM é uma expectativa atendida no presente, uma demanda surgida pela própria formação inicial.

A vivência das sete professoras do grupo no IF Goiano, tanto no passado quanto no presente, anuncia e dá a convicção de que seus projetos formativo e profissional se concretizarão. Elas levam em suas biografias marcas dos processos educativos vividos, e nisso, o *campus* Ceres teve papel fundamental. Refletimos com Delory-Momberger (2009), que os projetos profissionais e pessoais das docentes incorporam os objetivos e valores que representam a instituição, bem como seus modelos e projetos educativos. São projetos que apontam o crescente e constante esforço de investimento dos IFs na verticalização do ensino, ofertando novas

oportunidades para que estudantes prossigam, restituindo-lhes a esperança de que conseguirão alcançar as projeções preditas em suas histórias no tempo presente.

4.4- *Post-scriptum*

O termo *post-scriptum*, popularmente conhecido por “P.S.”, remete àquilo que ainda não foi dito. É algo acrescentado depois do texto principal, servindo para trazer informação relevante ao final da escrita. Neste capítulo, utilizamos desse recurso a fim de apresentarmos algumas reflexões, ainda pertinentes, sobre a escrita das narrativas das professoras, o dispositivo de pesquisa-formação e o processo de reconfiguração de suas histórias de vida. Com isso em mente, trazemos um quarto tempo, chamado de “tempo de reflexão”.

Um tempo de refletir sobre as dificuldades das professoras com a escrita, escuta e edição de suas narrativas durante o dispositivo de pesquisa-formação, pensando para onde essas edições se direcionaram. Aqui, julgamos interessante que o leitor saiba o porquê as professoras voltavam aos encontros do GT. Quais eram suas intenções? Traçamos respostas ouvindo-as no último encontro do nosso grupo.

Ao mesmo tempo, buscamos refletir sobre nós mesmos, ao assumirmos o papel de escritores para reconfigurar as histórias de vida das professoras. Experimentamos sensações diversas ao vivermos na pele de romancistas, momento em que ousamos nos aproximar das reflexões de Amós Oz em seu livro *Do que é feita a maçã* (2019). Nesta obra, ele se debruça sobre seu ofício de escritor e outros temas, por meio de um diálogo próximo e amistoso com a editora de seus livros. Colocamo-nos entre eles e nos fascinamos pelo processo criativo do autor, e assim, ao ouvir e ler as histórias das professoras fomos tomados pela curiosidade de um escritor e, assim escrevemos e experimentamos entrar na pele dessas personagens.

No decorrer dos encontros, a todo tempo, estávamos interessados em saber das participantes sobre sensações e dificuldades sentidas no dispositivo. Isso foi um meio para calibrarmos as ações futuras, uma maneira de deixá-las livres para se expressarem e intervirem no andamento dos encontros, além de funcionar para refletirmos sobre a formação almejada por nosso dispositivo, especificamente no que tange aos conceitos de escuta sensível e de edição solidária.

No dispositivo de pesquisa-formação, tomamos o cuidado de deixar as professoras livres para escreverem sobre si mesmas. No processo de escrita das narrativas, nossa intervenção foi apenas a de direcionar o tamanho dos textos, nem curtos demais, a ponto de se tornarem ininteligíveis e nem longos demais, para não serem cansativos ao leitor/editor. Chamou-nos a atenção o fato de que muitas escreveram seus textos à mão. E assim, concordamos com Oz (2019) ao dizer que as histórias, tanto quanto as maçãs são feitas de coisas que não vemos (como água, sol, terra, adubo), mas que estão presentes de modo transformado, e então, podemos ler em cada letra a emoção ressignificada pelas mãos de quem as teceu.

A principal dificuldade com a escrita relatada pelas docentes foi a de selecionar, dentre suas pré-histórias, aquelas que faziam sentido para a totalidade do que gostariam de narrar. Ao longo das escritas elas se defrontaram com as questões: O que foi importante para minha formação? O que o professor-pesquisador quer ouvir? O que vai ser mais relevante para a pesquisa dele?

Tiessa procurou selecionar dentre os acontecimentos de sua formação o que foi mais importante e que a tocou, separando daquilo que se configura como rotineiro e comum. Uma preocupação dessa professora foi quanto à utilidade de seu texto. Escrever com qual propósito? O que eu quero com minha narrativa? Segundo ela:

— *A gente tem muitas histórias, eu não sei o que vai ser melhor, o que vai beneficiar mais a pesquisa, porque eu penso assim, que é pra favorecer o próprio curso, que seria para nossas experiências e vai ser benéfico para o próprio curso em si.*

Não apenas nas narrativas escritas, mas também nas conversas do grupo, Tiessa demonstrou o desejo de que seus escritos e experiências pudessem funcionar para intervir no curso, produzindo transformações:

— *Eu não sei em que sentido, não sei se é para a coordenação, não sei se depois os professores vão ter acesso,* contou Tiessa.

As professoras Bianca, Edilene e Cheila sentiram dificuldades em escrever suas narrativas ao tentar projetar aquilo que o ouvinte/leitor gostaria de ouvir/ler. Para Bianca, a preocupação era em fazer soar novidade naquilo estava contando, por isso:

— *[...] quando eu escrevo, eu acho que omito detalhes, eu fico pensando que eu estou escrevendo para elas [professoras do grupo],* escreveu Bianca.

Ao mesmo tempo, essa licenciada, para dar sentido a sua escrita, revelou que a seleção dos acontecimentos se deu em função daquilo que a fez entender melhor

sua formação, daí a escolha de situações que aconteceram e que se associam com sua prática docente atual. São acontecimentos que podem ser transpostos à sua prática e colaborar também na formação de seus alunos, a exemplo da forma como ela lida com os episódios de *bullying* praticados contra quem é da “roça” ou sua cobrança quanto a limpeza da sala de aula como forma de ajudar os servidores que executam essa função na escola. São exemplos que fazem coro à Delory-Momberger (2009), ao considerar que a experiência da escrita narrativa pode transformar-se em saberes transferíveis a outras situações e transmissíveis a outras pessoas.

Edilene e Cheila compartilharam que em suas escritas não deixaram de pensar nos interlocutores, especialmente no pesquisador-formador, demonstrando preocupação em escreverem a partir do interesse do investigador. Edilene ponderou no grupo:

— [...] *Quando eu estava escrevendo eu tive uma dúvida, em relação ao seu trabalho [dirigindo-se ao pesquisador], o que que seria mais pertinente da gente focar nessas nossas narrativas, referente ao seu trabalho?*

No processo de escrita, essa docente foi compreendendo alguns efeitos que a escrita de si produz como, o retorno a si mesma. Escrever tem a ver com a saída de si mesmo, pondo-se à leitura e interpretação do outro, e ao mesmo tempo, representa um retorno a si mesmo. E isso acontece pela função que a escrita autobiográfica exerce no lembrar e no reviver da experiência. Essa contemplação do passado não é uma atividade qualquer, é produtora de sentidos que são ressignificados pela escrita na perspectiva do presente. Muitas vezes, o reencontrar-se com a experiência faz aflorar emoções, como aconteceu à Tiessa, que viu rolar lágrimas enquanto escrevia.

Na busca por escrever aquilo que o pesquisador queria ouvir, Cheila foi se dando conta de que falar de sua formação na licenciatura, foco inicial de seu texto, não seria uma simples seleção e ordenação dos acontecimentos exclusivamente vividos na graduação:

— *A minha maior dificuldade é separar o que é pessoal, tipo o que seria elemento pessoal, da faculdade. [...] Eu pensei que para sua pesquisa seria mais interessante aqui dentro [do IF Goiano], só que eu não consegui me desvincular de lá fora [remetendo ao contexto externo à licenciatura como, trabalho e família], porque tudo que aconteceu lá influenciava como que eu estava aqui dentro, o tempo todo,* relatou Cheila.

Talvez o que essa professora tenha compreendido é o que Nóvoa (2017, p. 1121) nos diz, “nas profissões do humano há uma ligação forte entre as dimensões pessoais e as dimensões profissionais. No caso da docência, entre aquilo que somos e a maneira como ensinamos”. Por isso, na formação de um professor o componente experiencial não pode ser desprezado, a personalidade do docente interfere no modo como ele lida com a profissão e vive sua formação.

Sublinhamos o componente formativo que a escrita das histórias de vida carrega utilizando a narrativa de Daianny. Esta professora sentiu dificuldades logo no início do trabalho de escrita, julgando não ter experiências para partilhar porque, diferente de alguns colegas de curso, ela não está atuando na área de sua formação. Com a escrita, Daianny confrontou-se com sua formação inicial, procurando perceber quais aspectos o curso de Ciências Biológicas agregou à sua vida. Nisso, chegou à conclusão de que, embora não atue na área, essa formação lhe proporcionou crescimento pessoal, indo mais no sentido de fazê-la perceber que a Biologia não seria suficiente, e de empoderá-la a ir em busca do seu desejo em ser professora da educação infantil.

Partindo de Bragança (2018), compreendemos que o processo de (re)escrita de narrativas no grupo foi um meio de se produzir (trans)formação, tanto em nós investigadores quanto nas professoras participantes. Nas histórias de vida partilhadas fomos descobrindo o forte entrelaçamento entre as dimensões pessoais, acadêmicas e profissionais, que para Bragança (2018), se constituem como um dos trunfos do dispositivo de pesquisa-formação.

Foi na vivência do dispositivo que as licenciadas chegaram à conclusão de que ouvir é mais fácil do que editar. E por que sentiram isso?

— *Parece que ouvir é mais fácil, porque a gente sente que vai encontrando elementos que se parecem com os da minha história. A gente vai entrando naquela história e parece que está vendo um filme*, disse Bianca.

Em seguida, emendou Edilene:

— *Em todas as duas narrativas [narrativas de Tiessa e Marly que acabara de ouvir no subgrupo] eu consegui ouvir e ver aquele momento, de imaginar a cena, eu assistindo a cena completa. [...] Eu me identifiquei com a Tiessa quando ela falou da primeira reprovação no primeiro semestre.*

As falas de Bianca e Edilene comunicam com um preceito básico da escuta sensível de Barbier (2004, p. 94), que consiste em “escutar/ver”. É como se pela

audição conseguíssemos ver a cena narrada, e passássemos a “sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para ‘compreender do interior’ as atitudes e os comportamentos, o sistema de ideias, de valores, de símbolos e de mitos” (BARBIER, 2004, p. 94). Ainda para esse autor, as sensações evocadas pela escuta sensível colocam em interação os cinco sentidos, em especial, a audição e a visão, o que foi demarcado por Edilene.

Outras acompanharam o posicionamento dessas duas professoras. Josiane comentou:

— *Quando a gente está ouvindo vai relacionando com acontecimentos da vida da gente. A gente tem surpresa, nossa aconteceu isso. É bem interessante ouvir. E prosseguiu:*

— *A gente vai ouvindo a história do outro e lembra de acontecimentos na da gente. Aí a gente quer escrever também.*

Parecido com o que Josiane acabou de dizer, Daianny ao assumir o papel de ouvinte considerou:

— *Quando eu ouço a história de alguém, [...] em algumas coisas eu me encaixei, me fez lembrar da minha narrativa, da minha história e do que eu posso aprimorar na minha narrativa.*

Na escuta, as professoras foram percebendo elementos contrastantes em suas narrativas. Para nós, durante o processo, elas ressaltaram em suas histórias as diferenças e as similaridades, chegando à tomada de consciência de si mesmas e do outro. Oz (2019, p. 142) assinala que o leitor de um texto literário também toma consciência, “tanto do que é estranho quanto do que é conhecido”. E este autor prossegue, “essas duas conscientizações são dádivas. Não dá para dizer que são sempre prazerosas. A conscientização de si mesmo é frequentemente o oposto do prazer. E a percepção do estranho muitas vezes não é fácil. Mas é uma dádiva.”

Escutar sensivelmente a história do outro trouxe às professoras a tomada de consciência pela demarcação de diferenças e semelhanças:

— *No caso da Marly, que eu ouvi, imaginar o que talvez eu achei que para mim foi difícil, na história do outro estava mais difícil, na narrativa do outro, para ele a caminhada foi mais difícil, revelou Daianny.*

Nesse compasso, Tiessa acrescentou:

— *A gente ouvindo as histórias dos outros, também marcou. A Biologia Celular, eu reprovei, a Edilene também, outras pessoas, mas esse foi um ponto na nossa*

história. A gente cursou o mesmo curso, as dificuldades podem ser diferentes ou iguais dentro do mesmo curso. Enquanto para mim o estágio foi fácil, eu gostei, para Edilene, ela tinha falado antes que não tinha gostado.

As falas das professoras nos fizeram lembrar de Larrosa (2015, p. 32), quando menciona que, “se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência”. A forma como as licenciadas, em suas narrativas, interpretaram a si próprias e a formação na Licenciatura em Ciências Biológicas veio da subjetividade de cada uma, denotando que “o acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida” (LARROSA, 2015, p. 32).

Concordamos que a experiência, embora aconteça no social, adquire sentidos diversos, próprios de quem a viveu. Sentidos construídos, segundo Larrosa (2015, p. 32), a partir do “modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece”. Por isso, reconhecemos que pautar e apreciar os desafios e as potencialidades do processo formativo vivido na licenciatura dependeu do que cada professora tomou para si enquanto experiência.

Tiessa, de dentro do GT, compreendeu que na escuta da história do outro pode-se encontrar coisas novas, saber mais e de outra forma, ainda que já se tenha tido contato prévio com as colegas professoras durante a formação inicial e continuada. É mais ou menos o que Oz reconhece na experiência literária, o fato de que, por meio dela:

[...] às vezes conta alguma coisa que não sabíamos, ou algo que sempre soubemos mas não sabíamos que sabíamos, e de repente se derrama sobre esse algo uma luz que dá a essa coisa conhecida o emocionante gosto da novidade, de uma primeira vez na vida (OZ, 2019, p. 143).

Quem sabe podemos considerar, embasados em Barbier (2004, p. 97) que a professora Tiessa se deixou “surpreender pelo desconhecido que, constantemente, anima a vida”. E isto foi evidenciado na surpresa em conhecer o outro de forma diferente, agora por meio da leitura/escuta de sua narrativa autobiográfica:

— *Apesar de eu conhecer a história da Bianca, eu conheço a história dela a partir daquilo que eu vivenciei, mas tem uma história que eu não conheço, que foi aquilo que ela trouxe na história dela. E tiveram coisas também que ela colocou que*

eu estava vivenciando com ela, no mesmo tempo, mas que foram aspectos positivos para ela, que só ela que trouxe esses aspectos, que eu não consigo observar, comentou Tiessa.

Marly aproximou-se do que Tiessa acabou de contar, ao perceber que o outro se revela ou dá-se a conhecer na narrativa que conta, ganhando existência ao escrever sua própria história, uma noção partilhada por Ricœur (2010). Identificar quem é o outro passa, invariavelmente, pela capacidade desse outro em fazer com que sua história esteja coerente consigo mesmo, ajustada às imagens que o constitui e que projeta sobre si mesmo.

Ao mesmo tempo, as docentes, ao assumirem a posição de leitoras/ouvintes das histórias das outras traçaram fronteiras entre aquilo que são e o que é o outro. Essa experiência do leitor com o texto do outro foi descrita por Amós Oz:

Essas duas experiências – ‘é exatamente eu’ e ‘de forma alguma pode ser eu’ (e às vezes: ‘que sorte que não sou eu’) – estão entre os grandes prazeres da leitura, pois você, a leitora, está sendo convidada a examinar novamente as fronteiras de você mesma (OZ, 2019, p. 142).

Em grande medida, o grupo das professoras foi movido pela escuta/leitura das histórias, reconhecendo-se umas nas outras e, por conseguinte, diferenciando-se:

— *Eu conheço as meninas, mas eu conheço aqui, no momento que nós vivemos juntas, mas quando elas começam a retratar essa história, eu vou ter intimidade com essa pessoa. Eu conheço sua história. Eu não te conheço só dentro de 4 anos, 5 anos no curso superior, então, isso faz com que a gente tenha sentimentos diferenciados, começa a refletir: Puxa! Isso para ela foi mais difícil, para mim foi mais fácil,* contou Marly.

Essa professora lembrou e exercitou um dos traços formativos da escuta sensível, o fato de que ela demanda uma postura de ouvir sem classificar, sem julgamentos, como nos disse Barbier (2004). A licenciada percebeu que os encontros do GT teriam o potencial de fazê-la exercitar algo que, até então, vinha sentindo dificuldade:

— *Esses encontros serão proveitosos para o grupo, para gente como pessoa, porque o quanto a gente classifica, o que a gente não pensa assim “Por que ele tomou essa decisão? O que levou ela a fazer isso?”. Então, a gente vai com um olhar mais cuidadoso, em ouvir mesmo, escutar sem classificar, sem julgamentos. E ouvindo as*

histórias a gente começa a pensar assim, aquilo que a gente sabe, mas que é necessário estar ouvindo, porque todo mundo veio com sua dificuldade.

Como a escuta sensível e a edição solidária foram dois pilares que se complementaram no dispositivo de pesquisa-formação, a incompreensão de um prejudicaria o outro. A complementariedade se evidenciou quando as participantes passaram para uma prática de indagação sobre as narrativas, que se deu por meio da experiência de editar, e esta é uma experiência vivida no corpo, conforme De La Fuente (2007). Dizer que editar é uma experiência corpórea, é relacioná-la com a escuta sensível e ao uso dos cinco sentidos.

A complementariedade necessária entre escuta sensível e edição solidária remeteu-nos ao fato de que as professoras demonstraram maior facilidade em ouvir do que em editar. Ficamos a pensar: Será que o grupo empreendeu verdadeiramente uma escuta sensível? Será que entenderam e exercitaram esse conceito posto por Barbier (2004)? Mais além: Que tipo de escuta realizaram que as levou a ter maior dificuldade com a edição solidária?

Se partirmos do princípio exposto por Barbier (2004) de que na escuta sensível não se julga, não se compara e não se identifica com o que é enunciado e praticado pelo outro, portanto, que a escuta se faz no estranhamento, perguntamo-nos: Como produzir estranhamento na escuta sensível dentro de um grupo cujas participantes já tinham um relacionamento? Como tornar as histórias estranhas aos ouvidos? Como tomar distância da história? Como se evitar a identificação entre as professoras? Intuímos que, talvez tenham sido essas as maiores barreiras encontradas na escuta sensível pelo grupo das docentes.

Ao escutarem as histórias, as professoras detiveram-se nas similaridades e nas diferenças, comparando suas narrativas. Por isso, muitas queriam escrever um pouco para acrescentar elementos que não haviam pensado antes. Não foi incomum ouvirmos expressões do tipo, “a narrativa estava bem completa, diferente da minha”, refletindo julgamento e comparação:

— *Eu achei a história da Josi [Josiane] bem completinha, a minha é muito simples. [...] Eu já estava pensando numa ideia de editar a minha, pelo menos a minha eu posso editar. A gente fala muito superficial, a Josi não, ela dá uma aprofundada, tem várias histórias no meio,* comentou Bianca.

Pareceu-nos um olhar direcionado àquilo que estava em falta e que merecia ser mencionado, mas que por algum motivo escapou. Será que determinado aspecto

não foi lembrado por um simples descuido de Bianca? Talvez não, se tomarmos o ponto de vista que considera que a experiência individual tem peso naquilo que é selecionado e na forma como os acontecimentos são narrados.

Na edição solidária, o grupo enfrentou um desafio hermenêutico: Como estar próximo tomando distância e se estranhando diante da história do outro? Como estar distante da história estando próximo do outro? Quando as professoras passaram a interpretar coletivamente suas narrativas, elas buscaram superar dialeticamente esse distanciamento, trazendo para perto o que parecia distante, passando a pertencer à história do outro. A autonomia dos textos narrativos foi determinante para a escuta e, mais ainda, para a edição solidária, é o que nos diz De La Fuente (2007, p. 9, tradução nossa), “a relação entre indagadores está mediada por textos”.

A edição solidária acontece pela mediação dos textos que são interpretados coletivamente. No grupo de nossas professoras, editar implicou distanciar-se do que se ouviu, estranhando-se, e depois de se instalar um espaço de confiança, permitiu que o outro pudesse participar da história, fazendo “proposições interpretativas feitas com prudência” (BARBIER, 2004, p. 97). A confiança foi facilitada pelas indagações respeitadas e propositivas das professoras sobre as histórias umas das outras, ao mesmo tempo em que a distância tomada diante do texto permitiu as múltiplas interpretações. Aqui, a abertura às diferentes visões foi imprescindível. É o que destacou Tiessa quando recebeu uma sugestão vinda de Edilene:

— *É a gente olhar nossa história através do olhar do outro, que eles tiveram da minha história. Igual, ela [Edilene] falou a questão do porquê eu não estou exercendo [a docência]. Eu nem lembrava mais dessas coisas, mas que também são importantes. Apesar de eu gostar de dar aula, por que eu não eu estou exercendo? Bem lembrada a proposta da Edilene, agora vou comentar. Tem muitas coisas que a gente quer falar, mas fica “será que eu coloco, será que eu não coloco”.*

A edição solidária, em grande parte, foi direcionada por meio de sugestões propositivas aos textos, o que caracteriza o tipo de comentário nível 2, do qual nos fala De La Fuente (2007). Os comentários de nível 2 feitos pelo editor podem se dar em operações como: permuta, ampliação ou supressão no texto alheio. No GT, as professoras, realizaram comentários de nível 2, ao procurarem saber mais a respeito das histórias, demonstrando o desejo de ampliá-las.

Daianny apontou o sentido de sua edição em uma das narrativas de Marly:

— *No sentido de especificar mesmo a questão do início da formação inicial dela, na fase inicial, nas primeiras séries. [...] Porque eu acho que reflete muito na vida da gente, pode refletir positivamente quanto negativamente.*

Edilene comentou a respeito da edição recebida em uma de suas narrativas, visando a expansão de um aspecto de sua história:

— *Eu achei bem pertinente a questão de ampliar, porque às vezes eu pensava, vou enxugar esse assunto aqui. Agora eu vejo que eu posso detalhar aquilo ali.*

As edições recebidas de Tiessa e Edilene, também fizeram Marly refletir e considerar a ampliação de sua narrativa:

— *Desde o início mesmo que eu começo a falar da minha infância, das brincadeiras, eu achei que devo falar um pouco do meu lar, que era de pais analfabetos. Eu também devo falar um pouco mais da questão de quando eu casei, de sempre meu esposo incentivar a voltar a estudar [...]. E quando eu falo aqui da instituição, falar das minhas experiências enquanto aluna, [...] a gente acha mais fácil falar das dificuldades do que das conquistas, então a gente frisa muito as dificuldades.*

Durante o processo de edição as professoras foram, por vezes, cautelosas nas proposições. Elas evitaram impor algo que gostariam de ouvir na história da outra, projetando suas expectativas. Respeitar a vontade e a forma do outro em dizer-se em sua narrativa foi algo que as docentes alcançaram, e pensamos que isso, tem relação direta com a escuta sensível.

Quanto às dificuldades Edilene falou:

— *Sobre a edição, eu achei complicado falar no trabalho delas, dar o meu ponto de vista. Se é a minha opinião, porque eu acho tudo tão pessoal, às vezes a maneira que ela quer passar não é a mesma maneira que eu quero que ela passe.*

Simpatizando-se com esse posicionamento, Marly disse:

— *Como editora, eu fiquei pensando em falar pouco mesmo, com medo de forçar a colocar algo que talvez ela não esteja a fim.*

A professora Bianca, nos momentos de realizar suas proposições, tomou cuidado com a história do outro. Ainda que não fosse fácil, procurou respeitar a singularidade das colegas:

— *Tentar editar é muito difícil, porque parece que eu estou tendo acesso à história do outro, [...] eu não posso mexer na história, parece que tudo eu estou interferindo. A gente costumava trocar trabalhos, trocar leituras, era muito mais fácil fazer isso, mas quando fala da história é muito difícil porque a história é muito pessoal.*

Daianny e Josiane enquanto editoras também agiram empaticamente diante dos textos das colegas. Para De La Fuente (2007, p. 26, tradução nossa), isso representa “um editor sensível que se põe no lugar do autor, que também pensa como escritor e a partir dessa empatia transmite as sugestões com modéstia e tato, instalando a confiança mútua”:

— *Ser editor é uma responsabilidade muito grande, porque talvez aquela pessoa não detalhou aquilo que eu achei que deveria ter detalhado por algum motivo. [...] Naquela fase ela não se sentiu muito à vontade, então talvez aquilo ali incomodava. Na Especialização a professora [...] fez essa experiência com a gente e eu chorei muito porque foi uma coisa de contar a minha história, talvez naquele momento aquilo que eu contei tivesse alguma coisa por trás que me fez lembrar. Então, na narrativa da outra pessoa que eu estou editando, eu penso, eu poderia especificar melhor aquilo. Mas ouvindo, e se ela não especificou aquilo é porque talvez remeteria à uma lembrança que ela não queria lembrar, naquele momento, expressou-se Daianny.*

Podemos compreender a edição solidária pelo viés da hermenêutica filosófica de Ricœur (2011a). E fazemos isto, percebendo que durante a edição o que se faz é um convite à participação do outro na história, assim, a entrada e a interpretação do outro na narrativa torna esse indivíduo participante da biografia alheia. Essa relação leitor/texto ou melhor, mundo do texto/mundo do leitor exerce influência sobre o modo como o autor-sujeito interpreta sua existência.

A partilha das narrativas e as inúmeras leituras cruzadas no GT nos permitiram ter a certeza de que a presença do outro amplia a visão que temos de nossa própria história, novamente pela distância e pela pertença. Por isso, compartilmos com Delory-Momberger (2009, p. 69, tradução nossa) o entendimento de que, “alguém se constrói na projeção do olhar do outro, na antecipação da leitura do outro”. Foi isso o que Edilene expressou:

— *Várias pessoas dando opinião vai aumentando sua visão, às vezes era até algo que você queria, mas você fala, não vou colocar isso, não vai ser importante, e acaba sendo.*

Ao final de cada encontro, quando cessavam os trabalhos de escuta e edição nos subgrupos, socializávamos as vivências. As professoras eram convidadas a compartilhar oralmente suas percepções dos relatos ouvidos, construindo uma

espécie de síntese. Esse movimento caracteriza o que De La Fuente (2007) chama de comentários de nível 3.

Em nossa última conversa, reunimo-nos em uma sexta-feira à noite. Naquele momento, estávamos ansiosos por conhecer a incidência do dispositivo de pesquisa-formação na experiência das professoras. Uma das formas de termos acesso a isso foi questionando-as: Por que voltavam aos encontros? Lembrando que a adesão à nossa pesquisa foi voluntária.

Conseguimos enumerar, em suas falas, pelo menos três motivos para que retornassem aos encontros. O primeiro deles é a inserção prévia do doutorando como formador da Licenciatura em Ciências Biológicas do IF Goiano – *campus* Ceres. Na visão de Zeichner (2009), o formador ao investigar em seu próprio campo traz vantagens, sendo considerado fonte para o aparecimento de informações privilegiadas. Além do que, ao pesquisar em seus próprios cursos os professores-formadores podem enriquecer sua formação e resultar em melhorias no seu trabalho.

As professoras já tinham contato com o doutorando, algumas tinham sido suas alunas e outras orientandas de Estágio e de TC. Ainda no início da jornada da pesquisa, o investigador procurou a professora Edilene para apresentar o projeto da tese. Através do contato com essa docente e das mudanças realizadas no projeto inicial, o estudo foi sendo remodelado, chegando ao atual estado. Edilene lembrou-se disso:

— *Quando você me procurou, [...] falou da sua proposta, o que você queria. Eu ajudei com alguns nomes que eu já tinha contato. Eu achei bem interessante a proposta, da gente poder expor aqui algo sobre nosso curso. Aí eu vim de curiosa saber direitinho.*

A professora confessou ter pensado em desistir de colaborar com o GT:

— *Teve época que eu pensei em desistir, porque o serviço estava muito, [...] eu não tinha tempo para escrever. Mas eu quase desisti. E eu falei, tudo é aprendizado, o que a gente conversa aqui pode servir para mim lá na frente, não precisa parar aqui.*

A falta de tempo também foi constante para Bianca, mesmo assim, não poupou esforços para estar junto conosco:

— *Apesar de eu não ter tempo para nada, nem para dormir, eu não consigo faltar. Eu acho que eu faltei uma vez, é muito difícil, eu não consigo faltar.*

Sobre o relacionamento estabelecido com o pesquisador, Cheila confessou:

— *Primeiramente, foi pela simpatia que eu sempre tive por você [pesquisador]. Eu só tive uma disciplina com você. Você não sabe, mas você foi tipo um amor platônico acadêmico. Eu sempre gostei de você, sem falsidade nenhuma, de coração, simpatia enorme. Então o convite ter vindo de você foi a primeira coisa que me fez aceitar. [...] A princípio foi pela simpatia e depois pela situação de ajudar. Falei, gente ele precisa de que alguém contribua, se não como vai acontecer a pesquisa.*

Acompanhado dessa simpatia das professoras pelo doutorando, o segundo motivo para que retornassem foi a vontade de colaborar com a pesquisa. Cheila mencionou isso no parágrafo anterior, e foi seguida por Tiessa:

— *Porque o Gustavo a princípio eu tenho muita consideração, ele foi meu orientador, foi um profissional excelente, um humano excelente. [...] Eu penso assim, eu tenho que retribuir de alguma forma, e se é pouco, mas eu quero contribuir, nem que seja com a minha presença. Mesmo que você não vai usar nada do que eu escrevi, eu quero contribuir.*

Edilene e Bianca colocaram-se no lugar do pesquisador, reconhecendo a importância de se colaborar com as pesquisas de outras pessoas. Edilene sentiu isso na pele quando foi desenvolver seu TC da graduação:

— *Eu lembrei de quando fui aplicar o meu projeto de conclusão de curso, eu precisava de 19 participantes e eles me ajudaram bastante e eu pensei, porque não colaborar com a pesquisa de uma pessoa, é gratificante. Como eu precisei um dia e possivelmente ainda vou precisar em outros momentos na minha vida, em outros projetos, por que não ajudar uma pessoa que também contribuiu para eu poder estar aqui hoje?*

Assumindo-se na pele de pesquisadora por estar no mestrado, Bianca percebeu o valor da participação:

— *Eu continuo vindo pela pesquisa, eu sei o valor que tem uma pesquisa, eu preciso de gente para minha pesquisa também. Então eu quero contribuir porque eu preciso, é uma troca, eu preciso que as pessoas contribuam.*

O desejo de colaborar apareceu também no relato de Marly:

— *Nesse momento você precisa da nossa contribuição para seu trabalho, futuramente quem sabe somos nós precisando de você e das demais colegas. Então eu acredito que seja isso, no meu ponto de vista eu vejo como uma troca e que a gente precisa muito do outro, independente do contexto.*

O terceiro motivo remeteu às afeições, aos laços estabelecidos entre as professoras desde o tempo da licenciatura. O GT serviu como um espaço de reencontro, que por meio das narrativas das docentes, ofereceu a oportunidade para que pudessem se (re)conhecer de outro modo e assim ampliar suas visões pela fusão de horizontes, em que cada ponto de vista importa:

— *A gente sabe de nós, o que nós passamos, então a gente consegue enxergar que a pessoa também teve problema, enfrentou as mesmas dificuldades, ou maior do que as que nós passamos. Então, foi muito interessante ouvir a versão de cada uma, o que cada uma passou, porque nada é fácil na vida da gente. Se a gente não correr atrás, superar os obstáculos, a gente não consegue*, falou Edilene.

A fusão de horizontes, própria da hermenêutica filosófica, foi trazida por Tiessa como a imagem de um quebra-cabeças, em que as peças são as próprias narrativas das professoras do grupo, que ao se juntarem, teceram uma narrativa sobre a formação inicial vivida na Licenciatura em Ciências Biológicas do IF Goiano do campus Ceres:

— *Eu considero como um quebra-cabeças, cada encontro a gente vai reunindo uma peça. Eu sei que todo encontro vai faltar uma peça ainda e que apesar de ter as nossas histórias, eu nunca sabia o que eu ia falar, o que a gente ia escrever. A partir dos encontros a gente foi relembrando das histórias, por isso que eu acho que cada dia é uma peça que a gente vai juntando, até no final formar o quebra-cabeça completo, um jogo de histórias.*

Em nossa curiosidade típica dos romancistas como Amós Oz, não escrevemos a história das professoras em um único ato. Quem se aventura na escrita sabe bem o que estamos falando. Escrevemos, paramos e retomamos diversas vezes o texto. Oz (2019, p. 18) afirma, “porque quase sempre estou no meio de alguma coisa. Penso então onde estava ontem, onde interrompi, aonde quero levar”. De antemão, foi impossível sabermos onde a história reconfigurada das professoras iria nos levar, por mais que tivéssemos traçado um enredo e suas partes, “nem sempre o que penso é o que vai acontecer, mas, sim, eu penso, e também, de algum modo, eu trago as pessoas, eu trago os personagens” (OZ, 2019, p. 18).

Na história que contamos sobre a vida e a formação das professoras não quisemos esgotar sentidos, muito menos, definir quem são elas ou julgar suas decisões e escolhas. Por se tratar de uma compreensão parcial, a partir do nosso olhar, sentimos como Oz (2019) que, bem no fundo do coração as coisas não sairiam

do jeito que enxergamos, ouvimos e lemos. “Não pode sair exatamente, exatamente como queríamos que saísse. Mas o que é que sai exatamente como queríamos que saísse?” (OZ, 2019, p. 36).

Escrevemos a reconfiguração das narrativas de nossas professoras travestindo-nos de romancistas. Compusemos, como diria Oz (2019, p. 12), “uma história, que, com certeza, é feita de uma soma de encontros e experiências e atenções”. Pela hermenêutica filosófica, sabemos que entre as nossas intenções projetadas na escrita e a leitura realizada pelo leitor há espaço para múltiplas interpretações. A história reconfigurada das narrativas docentes, bem como a tese, em sua totalidade, se assemelha à composição de um livro, apropriando-nos do pensamento de Oz (2019). Este autor, ao escrever livros e inventar histórias fala que:

Em todo livro há pelo menos três livros: o livro que você leu, o livro que eu escrevi, que tem de ser diferente do livro que você leu, e também um terceiro livro: o livro que eu escreveria se tivesse força o suficiente. Asas o suficiente (OZ, 2019, p. 32).

A HISTÓRIA NAS HISTÓRIAS

*E o segredo é estar disponível para que outras lógicas nos habitem,
é visitarmos e sermos visitados por outras sensibilidades.
É fácil sermos tolerantes com os que são diferentes.
É um pouco mais difícil sermos solidários com os outros.
Difícil é sermos outros, difícil mesmo é sermos os outros*
(COUTO, 2011b, p. 101).

A história reconfigurada das professoras, no capítulo anterior, bem como nossa leitura e escuta de suas narrativas nos proporcionaram alcançar a compreensão de que a subjetividade não encerra e muito menos explica por si só a complexidade das pessoas. As histórias das docentes, respeitadas suas devidas individualidades:

[...] são atravessadas pela história, pelo social, pelo político, são feitas de representações, crenças coletivas, de discursos alheios, enfim, traduzem a época e a sociedade nas quais foram produzidas (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 56).

Fazemos uso da palavra “História” grafada com inicial maiúscula para conferir sentido semelhante ao empregado por Abbagnano (2012), como referência à realidade histórica e a existência dos próprios fatos ou a totalidade deles no passado ou no presente. Para nós, a “História” remonta aos acontecimentos históricos nos quais as professoras estão inscritas, ou aos fatos sócio-históricos revelados em suas narrativas autobiográficas.

Vislumbramos em Ferrarotti (2010) que um dos trunfos do método biográfico é exatamente este, o de mediar a história individual e a história social, ou a História, conforme Abbagnano (2012). Queremos dizer que, “é possível conhecer o social a partir da especificidade irredutível de uma práxis individual” (FERRAROTTI, 2010, p. 45).

Compreender o contexto sócio-histórico por meio da leitura das histórias individuais das professoras se constituiu como um desafio que assumimos neste capítulo. Perfazendo uma abordagem (auto)biográfica procuramos conferir valor de conhecimento a subjetividade, como propõe Ferrarotti (2010). Entendendo que uma biografia marca a inserção do sujeito no conjunto das relações sociais, assim:

[...] nosso sistema social encontra-se integralmente em cada um dos nossos atos, em cada um dos nossos sonhos, delírios, obras, comportamentos. E a história desse sistema está contida por inteiro na história da nossa vida individual (FERRAROTTI, 2010, p. 44).

Contudo, não se trata de um reflexo puro e simples do social no individual. Nós, sujeitos sociais, agimos ativamente na construção do meio social, reapropriando-nos dele das mais variadas formas, expressando-o em nossas subjetividades.

Interessamo-nos, nesta parte da trama, por tais reapropriações singulares do contexto social por parte das docentes. Inspirados pelo texto de Cavaco (2013, p. 169), ao realizar exercício semelhante, resolvemos batizar esse capítulo de “A História nas histórias”, percebendo os aspectos sócio-históricos nas histórias individuais ou a História que emergiu do conjunto dessas narrativas autobiográficas.

A subjetividade das professoras expressou-se na forma como metabolizaram o que viveram no meio social. Diante disso, no capítulo anterior nos dedicamos a “decifrar significativamente os componentes e dimensões relevantes da vida dos sujeitos” (BOLÍVAR, 2002a, p. 16, tradução nossa). Neste momento, o que procuramos é “situar os relatos narrativos em um contexto que contribua para prover uma estrutura em que tome um sentido mais amplo” (BOLÍVAR, 2002a, p. 16, tradução nossa).

Propusemo-nos circunscrever as dimensões subjetivas no contexto sócio-histórico, estabelecendo relações entre as várias dimensões da vida expressas nas narrativas das professoras. Essas relações nos ajudaram a aprofundar e ampliar os sentidos das experiências narradas, contribuindo para explicar o processo de formação docente vivido na Licenciatura em Ciências Biológicas do IF Goiano de Ceres.

Fazendo coro à Bolívar (2002a), nesta parte da trama efetivamos uma prática binocular sobre as narrativas das professoras. Em nossa tese, o aspecto binocular envolveu diferentes formas de olharmos para as produções narrativas. Uma primeira mirada foi para a “paisagem interior”, da realidade interna das professoras em termos de pensamentos, sentimentos, juízos e intenções expressas em suas histórias de vida. Uma segunda mirada é esta que lançamos agora, voltada a “paisagem exterior” mencionando as contínuas referências aos acontecimentos externos em relação com os quais as histórias de vida se destacaram.

Agindo como hermeneutas não nos poupamos de:

situar as experiências narradas no discurso dentro de um conjunto de regularidades e pautas explicáveis sociohistoricamente, pensando que o relato de vida responde a uma realidade socialmente construída, porém não se pode desdenhar que é completamente única e singular (BOLÍVAR, 2002a, p. 22, tradução nossa).

Realizamos a interpretação de sentidos mais gerais das histórias apontando determinantes contextuais que influíram sobre as narrativas autobiográficas das professoras. O movimento que seguimos para interpretar as narrativas percorreu o caminho de Moita (2013). Assim, no capítulo 4 realizamos uma apresentação sintética, fruto do nosso olhar sobre as narrativas, resultando num trabalho que justapôs, associou e combinou as várias histórias de vida, fazendo frequentes citações às professoras-narradoras. No capítulo 5, reunimos as diferentes narrativas em torno de temáticas comuns, em que foram se integrando episódios particulares. A partir disso, foi possível reorganizar em temas o que fora narrado pelas docentes, delimitando subconjuntos que se conectam com aspectos sócio-históricos.

As tematizações emergiram do nosso retorno constante ao material narrativo, oral e escrito, construído pelas professoras nos encontros, indo em busca de ler o social no individual. Nesse processo, entendemos que “cada história de vida é contada utilizando-se alguns fios condutores que produzem uma ‘atmosfera’, uma tonalidade na narrativa” (JOSSO, 2010a, p. 262). São esses matizes que produziram os temas, que de forma geral, aludem aos sentidos que as professoras deram a suas experiências; eles emanam da narratividade de suas histórias de vida.

Gostaríamos de pensar na fecundidade desses temas como abertura para diálogos dos mais variados, encorajados a estabelecer elos entre a história configurada e os aspectos sócio-históricos a que fazem referência. Esses diálogos ainda são uma boa oportunidade para refletirmos sobre a tese central do nosso estudo: a contribuição dos IFs à formação de professores de Ciências e Biologia.

Os temas principais apontam a experiência social vivida pelas docentes em seu meio de vida, nos diferentes espaços de socialização, nos seus pertencimentos profissionais e pessoais. Em suas narrativas conseguimos interpretar seis temas gerais, cujos títulos surgiram das próprias autobiografias das docentes. Não queremos dizer que todos apareceram simultaneamente nas narrações.

5.1- Antes de P e B só se usa M

Muitas das nossas lembranças de infância estão ligadas aos tempos de escola: a iniciação à vida de estudante, a alfabetização, a primeira professora, o espaço escolar, as brincadeiras e as amigas são marcantes. O título deste primeiro tema foi extraído de uma das narrativas da professora Marly, quando se lembrou que adorava brincar de escolinha.

As vivências escolares exercem papel importante na formação do sujeito. Uma formação que vai além da instrução, mas que constitui o caráter e a subjetividade de uma pessoa. Por isso, quando tratamos de narrativas de formação, é quase impossível vermos alguém que não mencione aventuras dos tempos escolares.

Os textos do livro *Tempo de escola*¹⁹ nos inspirou na escrita desta seção. Essa é uma obra que nos oferece uma deliciosa experiência de leitura de crônicas e contos variados ambientados na escola: imagens da alfabetização, do jardim de infância, das peraltices infantis, dos amores e dores. Percebemos que algumas dessas imagens também afluíram à memória de nossas professoras em suas narrativas autobiográficas.

A relevância do contexto escolar é tamanha que, mesmo sem termos proposto que as docentes relatassem suas vivências nesse espaço, elas o fizeram. Para reconstruir seus processos formativos tomaram como ponto de partida o tempo de escola, trazendo em detalhes a entrada no ambiente escolar. Algumas mencionaram, genericamente o período da educação básica, iniciando o relato pelo ensino médio. O mais interessante é que as professoras nas histórias tecidas revisitaram imagens-vestígios dos tempos da escola e da vida de estudantes, levando-nos a conhecer aspectos sociais do período histórico vivido.

Nossas licenciadas iniciaram a vida escolar entre 5 e 6 anos de idade, ao ingressarem no que denominaram de “pré”. Este termo faz referência ao último ano da educação infantil, o atual pré-escolar, conforme artigo 30 da LDB (BRASIL, 2017). A educação infantil, naquele momento, atendia crianças de 0 a 6 anos de idade.

¹⁹ O livro *Tempos de escola: contos, crônicas e memórias*, foi publicado pela editora Boa Companhia, no ano de 2015. É uma antologia de grandes nomes da literatura brasileira, reunindo uma seleção de textos que versam sobre as delicadas impressões de um período muito peculiar da vivência humana: os tempos de escola.

Todas ingressaram na educação básica antes da mudança na LDB, a qual a partir do ano de 2006, ampliou o ensino fundamental de 8 para 9 anos de duração, com matrícula obrigatória nesse nível de ensino a partir dos 6 anos de idade (BRASIL, 2006).

As professoras revisitaram suas trajetórias educacionais dando vazão aos aspectos afetivos, enlaçando o período da infância às vivências escolares. Da imaginação produtiva de criança, Tiessa recordou da emoção sentida quando aprendeu as primeiras letras, dizendo, *parecia que na minha mente de criança aquelas letrinhas criaram vida e se movimentaram no quadro*.

Tiessa considerou a alfabetização como um momento marcante da trajetória escolar. E nisso nos fez lembrar da crônica de Antonio Prata (2015, p. 123) *Ca Ce Ci Co Çu* e da sua ansiedade ao saber que, “no semestre seguinte, no pré, aprenderíamos a ler e escrever”. No processo de alfabetização o cronista se enrolou com “as perninhas do E, as corcovas do M, o mistério do W” (PRATA, 2015, p. 122). Porém, algo lhe dizia que, “de letra em letra, talvez uma hora aprendêssemos a ler e escrever” (PRATA, 2015, p. 120).

Da alfabetização, Tiessa e Daianny lembraram-se das cartilhas muito bem ilustradas e guardadas com carinho. Esses materiais didáticos fizeram parte da alfabetização de muitos estudantes brasileiros, sendo amplamente utilizados até os anos de 1990 (VIEIRA, 2017). Para esta autora, as cartilhas, a cada nova versão lançada, continuavam focadas na silabação, “partindo do pressuposto de que o aprendizado deva sempre iniciar do simples para o complexo, portanto, sempre primeiro das vogais seguidas das consoantes, sílabas, palavras, frases e textos” (VIEIRA, 2017, p. 20). Inferimos que esse foi o método pelo qual as professoras se alfabetizaram, processo contado, divertidamente, por Prata (2015, p. 120), “A professora perguntava: ‘M e A?’, e nós respondíamos, em coro: ‘Ma!’. ‘M e E?’: ‘Me!’. ‘M e I?’: ‘Mi!’. ‘M e O?’: ‘Mo!’. ‘M e U?’: ‘Mu!’”.

Encontramos no grupo professoras jovens, com média de idade de 30 anos, que fizeram parte de sua escolarização em escolas rurais, revelando aspectos peculiares do cenário de cidades do interior, ainda muito ligadas ao setor agropecuário. Segundo dados do Censo da Educação da Básica, no ano de 2018, o Estado de Goiás possuía 513 escolas rurais (11%) e 4155 escolas urbanas (89%). A área rural concentra matrículas (55%) na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Dado que segue uma tendência nacional, em que mais da

metade (60%) das matrículas das escolas rurais estão nessas etapas de ensino. Foram nessas mesmas etapas que as professoras realizaram seus estudos em escolas rurais.

Para além de uma tentativa de caracterização das escolas rurais, algumas professoras procuraram dar sentido ao que esses espaços lhes legaram como experiência. Foi dessa forma que, Daianny, Bianca e Josiane representaram imagens de escolas rurais permeadas de afetividade, espaços de acolhimento, calma e brincadeiras.

Essas três professoras ao interpretarem suas vivências na educação infantil e no ensino fundamental o fizeram pensando na confrontação escola rural *versus* escola urbana. Uma relação por vezes conflituosa. Ao elencarem distinções, caracterizaram as escolas rurais marcadas por turmas reduzidas e multisseriadas (com alunos do pré-escolar a 4ª série do ensino fundamental) e professoras polivalentes, muitas provavelmente sem formação em nível superior, conforme refletiu Bianca no GT. Enquanto as escolas urbanas foram lembradas por sua agitação, turmas seriadas e professores específicos por área, sem contar na grande quantidade de alunos.

A vivência no ensino médio foi rememorada pelas docentes por meio do choque que sentiram quando passaram para o ensino superior. Todas foram egressas de escolas públicas, e muitas voltaram para lecionar nas instituições que haviam concluído o ensino médio. Para nossas professoras esse nível de ensino representou uma vivência exitosa em termos de desempenho nas disciplinas escolares, também permeada pelo desejo de cursar o ensino superior. A passagem do nível médio para o superior chegou para as docentes trazendo uma nova rotina - conteúdos inéditos e mais aprofundados e professores exigentes - em contraste com a realidade vivida até ali.

5.2- O princípio de tudo foi quando eu escolhi cursar uma faculdade

Contou-nos Tiessa que *o princípio de tudo foi quando eu escolhi cursar uma faculdade*. As professoras, narraram a realidade enfrentada na transição da educação básica para a superior, e nisso destacaram o confronto entre a individualidade e a coletividade ou entre o sujeito e o meio. O ingresso delas no ensino superior

escancarou uma situação típica de muitos estudantes de cidades do interior do Brasil, a escassez de cursos superiores, especificamente, os presenciais.

Embora no ensino médio sentissem vontade e tivessem a necessidade de prosseguir nos estudos, o contexto local parecia não lhes favorecer. Além da falta de instituições próximas ou na cidade em que habitavam, as professoras se depararam com outros empecilhos como o histórico educacional da família e dos amigos e a falta de recursos financeiros.

A falta de recursos financeiros para o custeio do ensino superior é uma das dificuldades para que os estudantes tenham acesso a esse nível de ensino, considerando que, conforme o Censo da Educação Superior (2019), 88,2% das IES do País são privadas. E isto não é diferente em Ceres e região, onde a maior parte da oferta de ensino superior se dá em instituições particulares.

Consultando o Censo da Educação Superior (2019), percebemos que a rede privada ofertou 93,8% do total de vagas em cursos de graduação no ano de 2018, e a rede pública teve uma participação de 6,2% no total de vagas oferecidas. Um número baixo para um país como o nosso, que tem uma população, em sua maioria, pobre. Aproximadamente 60% da população tem rendimento mensal domiciliar de até um salário mínimo, segundo dados do IBGE (2018).

É perceptível a expansão da educação superior no País como um fenômeno que ganhou força desde a década de 1990, é o que pontua Camargo e Castro (2016). Essa expansão segue tendências:

como ampliação crescente do setor privado e da mercantilização desse nível de ensino, havendo, em consequência, mudança no padrão da educação superior. As instituições isoladas passam a ser predominantes, com a substituição do padrão de instituições universitárias centradas na oferta de ensino aliada à pesquisa e à extensão (CAMARGO; CASTRO, 2016, p. 126-127).

Na época da escolha pelo curso superior, pesaram na escolha das professoras a questão financeira, o caráter da instituição (pública ou privada) e a localização (próxima ou distante). A opção se deu na confrontação com suas realidades, marcada pela: falta de condições para custear um curso em uma instituição privada; a localização do *campus*, o qual não poderia estar distante de suas casas e a baixa variedade de cursos superiores e de instituições na região.

Quando à renda, segundo informado pelo IBGE (2018), o salário médio mensal dos trabalhadores formais em Ceres é de 2,3 salários mínimos, compatível com o restante das cidades que compõem a microrregião de Ceres, que é de 2,23 salários mínimos²⁰, pelos dados do Observatório do Mundo do Trabalho (2013). Quanto à escolaridade da população da Microrregião, este mesmo estudo apontou que:

56,42%²¹ da população “não tem instrução ou tem fundamental incompleto”, o que é comparativamente grande em relação à região metropolitana de Goiânia, que possui 40,1% da população nessa classificação” (OBSERVATÓRIO DO MUNDO DO TRABALHO, 2013, p. 21).

No que diz respeito à oferta de educação superior, vale fazermos um destaque. Todas as professoras moravam ou moram em Ceres ou em cidades do entorno desse município. A Microrregião de Ceres possui duas instituições de ensino superior públicas: o IF Goiano, em Ceres e; a Universidade Estadual de Goiás, com unidades em Ceres, Goianésia e Itapuranga (OBSERVATÓRIO DO MUNDO DO TRABALHO, 2013). Tomando como critério a proximidade, as duas unidades de ensino localizadas em Ceres seriam as alternativas mais viáveis para nossas professoras, pois Goianésia e Itapuranga estão a 64 Km e 68 Km de distância de Ceres, respectivamente. E isso poderia inviabilizar a mobilidade diária até esses municípios.

O curso de Licenciatura em Ciências Biológicas no IF Goiano do *campus* Ceres, apesar de ser uma opção ao alcance das professoras, não foi a primeira alternativa. Fenômeno semelhante foi apontado por Silva (2016) ao estudar os alunos do curso de Ciências Biológicas do *campus* Ceres, encontrando que, para quase 60% deles a Biologia não foi a primeira opção. Podemos considerar que, de modo geral, há uma baixo interesse pelas licenciaturas, o que é endossado pelo Censo da Educação Superior (2019, p. 16), que mostra que “os cursos de bacharelado continuam concentrando a maioria dos ingressantes da educação superior (58,0%), seguidos pelos cursos tecnológicos (20,9%) e os de licenciatura (20,5%)”.

Para as professoras do grupo, outras opções se destacaram a frente da Licenciatura em Ciências Biológicas: Administração (na história da Bianca),

²⁰ Valores referentes ao ano de 2011, período em que o Observatório do Mundo do Trabalho obteve os dados.

²¹ O dado mais atualizado que tivemos foi coletado pelo último Censo Demográfico, realizado pelo IBGE no ano de 2010.

Pedagogia (nas histórias da Daianny, Tiessa e Marly), Enfermagem e Licenciatura em Química (na história da Cheila), Agronomia (na história da Josiane) e Marketing (na história da Edilene). De forma generalizada, elas contaram que, em algum momento da vida, a profissão docente passou a fazer sentido e com isso, a licenciatura tornou-se uma possibilidade para a realização pessoal e profissional.

A existência do IF Goiano em Ceres ofereceu condições para que as licenciadas pudessem se profissionalizar em nível superior. Essa instituição traz a política de expansão do ensino superior e da formação de professores em instituições públicas, colaborando para o expressivo aumento do número de matrículas em licenciaturas entre 2008 e 2018 na rede federal, em 89,7% (BRASIL, 2019).

Ao estudarem no IF Goiano – *campus* Ceres, as docentes cursaram a formação inicial na modalidade presencial e em uma IES pública, caminho oposto da tendência brasileira:

Pela primeira vez na série histórica, o número de alunos matriculados em licenciatura nos cursos à distância (50,2%) superou o número de alunos matriculados nos cursos presenciais (49,8%). E, das matrículas nos cursos de licenciatura registradas em 2018, 37,6% estão em instituições públicas e 62,4% estão em IES privadas (BRASIL, 2019, p. 25).

O *campus* Ceres está em funcionamento há 25 anos, e desde então vem assumindo feições diversas. Da EAFCe ao *campus* do IF Goiano houve uma crescente diversificação de cursos, oferecendo vagas em diferentes níveis e modalidades de ensino, além da ampliação da infraestrutura. Isso é fruto do processo de verticalização e integração entre os níveis de ensino, um dos pilares dos IFs. Para se ter ideia da dimensão, quando iniciou as atividades, a EAFCe oferecia apenas cursos técnicos em: Agropecuária, Informática, Agroindústria, Agricultura, Zootecnia e Meio Ambiente nas modalidades, concomitante, integrado ou subsequente²² (PDI, 2018).

Por meio de sua atuação, o *campus* do IF Goiano levou à microrregião de Ceres novidades formativas, o que permitiu a estudantes com interesses diversos ter acesso ao ensino público, sem precisar se deslocar aos grandes centros do Brasil. Parece ser

²² Essas modalidades de cursos técnicos são descritas no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT, 2016, p. 284): a) Concomitante ao ensino médio: destina-se a estudantes que estejam cursando o ensino médio, com matrículas distintas para cada curso, na mesma instituição de ensino ou em diferentes instituições; b) Integrado ao ensino médio: destina-se aqueles estudantes que concluíram o ensino fundamental; c) Subsequente: voltado para quem já concluiu o ensino médio.

o caso das professoras do nosso GT. Elas souberam aproveitar aquilo que a instituição lhes ofereceu, e até o momento realizaram a licenciatura e a especialização no âmbito do IF Goiano.

Não há como falar de educação superior pública no interior do País, atualmente, sem mencionar o espraiamento dos *campi* dos IFs, algo reforçado pela política de interiorização, enraizada desde a criação da RFEPCT. Na esteira disso, o IF Goiano, juntamente com IFG, tem representado a EPT da rede federal de educação no Estado Goiás. Para ilustrarmos os efeitos da interiorização e da verticalização apresentamos, no quadro 6, informações dos cursos ofertados pelos *campi* do IF Goiano.

Quadro 6 - Relação dos *campi* do IF Goiano e os respectivos cursos, divididos em técnicos, graduações e pós-graduações

Campi	Cursos		
	Técnicos	Graduações	Pós-graduações
Campos Belos	Administração, Informática, Informática para Internet, Agropecuária, Comércio.	Zootecnia e Administração.	Especializações em Gestão de Projetos, Produção Sustentável de Bovinos, Ensino de Ciências e Matemática**, Ensino de Humanidades.
Catalão	Informática para sistemas de internet, Mineração e Informática.	Licenciatura em Ciências Naturais e Bacharelado Sistemas de Informação.	Especialização em Ensino de Ciências e Matemática**.
Ceres	Administração, Agropecuária, Informática para Internet, Informática, Manutenção e Suporte em Informática, Meio Ambiente.	Bacharelados em: Agronomia, Zootecnia e Sistemas de Informação. Licenciaturas em: Química e Ciências Biológicas.	Especializações em Formação de Professores e Práticas Educativas, Ensino de Ciências da Natureza e Educação Matemática e Produção e Utilização de Alimentos para Animais de interesse Zootécnico. Mestrados Profissionais em Irrigação no Cerrado e Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT)**.
Cristalina	Agropecuária e Informática.	Tecnologia em Horticultura, Agronomia.	-
Hidrolândia	Agropecuária e Manutenção e Suporte em Informática.	Pedagogia à Distância e Agronomia.	Especialização em Ensino de Humanidades**.

Ipameri	Redes de Computadores e Comércio.	Tecnologia em Gestão Comercial e Curso de Segunda Licenciatura em Pedagogia.	Especialização em Docência no Ensino Superior.
Iporá	Desenvolvimento de Sistemas, Secretariado, Química, Informática, Agropecuária.	Ciência da Computação, Licenciatura em Química, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Agronomia e Agronegócio.	Especializações em Sistemas Integrados de Produção Agropecuária**, Ensino de Humanidades** e Ensino de Ciências e Matemática**.
Morrinhos	Alimentos, Informática, Agropecuária e Agroindústria.	Ciência da Computação, Sistemas para Internet, Alimentos, Zootecnia, Química, Pedagogia e Agronomia.	Especialização em Ensino de Ciências e Matemática**, Mestrado Profissional em Olericultura.
Posse	Informática para Internet, Agropecuária, Administração, Informática.	Agronomia, Administração e Licenciatura em Ciências Biológicas.	Especializações em Sistemas Integrados de Produção Agropecuária** e Ensino de Humanidades**.
Rio Verde	Administração, Agropecuária, Alimentos, Biotecnologia, Contabilidade, Edificações, Informática, Química e Segurança do Trabalho.	Engenharia Química, Administração, Agronegócio, Agronomia, Ciência da Computação, Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas, Engenharia Ambiental, Engenharia de Alimentos, Engenharia Civil, Química, Saneamento Ambiental, Zootecnia.	Mestrados em Agroquímica, Biodiversidade e Conservação, Bioenergia e Grãos, Engenharia Aplicada e Sustentabilidade, Tecnologia de Alimentos, Zootecnia. Mestrado e Doutorado em Ciências Agrárias. Doutorado em Biotecnologia e Biodiversidade.
Trindade	Informática para Internet, Eletrotécnica, Edificações, Automação Industrial, Segurança do Trabalho, Informática para Internet.	Engenharias da Computação, Elétrica e Civil.	Especializações em Educação e Trabalho Docente e Ensino de Humanidades**.
Urutaí	Informática, Biotecnologia e Agropecuária.	Bacharelados em Nutrição, Sistemas de Informação, Ciência e Tecnologia de Alimentos, Medicina Veterinária, Engenharia Agrícola, Agronomia e Educação Física. Tecnólogos em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Gestão da Tecnologia da Informação. Licenciaturas em	Especialização em Ensino de Humanidades**. Mestrado Profissionais em Ensino para a Educação Básica, Proteção de Plantas, Conservação de Recursos Naturais do Cerrado.

		Química, Ciências Biológicas, Matemática, Educação Física.	
Polo de Inovação*	-	-	Mestrado Profissional em Bioenergia e Grãos (ofertado no <i>campus</i> Rio Verde)

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores a partir de consulta à página do IF Goiano. Disponível em: < <https://www.ifgoiano.edu.br/home/>>. Acesso em: 10 jun. 2020.

* Atualmente, o Polo de Inovação Rio Verde do IF Goiano realiza projetos de PD&I e serviços tecnológicos nas áreas de agricultura e agroindústria, em parceria com empresas do setor. Projetos de PD&I com foco em tecnologias para manejo agrícola e para processamento e armazenamento de grãos podem ser executados dentro do modelo EMBRAPPII (PDI, 2018).

** Propostas de pós-graduação em Rede, portanto, que possuem o mesmo PPC.

No quadro 6 registramos a magnitude do IF Goiano, que em seus treze *campi* oferece à comunidade 53 cursos técnicos em diferentes modalidades, 59 cursos de graduação e 23 cursos de pós-graduação. Somado a isso, como consta no PDI (2018) da instituição através de coleta de dados do Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos (SIAPE) que, até julho de 2018, existiam 666 professores efetivos, sendo 305 doutores (45%), 305 mestres (45%), 54 especialistas (8%) e 4 graduados (0,6%).

5.3- Casamos e agora os planos eram outros

Com o ingresso das professoras na licenciatura, comumente apareceram situações conflituosas entre as diferentes funções desempenhadas por elas na sociedade, afinal, tornar-se estudantes foi apenas uma das faces de suas vidas. Sabemos, pelo exposto por Josso (2010a, p. 246) que, “os indivíduos em formação procuram conformar-se com um conjunto de exigências sociais e culturais”, ao mesmo tempo que tentam “autonomizar-se em relação a algumas delas”. O fato é que, não

existiu nenhuma das histórias de vida que não tenha trazido este duplo movimento descrito por Josso, de conformação *versus* autonomização.

As narrativas das professoras revelaram a condição das mulheres na sociedade, sobretudo o relacionamento com suas famílias, e suas performances sociais de mães, esposas e trabalhadoras. Elas deram a conhecer dramas vividos que emergiram da sua “existência singular-plural” (JOSSO, 2010a, p. 69). Para esta autora, uma pessoa procura exprimir sua individualidade diante da coletividade, a qual parece impor-lhe determinadas normas ou regras do jogo, na forma de representações sociais que determinam papéis a serem desempenhados. É como se o coletivo nos enquadrasse em um lugar pré-determinado.

Historicamente, o trabalho docente é marcado por traços femininos, reforçados desde as atividades domiciliares até a profissionalização da docência. A formação de professores era, inicialmente, nos séculos XIX e XX, realizada em escolas normais, formando docentes para atuarem no ensino primário (VIANNA, 2002). Com o passar do tempo “os homens vão abandonando as salas de aula nos cursos primários, e as escolas normais vão formando mais e mais mulheres” (VIANNA, 2002, p. 85). E assim chegamos ao final do século XX, no Brasil, com o cenário da educação básica dominado por professoras. São aspectos que apontam o fenômeno da feminização do magistério.

Apesar de apelar às diferenças entre os sexos para tornar a docência uma atividade fundamentalmente feminina, essa relação é uma construção social que foi e tem sido reforçada (VIANNA, 2002). Basta fazermos uma rápida observação no cenário nacional para verificar que o número de mulheres matriculadas na licenciatura (71,3%) é bem superior ao de homens (28,7%) (BRASIL, 2019). E isso se destaca na educação básica, é onde predominam mulheres, que correspondem, atualmente a 81% do número de docentes (BRASIL, 2018).

A feminização do magistério acabou por moldar a maneira como homens e mulheres se relacionam com essa profissão. Na sociedade, segundo Vianna (2002), o estereótipo do homem vem acompanhado dos seguintes caracteres: agressividade, militarismo e racionalidade. Em função deles, os homens não poderiam se sujeitar à profissão docente, porque são características incompatíveis com esse ofício. Logo, aos homens caberiam profissões mais rentáveis e ditas masculinas, a ocupação de postos de trabalho de maior remuneração e de cargos de liderança.

Afirma Vianna (2002) que o cuidado, a docilidade e a afetividade por serem características tidas como, eminentemente femininas, aproximaram as mulheres da profissão docente, e em função disso, houve o rebaixamento salarial e a estratificação da carreira, o que contribuiu para aprofundar a desigualdade entre os gêneros e o sexismo em relação à profissão professor.

Com as mudanças no mundo do trabalho, as mulheres foram adquirindo protagonismo na renda familiar. Por conta disso, passaram a acumular funções. Para além da atividade profissional, muitas precisam dispor de tempo e disposição para cuidar da casa, o que engloba os afazeres domésticos e o cuidado do marido e filhos. Afinal, em uma sociedade patriarcal são as mulheres as responsáveis pelas atividades domésticas.

Percebemos o efeito desses papéis circulantes em nossa sociedade sobre as professoras do GT, levando-nos a refletir a respeito da condição da mulher. Foi em nome dessas representações que algumas licenciadas, em diferentes momentos, abdicaram de atuar profissionalmente para se dedicar à família, o que foi visto nas histórias de Marly, Edilene e Tiessa.

Marly, mesmo tendo concluído o Magistério e com vontade de atuar em sala de aula, adiou a entrada no mercado de trabalho em virtude do casamento e dos filhos, dedicando-se exclusivamente ao lar. O ingresso no mundo do trabalho só aconteceu anos depois, situação parecida com a vivida pela Edilene. Essa narradora viu-se numa trama difícil quando se separou do marido. Sua falta de qualificação profissional a impediria de obter emprego e manter o sustento da família. Tiessa, após a formatura em Ciências Biológicas, não ingressou na profissão docente, pois preferiu se dedicar à filha, ainda pequena.

Essas três professoras apresentaram em suas histórias, ainda que não explicitamente, uma forte presença do marido e dos filhos, algo semelhante ao apontado por Moita (2013). O meio familiar impactou seus itinerários profissionais e formativos, inclusive a formação inicial no IF Goiano. Marly queixou-se de que, quando começou o curso, além de passar o dia todo fora, no trabalho, precisou deixar sua família também à noite para estudar. Na mesma direção, Cheila teve que se desdobrar para conciliar trabalho, família e estudo, chegando ao IF Goiano quase sempre exausta pela múltipla jornada.

Quando lançamos luz à experiência da maternidade e da busca pela formação, veio-nos a imagem de mulheres que enfrentaram situações de resistência. Assim, as

narradoras assumiram um duplo papel em suas histórias, de autoras e de personagens. Personagens, na medida em que os acontecimentos lhes chegaram e as foram transformando, convertendo-se em experiências. Não queremos dizer com isso que, as professoras são simplesmente passivas diante dos acontecimentos. Segundo Larrosa (2015), “o padecer não tem nada que ver com a mera passividade”, e sim com a ideia de paixão. Para esse autor, um sujeito passional é aquele que se deixa ser capturado pelo objeto de sua paixão.

As docentes também foram autoras de suas histórias de vida, assumindo suas escolhas, dentre elas a maternidade e o casamento. Experimentaram uma liberdade ponderada, “fundada não nela mesma, mas numa aceitação primeira de algo que está fora de mim, de algo não sou eu e que por isso, justamente, é capaz de me apaixonar” (LARROSA, 2015, p. 29). Nesse processo autoral deram vida a si próprias enquanto mães-esposas-professoras.

Edilene contou que por um período suportou a rotina dividida entre trabalho e estudo, porém, pela falta de tempo para se dedicar à graduação e à filha pequena, tomou duas decisões difíceis: abandonou o trabalho em uma loja de motocicletas, passando a viver apenas com a bolsa do PIBID e levou a filha para morar com os avós na fazenda.

Nas histórias de vida de Bianca e de Daianny, a entrada na licenciatura também impactou suas trajetórias. Ambas deixaram seus empregos para se dedicar ao curso. A professora Bianca abandonou o cargo efetivo de um concurso e passou a viver da bolsa de iniciação à docência. Daianny, além da perda salarial, deixou de exercer a atividade de locutora de rádio, pela qual era bastante apaixonada.

A opção de Daianny pelo ensino superior em detrimento de sua realidade profissional pareceu relacionar-se mais com a representação, tão presente no imaginário brasileiro, de se ter que fazer um curso superior para garantir um futuro profissional exitoso. Segundo Magalhães e Castioni (2019, p. 741), embutido nesse imaginário está “a ideia de que as chances de ingresso no mercado de trabalho são somente para quem tem ensino superior, ou quem é bacharel, que mostra que nossa herança escravocrata desenvolveu repulsa pelo trabalho manual”.

Por esses conflitos e ajustes realizados pelas sete professoras em suas rotinas ao tornarem-se licenciandas do IF Goiano, evidenciamos que:

Uma trajetória coloca em cena um ser-sujeito relacionado com pessoas, contextos e consigo mesmo numa tensão permanente entre os modelos possíveis de identificação com outrem (conformação) e aspirações à diferenciação (singularização) (JOSSO, 2010a, p. 70).

Sejam quais forem os conflitos vividos, é certo que, de algum modo, foram sendo superados à medida que as professoras tomaram para si a responsabilidade por suas formações. E isto veio acompanhado da autonomização frente às dificuldades de desempenharem, ao mesmo tempo e atendendo às expectativas, múltiplos papéis sociais: de mães, esposas, estudantes, trabalhadoras. Reforçamos que as representações e a imposição de papéis inerentes a essas funções foram gestadas em uma sociedade patriarcal.

A busca de autonomização e de responsabilização por suas formações apenas foi possível pelas condições contextuais favoráveis instituídas pela presença do IF Goiano em Ceres. Pelas narrativas autobiográficas docentes, um dos desdobramentos da política de criação dos IFs é a de empoderar mulheres que, possivelmente, estariam fadadas a desempenhar o papel esperado pela sociedade, ou seja, distantes dos espaços formativos e do mundo do trabalho, e próximas ao modelo de mulher ideal, do lar e dedicada.

5.4- O aprendizado não se limita a simplesmente uma sala de aula e laboratórios, ele vai mais além

O processo de formação das professoras tem acontecido em um *continuum*, por meio de vivências que se somam e dão sentido ao que hoje são. Nesse fluxo, antes, durante e depois da licenciatura, vimos que as professoras experimentaram propostas formativas proporcionadas pelo IF Goiano – *campus* Ceres. São propostas de programas extracurriculares e de componentes curriculares que merecem nossa atenção pela importância na formação e pelos sentidos atribuídos a eles nas histórias de vida das docentes, reforçando, como disse Edilene, que *o aprendizado não se limita a simplesmente uma sala de aula e laboratórios, ele vai mais além*.

A professora Josiane trouxe à memória o Pronatec, quando realizou o curso de Inglês Básico, ainda durante o ensino médio. Esse foi seu primeiro contato com o IF Goiano, e teve importância por encorajá-la a retornar à instituição a fim de realizar o curso superior.

O Pronatec foi um programa de bolsas que entrou em vigor no ano de 2011, tendo como objetivo central ampliar a oferta de formação técnica-profissional. Em resumo, a proposta é oferecer EPT de nível médio presencial e a distância e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional aos trabalhadores (BRASIL, 2011).

Como contamos, o PIBID fez parte do percurso formativo de algumas professoras do nosso grupo. Para muitas, representou fonte de renda, para outras um meio formativo aberto pelo ano a mais na graduação e para a maioria delas, as duas coisas. Esse programa está inserido na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica fomentada pelo governo federal através do MEC e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Nosso propósito aqui não é o de discutir profundamente o PIBID, mas de tecer considerações sobre o papel do programa nas trajetórias das professoras Josiane, Bianca, Daianny e Edilene. Um sentido em comum narrado por elas foi o reconhecimento de que o PIBID e os Estágios Curriculares Supervisionados são propostas distintas, embora complementares. Pois bem, trataremos também sobre os Estágios e seu significado nas histórias das docentes.

O PIBID foi instituído pela Portaria nº 38, de 12 de dezembro de 2007, no entanto, entrou em atividade no ano de 2009 (PANIAGO, 2016). Na tese desta autora encontramos um resumo claro e preciso da proposta do programa:

Os alunos das Licenciaturas podem participar, desde o início de sua formação, de experiências de aprendizagens da docência, nas escolas públicas de educação básica, que vão desde o conhecimento de questões administrativas, de gestão, questões socioculturais dos alunos, relações interpessoais a práticas de ensino em sala de aula. Então, o PIBID aproxima as IES da realidade da escola, campo de trabalho dos futuros profissionais, de modo a articulá-las com a escola e sistemas de ensino municipais e estaduais (PANIAGO, 2016, p. 77).

O IF Goiano foi contemplado pelos editais CAPES nº 61 de 2013 e nº 02 de 2020. As PIBIDIANAS do nosso grupo participaram do edital 61, em vigência no *campus* Ceres. Na época eram três subprojetos: Biologia, Interdisciplinar (áreas Biologia e Química) e Química, totalizando: 25 bolsas de iniciação à docência, distribuídas entre licenciandos da Ciências Biológicas e Química; 5 bolsas de supervisão, destinadas aos professores das escolas de educação básica que firmaram parceria com o IF

Goiano e 3 bolsas de coordenação de área, oferecidos aos professores das licenciaturas do *campus*. As ações dos subprojetos Biologia e Química aconteceram em escolas da cidade de Ceres, enquanto o Interdisciplinar ocorreu no próprio IF Goiano, nos cursos técnicos integrados ao ensino médio.

Os sentidos singulares encontrados pelas professoras na vivência do PIBID, ampliaram nossa compreensão acerca da contribuição do programa à formação de professores de educação básica, particularmente no que diz respeito à produção das identidades das futuras profissionais com a docência. Ainda durante a graduação, Josiane atribuiu ao PIBID o papel de encorajá-la a ser professora, quando chegou o momento de cursar as disciplinas de Estágios Curriculares Supervisionados Obrigatórios. Nestes momentos, ela contou que teria tido todas as chances sabotadas caso o programa de iniciação à docência não a tivesse municiado de saberes para enfrentar os dramas vividos nos Estágios.

Edilene disse que por meio do PIBID pôde atuar substituindo professores e assim ensaiou passos na docência, reconhecendo o quanto isso lhe agregou aprendizagens. Esses eram os momentos das atividades do PIBID mais esperados por ela. Bianca lembrou-se da postura humana de seus professores-supervisores, dizendo que hoje carrega consigo os ensinamentos na sua prática docente. Daianny percebeu que o tempo vivido no PIBID Biologia, atuando com o ensino médio, reforçou seu desejo de ser professora de crianças, na educação infantil ou nos anos iniciais do ensino fundamental. Ela sentiu-se assustada para lidar com jovens e adolescentes dos ensinos fundamental II e médio.

O PIBID não se propõe a substituir os Estágios, mas pretende se integrar e se articular a eles. O PIBID não é uma disciplina e, portanto, não se caracteriza como componente obrigatório para habilitação profissional do licenciado em Ciências Biológicas, em contraste com a obrigatoriedade das disciplinas de Estágios Curriculares Obrigatórios dos níveis fundamental e médio.

Diferentemente do PIBID e somando-se a esse programa, contudo mais focado na preparação para a prática profissional docente, os Estágios Obrigatórios, presentes no currículo da licenciatura, também foram para as professoras importantes espaços-tempo de identificação com a docência.

De uma experiência de Estágio pré-concebida como algo ruim, as professoras revelaram a importância para suas formações ao experimentarem a prática de sala de

aula nas escolas-campo. Dos Estágios, a fase de regência foi o momento marcante, para que viessem a se identificar como docentes.

Durante a graduação as licenciadas seguiram a matriz curricular regida pelo PPC, versão do ano de 2013. Neste documento consta a existência do Estágio Supervisionado do Ensino Fundamental, no 6º período do curso, com duração de 200 horas e do Estágio Supervisionado do Ensino Médio, no 8º período, com duração de 200 horas, totalizando 400 horas (PPC, 2012). Portanto, os Estágios ocorrem na segunda metade do curso.

Resguardadas as especificidades de cada nível de ensino, basicamente, os Estágios da Licenciatura em Ciências Biológicas do IF Goiano – *campus* Ceres tinham como norte uma cartilha, proposta pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso. Neste instrumento, os estágios foram divididos em três fases: 1) Observação: 30 horas, destinadas a observação da estrutura escolar e de aulas na série que irá realizar a regência; b) Semi-regência: 146 horas, contemplando elaboração do relatório de observação, preparo dos materiais didáticos, das aulas a serem ministradas, do relatório de semi-regência, do plano de ensino e dos planos de aula, preenchimento do diário escolar, preparo e apresentação de palestras com temas transversais; c) Regência: 24 horas, tempo destinado às aulas propriamente ditas.

Atualmente está em vigor o PPC versão do ano de 2017. Neste, os Estágios foram reformulados, passando a ser divididos em quatro disciplinas, que ocorrem entre o 5º e o 8º períodos da licenciatura. A proposta foi subdividir o Estágio no ensino fundamental nas duas primeiras disciplinas, Estágio I e II; e no ensino médio, nas disciplinas Estágio III e IV (PPC, 2017). Pareceu-nos que essas disciplinas nada mais são do que uma reorganização dos Estágios da forma como vinham sendo, tradicionalmente, praticados no curso, antes de 2017.

Nas trajetórias das professoras, o nervosismo e o medo foram sentimentos que permearam suas narrativas sobre os Estágios. São sentimentos provenientes, muitas vezes, do fato de que se trata do primeiro contato delas com a escola. Aos poucos, esses sentimentos deram lugar à surpresa. Nas falas das licenciadas, os Estágios, de forma geral, se configuraram como uma vivência positiva e produtiva, principalmente, pelo bom relacionamento que mantiveram com seus alunos e com as escolas-campo e também pelo fato de conseguirem vencer o medo, ministrando aulas de qualidade com o uso de recursos didáticos diferenciados.

Fazemos alusão a Lüdke (2015), considerando que os Estágios cumpriram seu papel formador ao transformarem a maneira como as professoras vinham concebendo aquele momento, ainda muito calcado no receio e no negativismo dos discursos que ouviram de outros licenciandos veteranos. A experimentação dos Estágios transformou-se em motivação para seguirem na docência. Isto foi o que nos contou Edilene, Josiane e Tiessa. Baseados em Lüdke (2015, p. 175), entendemos que o Estágio é um “momento chave para tomada de decisão pelo estudante sobre sua futura profissão, se será mesmo o magistério, ou pelo que está podendo ver na prática, se deverá ceder lugar à outra profissão”. E pelo menos às professoras do GT, essas disciplinas contribuíram, sim, para a decisão de se tornarem docentes.

5.5- Além de Ciências e Biologia há de se ensinar de tudo um pouco

Partindo da realidade vivida pelas licenciadas do nosso grupo, tecemos reflexões sobre como tem sido ser professora de Ciências e Biologia no cotidiano da profissão. Muitas atuam em escolas da rede estadual de educação de Goiás. Diante da denúncia de Edilene, título deste tópico, revelou-se o déficit de professores na rede estadual, que faz com que muitos tenham que se desdobrar para ministrar disciplinas diferentes de sua área de formação. Pusemo-nos a pensar: Como é o ensino de ciências no interior de Goiás? Como ele acontece? As respostas não são muito animadoras quando focalizamos o Estado de Goiás e, principalmente, em Ceres e região.

A falta de professores para disciplinas especializadas nas escolas de educação básica da rede pública é um problema que assola muitos municípios brasileiros, como apontado pelo Censo da Educação Básica do ano de 2018. Nos anos finais do ensino fundamental, o relatório sobre adequação da formação docente (BRASIL, 2018) demonstrou que o pior resultado ocorre na disciplina de Artes, na qual apenas 35,6% das turmas são atendidas por docentes com formação adequada. O melhor resultado é observado para a disciplina de Língua Portuguesa, em que 64,4% das turmas são atendidas por docentes com formação adequada.

No ensino médio, o pior resultado foi observado na disciplina de Sociologia, que tem apenas 28,4% das turmas com professores com a formação adequada. Ainda

nesse nível de ensino, os melhores resultados do indicador de adequação da formação docente foram observados nas disciplinas Biologia, Língua Portuguesa, Educação Física, Matemática, Geografia e História com percentuais acima de 70% (BRASIL, 2018).

Focalizando as duas disciplinas para as quais as professoras foram habilitadas, Ciências da Natureza tem 61% e Biologia possui 79,8% das turmas com professores com formação adequada, ou seja, licenciados ou bacharéis em Ciências Biológicas com formação pedagógica (BRASIL, 2018).

No âmbito nacional, as Regiões Nordeste e grande parte da Região Centro-oeste apresentam menores percentuais de disciplinas ministradas por professores com formação adequada, tanto nos anos finais do ensino fundamental quanto no ensino médio (BRASIL, 2018). Esse cenário faz com que muitos docentes atuem em disciplinas diversas da sua formação original, assumindo assim uma identidade polivalente.

A situação exposta acima encontra eco nas histórias profissionais de nossas professoras. Ao assumirem aulas na rede estadual de Goiás, em Ceres e região, a fim de completarem suas cargas horárias, elas precisaram ministrar disciplinas para quais não são habilitadas. Foi assim com Bianca, Cheila e Edilene que, além de Ciências e Biologia, ministraram Língua Portuguesa, Filosofia, Sociologia, Artes, Geografia, Matemática, Química. Como bem expôs Edilene, *de tudo um pouco*.

Essa professora refletiu que quando ministra aulas em disciplinas diferentes da sua formação acaba penalizando os alunos. Em sua prática, notou que o envolvimento e a qualidade da aula melhoram quando ministra Ciências e Biologia, e o contrário é observado nas aulas de matérias diferentes. E isso acontece a despeito de Edilene sempre se preparar e estudar os assuntos com antecedência. Ao final da sua história, ela pede que os governantes possam voltar suas preocupações a esse fato, mostrando-se insatisfeita com a situação vivida.

A história profissional de Edilene pode ser um emblema que ilustra como tem sido requisitado as docentes a atuação em outras disciplinas, diferente da sua área de formação. Para isso, não acreditamos que tenha alguma formação inicial de licenciatura de área especializada que dê conta no espaço-tempo disponível, mas talvez esses cursos possam contribuir para, como nos diz Nóvoa (2017), preparar os professores para agirem num ambiente de incerteza e imprevisibilidade. Este nos

parece ser o caso de quando as professoras são postas a atuarem com disciplinas diferentes de Ciências e Biologia.

De forma propositiva e a partir da realidade narrada pelas professoras, sugerimos duas maneiras que podem vir a resultar na solução ou mitigação da falta de professores sem formação adequada para algumas disciplinas escolares: ampliar o número de vagas de concursos para atender a demanda das escolas e oferecer oportunidades formativas para os professores com cursos superiores de diferentes áreas.

Refletimos sobre a primeira proposta, de efeito mais imediato. Para termos ideia da dimensão do problema em Goiás, no último concurso da então Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esporte²³ (SEDUCE/GO) do ano de 2018, foram disponibilizadas vagas para docentes apenas para as áreas de Biologia, Química, Física e Matemática, sendo 42 vagas de Biologia para todo o Estado. Você não leu errado, em um Estado com 246 municípios e quase 5 mil escolas, apenas 42 vagas para contratação de novos professores. Notadamente, este número é insuficiente e não atende a real demanda da rede estadual de educação. Para ilustrarmos, na área da microrregião de Ceres, apenas a cidade de Goianésia recebeu duas vagas para docentes de Biologia (GOIÁS, 2018).

Quanto a segunda proposta, uma saída de médio e longo prazo, seria ampliar o investimento na expansão e diversificação da formação de professores em nível superior, como está previsto no último PNE/2014, na meta 15. Nesta lei busca-se assegurar que “todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (BRASIL, 2014).

Embora a LDB (2017), no artigo 62, disponha que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena”, não é incomum encontrarmos professores sem formação em nível superior no País. Conforme dados do Censo da Educação Básica (2018), a educação infantil tem quase 7% dos professores com nível médio ou fundamental completo; o ensino fundamental tem 11,0% de docentes com ensino médio normal/magistério e ainda 4,3% com nível médio ou inferior; o ensino médio possui 3,3% dos professores cursando nível superior.

²³ Na atual gestão (2019-2022) do governador Ronaldo Caiado (DEM), essa secretaria passou a ser denominada Secretaria de Estado de Educação de Goiás (SEDUC).

Acreditamos que os IFs são instituições que poderiam atuar na melhoria desse cenário, articulando-se e somando esforços com outros espaços universitários. A lei de criação dos institutos prevê que essas instituições devem garantir no mínimo 20% de suas vagas para cursos de licenciatura, programas especiais de formação pedagógica, procurando formar professores para a educação básica, prioritariamente nas áreas de ciências e matemática, e para educação profissional (BRASIL, 2008). Essa meta encontra respaldo no PNE/2014, que define como estratégia o fomento a formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e o atendimento ao déficit de profissionais em áreas específicas (BRASIL, 2014).

Outra ação dos IFs na formação de professores do País consiste na sua atuação majoritária em regiões interioranas, facilitando o acesso e a formação de futuros professores em cidades de porte pequeno. Para além dessa visão otimista trazida pela lei dos institutos e pela concretude de sua atuação, se tomarmos a realidade histórica do Brasil desde o ano de 2016 com o golpe contra a ex-presidenta Dilma Rousseff e a eleição do governo de extrema-direita de Jair Bolsonaro, em 2018, o cenário é um tanto desolador. Temos assistido a quase total paralisia das políticas educacionais, um verdadeiro ataque à Educação e seus profissionais, ao PNE/2014-2024, à Ciência e à Cultura. Tempos sombrios e incertos. Como sobreviver a ele? Como ter esperança de que a Educação e a formação de professores voltem a ser pautas do dia?

5.6- O IF Goiano me acolheu de braços abertos

Como reconheceu Edilene, o IF Goiano acolheu as estudantes de braços abertos e com isso promoveu a construção de percursos que remetem a um contexto de abundância para os institutos e para a educação pública federal, em vários sentidos. As narrativas autobiográficas nos trouxeram a esperança de que é possível modificar a paisagem de uma vida inteira pela existência de condições favoráveis à formação de uma pessoa.

Encorajados pelo pensamento de Ricoeur (2010), interpretamos a existência do IF em Ceres como explicação causal que condicionou a experiência formativa das

professoras do nosso grupo. Tomamos essa instituição de ensino como um acontecimento que está diretamente ligado às configurações narrativas, guardando uma certa relação de condicionalidade.

Ao buscarmos explicações causais nas histórias, reconhecemos o *campus* Ceres como uma “condição necessária” (RICŒUR, 2010, p. 223) para que as professoras chegassem a seu estado atual. Ao fazermos isso, pudemos encontrar nas narrativas respostas à indagação: “Como foi possível que tal tipo de estado acontecesse?” (RICŒUR, 2010, p. 223). Dito de outra forma: Como as professoras se tornaram o que hoje são? Em suas histórias, o IF Goiano apareceu como uma “condição antecedente necessária” (RICŒUR, 2010, p. 223) que teve que ser produzida para que chegassem a uma forma própria. Essa formação foi procurada pelas professoras nos vestígios presentes através das narrativas autobiográficas.

A existência do IF Goiano, especialmente sua política de interiorização e verticalização serviu como pano de fundo para a construção biográfica das professoras. Vimos que as licenciadas utilizaram as vivências na instituição como “referenciais explicativos e compreensivos para interpretar as realidades da vida, operar escolhas, ter um horizonte” (JOSSO, 2010a, p. 264).

Nas histórias de vida, o IF Goiano, enquanto causa material trouxe como consequência o amplo investimento em Educação. Naquele momento, isto se refletiu na metáfora do Brasil: o que não era para mim, agora é. Foi assim que, as professoras resgataram o valor da formação inicial em suas narrativas, anunciando que a existência do instituto em Ceres introduziu transformações. No seio dessas transformações, o IF Goiano tem democratizado o ensino, permitindo que pessoas como as professoras do grupo pudessem ter a chance de se formar, encontrar novos trajetos e projetos, realizar-se pessoal e profissionalmente e ampliar suas bagagens culturais diante das inúmeras oportunidades abertas. Para Josso (2010a, p. 262), isso indica que a universidade, no nosso caso o IF, “parece ser um local de investimentos múltiplos com vistas a satisfazer desejos tão variados como, [...] o de adquirir prestígio social ou ainda, da procura de um caminho profissional”.

As professoras Daianny, Edilene e Bianca estavam em busca de um novo caminho profissional quando abandonaram seus postos de trabalho e passaram a se dedicar ao curso superior. Elas tinham clara a intenção de obter ascensão social, alcançando novas posições profissionais e encontraram no IF Goiano condições para isso. Uma atitude compreensível e desejável.

Contudo, criticamos com Holanda (2006, apud. Magalhães; Castioni, 2019, p. 741), a ideia vigente no Brasil de que “as chances de ingresso no mercado de trabalho são somente para quem tem ensino superior”. Os itinerários das professoras reforçaram essa ideia, quando elas decidiram, a despeito dos prejuízos financeiros, abandonar ou trocar seus trabalhos. Eram atividades profissionais que de certa forma exigiam pouca qualificação. Assim, elas partiram para o ensino superior procurando galgar novas e mais rentáveis posições profissionais.

Com o desejo de expandir a formação, as professoras foram ao encontro do IF Goiano e de seus cursos superiores. Por que optaram por essa instituição? De um lado, as condições contextuais sinalizavam que o *campus* Ceres era uma opção viável e acessível a elas e, de outro lado, a decisão de qual profissão exercer. Pareceu-nos que nessa busca pouco importava o tipo de curso, tanto é que Ciências Biológicas não foi a primeira opção e algumas sequer queriam uma licenciatura. Por isso, o que acabou pesando foi a busca pelo acesso ao ensino superior.

Ainda pensando sobre o percurso formativo das professoras, questionamo-nos: por que elas foram atraídas pela Licenciatura em Ciências Biológicas? Será que já se identificavam com a docência antes de ingressarem no curso? Pelo que contaram, algumas simpatizavam com a profissão docente, ainda muito influenciadas pelos professores de Biologia do ensino médio, outras receberam influência do estereótipo do biólogo midiático. Esses dois fatores foram enunciados pelas docentes e fizeram com que se familiarizassem com o curso de Ciências Biológicas, tendo-o como uma dentre outras alternativas oferecidas pelo *campus* Ceres.

Pareceu-nos que talvez, anteriormente, as licenciadas não pretendessem viver tal itinerário formativo. Foi preciso a instalação do IF em Ceres para que essa formação acontecesse. Para que viessem a se tornar professoras e especialistas, foi necessário, antes de tudo, que se produzisse a condição necessária, ou seja, que houvesse a oferta de formação próxima de suas realidades. Mesmo em outro contexto, Maknamara (2020, p. 32) citando a dissertação de Dantas (2018) relatou algo parecido: “eu, como muitas outras que conheço, só fiz licenciatura em Biologia depois que veio a universidade federal pra perto da minha cidade, eu jamais pensei que fosse ter oportunidade de cursar algo tão lindo como Biologia”.

A existência do instituto em Ceres encontrou-se com a vontade e a necessidade das professoras de seguir em formação, ainda que elas tivessem motivadas em ascender socialmente por meio de um diploma de nível superior. Assim, a obtenção

de saberes e competências profissionais e pessoais docentes para pensar e agir na sociedade seria consequência desse processo formativo.

As narrativas mostraram que os percursos são, ainda que parcialmente, consequência da atuação dos IFs, sendo, portanto, reorientados a partir do social, da existência dessas instituições enquanto política pública. Trata-se de uma política governamental surgida no ano de 2008, na gestão do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva. Esse o momento histórico de nossas docentes: momento de oportunidades que a política de governo brindou em suas vidas.

Embora no presente, em suas histórias de vida, reconheçam o valor da licenciatura, essa modalidade foi, em um primeiro momento secundarizada, e com isso a docência também. Somente durante a vivência do curso é que as professoras ampliaram seus olhares e acumularam bagagem suficiente para fazer da docência em Biologia um espaço de desenvolvimento profissional e pessoal. Desse modo, o IF Goiano se tornou um meio para que chegassem a ser professoras, não importando em qual área de conhecimento.

Entre a formação das professoras e o *campus* Ceres houve um desenvolvimento em paralelo, esboçando uma reta crescente. Dessa maneira, do tempo em que a pesquisa começou (segundo semestre de 2016) até o momento da defesa da tese (dezembro de 2020), o cenário mudou socio-historicamente. A concepção do projeto de doutoramento se deu em um período marcado pelo otimismo, que correspondeu a “ascensão” dos IFs, entre os anos de 2012 a 2015, tempo em que as professoras eram licenciandas. Com o *impeachment* da presidenta em 2016 e a aprovação de medidas de austeridade, como a Emenda Constitucional nº 95, que teve como objetivo a contenção dos gastos públicos por 20 anos, inclusive em Educação e Saúde, os IFs entraram em um momento de “estagnação”, que se estende até os dias atuais.

As professoras evocaram imagens-vestígios de um tempo em que a rede federal de educação, tanto as de ensino superior quanto as de EPT, eram valorizadas e cresciam. Elas testemunharam do interior do *campus* Ceres o desenvolvimento institucional: da construção de infraestrutura, como laboratórios e nova biblioteca, passando pelo fomento de atividades e bolsas de pesquisa, ensino e extensão em editais específicos até o provimento de novas vagas para docentes e técnicos administrativos. Para mencionarmos alguns exemplos: por meio do edital nº 01, de 10 de fevereiro de 2014 foram contratados para o *campus* Ceres, de uma única vez,

quinze professores das mais diferentes áreas do conhecimento²⁴; no ano de 2016 foi lançado o primeiro edital do Programa Institucional de Apoio aos Projetos de Pesquisa em Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – PAPED, que destinou aproximadamente R\$ 143.100,00 para custear bolsas para docentes e discentes de cursos superior e de EPT de nível médio do IF Goiano, objetivando fomentar a pesquisa científica e tecnológica no campo do ensino e educação no IF Goiano²⁵. De forma geral, quantitativamente, a RFEPCT – que inclui os IFs passou de 140 (no ano de 1909) para 653 *campus* (até o ano de 2019).

É claro que as professoras experienciaram sua formação singularmente, não sendo um processo linear e nem unidirecional, como apontou Fontoura (2013). No entanto, seus relatos de vida tiveram em comum o fato de terem sido:

processados de acordo com os acontecimentos e ações que balizaram o seu percurso de vida e vincularam uma energia polivalente com a qual se transformaram e desenvolveram em interação com fatores contextuais (FONTOURA, 2013, p. 192).

Entre continuidades e rupturas, as docentes construíram seus itinerários formativos interagindo com o contexto sócio-histórico, principalmente o IF Goiano e o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, não sendo possível dizer que elas são reflexos puro e simples da formação que receberam nesse contexto. Acreditamos que cada uma, a sua maneira, metabolizou a experiência e a expressou numa paisagem individual.

Atualmente, com a eleição de um governo neoliberal, em 2018, as condições para a valorização da formação docente no interior do País ficaram prejudicadas, bem como a oferta de EPT na rede federal. A formação inicial e continuada de professores nos IFs atravessa momentos difíceis, principalmente para disciplinas de ciências e matemática, foco dessas instituições, que como sabemos têm déficit enorme de professores na educação básica.

Encontramos nas narrativas das professoras do nosso grupo a esperança para os retrocessos que o nosso País enfrenta hoje nas áreas educacional e social. Os

²⁴ Conferir edital nº 01, de 14 de fevereiro de 2014. Disponível em: <http://academico.ifgoiano.edu.br/qselecao/concurso.aspx?cod_concurso=2377>. Acesso em: 29 set. 2020.

²⁵ Conferir o edital nº 04 de 01 de abril de 2016. Disponível em: <https://www.ifgoiano.edu.br/home/images/REITORIA/Doc_Pesquisa/Paped/Edital_Paped.pdf>. Acesso em: 29 set. 2020.

projetos anunciados em suas narrativas “marcam uma confiança na vida na qual mesmo o impossível pode acontecer” (JOSSO, 2010a, p. 289). Mais do que nunca, precisamos de uma peripécia que venha modificar a roda de nossa fortuna, e assim ver a esperança brilhar novamente. O desafio que fica é: Como sairmos dessa incerteza atual, marcada pela desastrosa eleição de um governo inimigo da Educação e da vida, e diante da emergência da pandemia do novo coronavírus²⁶, que escancarou e aprofundou as desigualdades educacionais, sociais e econômicas no Brasil?

²⁶ Em 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi alertada sobre vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China. Tratava-se de uma nova cepa (tipo) de coronavírus que não havia sido identificada antes em seres humanos, o SARS-CoV-2. Esse novo coronavírus é responsável por causar a doença COVID-19, que até 30 de outubro de 2020, no mundo, já havia infectado 44.888.869 de pessoas e causado 1.178.475 mortes (OPAS, 2020).

HISTÓRIAS (AINDA) POR CONTAR

*Ao lado de uma língua que nos faça ser mundo,
deve coexistir uma outra que nos faça sair do mundo.
De um lado, um idioma que nos crie raiz e lugar.
Do outro, um idioma que nos faça ser asa e viagem*
(COUTO, 2011c, p. 24).

No título que dá nome a esta última parte da tese, queremos chamar a atenção para o uso da palavra “ainda” entre parênteses. Esse advérbio de tempo pode representar a ideia de que nos resta “ainda” algumas coisas que gostaríamos de partilhar com o leitor. Pode ter o sentido de que “ainda” esta tese se constitua como uma pré-história de muitas outras por vir. É uma pré-história para nós, nos trabalhos que publicaremos e nas comunicações que ainda faremos. É pré-história para os leitores que, ao seu modo e interesse, reinterpretem o que quisemos contar, fazendo aparecer uma nova história. O ato de leitura, para Ricoeur (2006, p. 16, tradução nossa) possui então uma “riqueza latente de interpretação, seu poder de reinterpretação de maneira sempre nova em contextos históricos sempre novos”.

Retornamos ao círculo hermenêutico entre tempo e narrativa, dizendo que nossa tese, tal qual um livro, “só cumpre o seu destino quando transitamos de leitores para produtores do texto, quando tomamos posse dele como seus coautores” (COUTO, 2011b, p. 102). Tomar posse implica fazer do livro ou desta tese pré-história para um contar novo, ressignificado pelo olhar do leitor.

Ponderamos com Ricoeur (2006) que, a leitura da tese é o que permite que ela venha a ser concluída, constituindo-se como um guia de leitura aberto a múltiplas interpretações. O que o leitor do nosso texto reteve para si e que passará adiante nós não sabemos. Talvez, como fala Oz (2019, p. 139), o tesouro de nossa obra esteja “em toda parte: na palavra isolada. Na junção das palavras. No fraseado. Na melodia. Nas reiteraões. Em toda parte. E, principalmente, talvez bem ali nos espaços entre as palavras ou entre as frases ou entre os capítulos”.

Ouvimos e lemos as professoras por meio de suas narrativas orais e escritas, compreendendo que o “ser no mundo segundo a narratividade é um ser já marcado pela prática languageira” (RICOEUR, 2010, p. 139). Foi a partir de suas existências

como seres enredados no mundo e no tempo, e por conseguinte, de suas expressões na linguagem, que interpretamos as histórias de vida das docentes. Pela hermenêutica, e com Ricœur dedicamo-nos a conhecer as licenciadas, fazendo “um grande desvio pela interpretação dos signos de sua existência” (RICŒUR, 2011b, p. 9). Para esse autor (p. 6), “a inclinação natural da hermenêutica, definida como ‘teoria geral da interpretação’, é ligar-se escrupulosamente à interpretação dos signos humanos, sejam eles símbolos, textos ou quase textos (ações)”. Interessamo-nos pelos textos produzidos pela autointerpretação dos quase textos (pré-histórias) das professoras, originando narrativas autobiográficas, postas à leitura e reinterpretações coletivas.

Reiteramos um princípio importante dos textos. Segundo Ricœur (2011b, p. 29), “o discurso escrito é portador de uma história que já não é a de seu autor. [...] O sentido do que foi escrito agora é distinto das eventuais intenções de seu autor, e assim se subtrai a toda crítica psicologizante”. É claro que as narrativas das professoras, enquanto escrita autobiográfica, trazem sua presença de carne e osso e, ao mesmo tempo, por terem sido construídas em conjunto, portam as interações estabelecidas. Não procuramos, então, intenções ocultas nas narrativas, antes de tudo, parafraseando Ricœur (2010), o processo de interpretação foi guiado pela proposição de um mundo que poderíamos habitar e no qual poderíamos projetar as capacidades que nos são mais próprias.

Na tecitura de uma história, Ricœur (2006, p. 6, tradução nossa) insiste que “a trama tem a virtude de obter uma história a partir de acontecimentos diversos ou, se se prefere, de transformar os múltiplos acontecimentos em uma história”. A seleção dos acontecimentos que dão pano de fundo às histórias de vida é, na abordagem hermenêutico-narrativa, uma enorme dificuldade. A dificuldade altera-se a depender do interesse de cada narrador, que ora pode transitar para a globalidade de sua vida e ora para um período ou fase da vida.

Ao serem convidadas a compor suas histórias, as professoras do GT confrontaram-se com uma questão semelhante a de Josso (2010a, p. 208): “Como organizar os elementos da narração de tal forma que a passagem à narrativa dos fragmentos mais ‘significativos’ de um itinerário constitua uma ‘história’?”. Pela contribuição de Josso (2010a, p. 297), ao lermos as narrativas docentes fica nítido que, “os elementos biográficos são então, reunidos e organizados segundo a lógica de um *eu* que imagina elos temporais significativos entre o passado, o presente e o

futuro”. A dimensão idiossincrática das histórias não limitou nossa visão, ao contrário, ela a enriqueceu, trazendo elementos para pensarmos na relação entre as narrativas e o tempo. A narração como uma forma de nos inserir no tempo e de sincronizar aspectos espaço-temporalmente distantes em uma história, redescrivendo o tempo.

Ao longo das narrativas, as sete professoras foram explicitando como se inseriram em seus meios familiares, escolares, acadêmico e profissionais. E como que na relação com esses espaços-tempo, elas se constituíram no que são hoje. Para Delory-Momberger:

O percurso biográfico define-se então como o movimento segundo o qual um indivíduo encadeia e vincula perfis de inserção múltiplas através do espaço social, [...] e incorpora modelos de ação diferentes e eventualmente contraditórios (DELORY-MOMBERGER, 2009, p. 81, tradução nossa).

Os perfis sociais adotados por nossas personagens em suas narrativas vieram a constituí-las como estudantes, filhas, mães, casadas e trabalhadoras, reagindo de formas diferentes frente a esses papéis.

Nas tramas urdidas, os papéis das professoras alteraram-se tanto no interior das próprias histórias de vida quanto nos meios sociais. Ponderamos com Ricœur (2010) que, a definição desses papéis nas narrativas deu-se em função da interpretação da semântica da ação anterior à lógica narrativa, ou seja, as professoras seguiram em seus textos a posição ocupada nas pré-histórias que lhes deram origem. Por entre essas posições, nossas professoras “procuram conformar-se com um conjunto de exigências sociais e culturais e autonomizar-se em relação a algumas delas” (JOSSO, 2010a, p. 246).

Rever as posições ocupadas é buscar como ocorreu a ligação entre as individualidades das licenciadas e a coletividade. Essa associação revelou-se nos acontecimentos que elas selecionaram e nos ajudou a compreender as estratégias e mobilizações adotadas em seus processos de formação. Graças ao exercício autoinvestigativo e autoformativo por parte das participantes do estudo e de nosso esforço de reinterpretação de suas narrativas, pudemos traçar, ainda que provisoriamente, respostas às questões que orbitaram a tese.

Procedemos em uma abordagem (auto)biográfica de natureza hermenêutica, pela qual questionamo-nos: Como as professoras-egressas da Licenciatura em Ciências Biológicas do *campus* Ceres se representaram em suas histórias narradas? Chegamos aqui em condições de dizer que elas se interpretaram como pessoas que

assumiram a responsabilidade sobre suas formações, autonomizando-se de condições, por vezes desfavoráveis como falta de recursos para os estudos, pouca opção de cursos e instituições próximas às suas casas, falta de incentivo familiar e necessidade de desenvolver jornadas múltiplas dedicadas ao trabalho, família e estudos. Na realidade das professoras, sempre esteve à espreita a conformação com estereótipos que impunham-lhes papéis, como: as alunas que apenas terminaram o ensino médio e vão ocupar cargos de trabalho que não exigem formação especializada; as mães, donas de casa dedicadas exclusivamente ao cuidado familiar; as mulheres dependentes financeiras de seus companheiros. Assim, “o jogo de autonomização desejada face a uma conformação pelo meio ambiente” (JOSSO, 2010a, p. 74) delineou suas experiências de professoras, estudantes, esposas e mães, tornando-se um “motivo” recorrente em suas histórias de vida.

Para Josso (2010a, p. 72-73) os “motivos” são noções emprestadas das artes e da literatura que apontam os meios pelos quais tomou forma a dinâmica do sujeito. De modo parecido, para nós, os motivos são aquilo que estão presentes nas narrativas das professoras, de modo implícito ou explícito, que têm aspecto de repetição, que as estruturam e as atravessam.

Pela constante busca de autonomização, as professoras reconheceram o valor que os anos passados no IF Goiano teve nesse processo. Especificamente, o que essas ex-estudantes sinalizaram como contribuição do contexto formativo do instituto para sua formação profissional e pessoal? Essa instituição tem contribuído para levar educação pública de qualidade ao interior do País, daí a importância da interiorização, que permitiu que as docentes pudessem se autonomizar. A interiorização dos IFs tem funcionado como emblema de uma política educacional que visa a democratização da educação e a promoção de justiça social. Extraímos disso o par interiorização/autonomização.

Outro desdobramento da interiorização, seguindo o disposto na Lei nº 11.892/2008, quando trata das finalidades e características dos IFs, é a atenção dessas instituições às demandas formativas locais após o mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural. A demanda do desenvolvimento do ensino de ciências aparece como uma área prioritária para os IFs, buscando tornarem-se “centros de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino” (BRASIL, 2008).

No caso do *campus* Ceres, o ensino de ciências tem sido desenvolvido, até o momento, por meio das Licenciaturas em Ciências Biológicas e em Química, bem como na Especialização em Ensino de Ciências da Natureza e Educação Matemática (ECNEM).

Pela existência desses programas formativos é que as egressas tornaram-se professoras de Ciências e Biologia. O IF Goiano, ao se atentar às demandas do ensino de ciências da região de Ceres, permitiu que nossas professoras, nascidas no interior de Goiás, pudessem se formar como docentes sem necessitar se deslocar aos centros ou realizar uma formação à distância. Elas têm permanecido no interior, ainda que em função de seus vínculos familiares, retornando às salas de aula da educação básica os conhecimentos adquiridos na formação inicial e continuada. Professoras que têm percorrido um caminho divergente de outros profissionais que, por vezes, se qualificam no interior, facilitado pelo acesso do SISU, e quando se formam preferem atuar nos grandes centros do País.

Ao lado disso, ainda como expresso na lei, os IFs trazem a verticalização como uma de suas bandeiras, quando se propõem a “promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão” (BRASIL, 2008). Foi a verticalização do ensino superior para a pós-graduação *latu sensu* que possibilitou a formação continuada das professoras, fazendo-as assumirem, para além da autonomização, a responsabilidade em dar sequência a suas qualificações profissionais. Aqui podemos falar no par verticalização/responsabilização. A tomada de consciência de que a formação pertence às próprias professoras, por isso, depende de suas disposições em estarem abertas ao que lhes vai acontecendo, as tornam autoras de seus processos formativos. Aceitar essa responsabilidade as fez partir em busca de novas formações, agora na especialização, quem sabe depois no mestrado, quiçá no doutorado.

Diante de suas narrativas fomos à procura de marcas deixadas pelo IF Goiano e pela Licenciatura em Ciências Biológicas nos processos de formação das professoras. Como a instituição e o curso compareceram nas experiências narradas de quem lá se formou? Como Josso (2010a, p. 245), propusemo-nos a compreender a formação sob a perspectiva do aprendente, sabendo que “a formação é a atividade de um indivíduo em relação consigo mesmo, com o seu meio humano e natural no seu percurso de vida”. Por isso, estamos convencidos de que a formação não se limita

à proposta de um programa institucional, embora este possa servir de referencial para explicar e compreender uma história de vida. Foi assim que, o IF Goiano, nas narrativas docentes, configurou-se como espaço de oportunidades de formação pessoal e profissional.

No plano pessoal, o IF Goiano traduziu-se em emancipação para mulheres inseridas em um contexto interiorano. Em certa medida, as docentes superaram as condições limitantes desse contexto, reorientando suas trajetórias. Isso ilustra bem o “momento-charneira” desenvolvido por Josso (2010a, p. 70). Assim, consideramos que a instituição funcionou como uma charneira que reorientou as histórias de vida das professoras, permitindo, segundo Josso (2010a), alterações em seus estatutos sociais, desenvolvido em um contexto de relações humanas intensas e de acontecimentos socioculturais (familiares, políticos, econômicos, profissionais). Citemos exemplos desses acontecimentos: a expansão da educação pública federal pela existência do IF Goiano em Ceres, a autonomia financeira experimentada por algumas licenciadas e a inserção como docentes de escolas públicas.

No plano material, o que as histórias de vida deram a conhecer é que embora a infraestrutura física e a formação dos professores-formadores do curso de Ciências Biológicas estavam longe de serem as ideais, apareceram com um sentido positivo, contribuindo para a formação das docentes. Em uma visão mais ampla, as professoras remeteram a um tempo de prosperidade dos IFs, da consolidação de políticas públicas que ventilaram novos ares na formação de professores de ciências no Brasil. Segundo Lima (2012), no ano de 2012, eram 38 *campus* de IFs que ofereciam licenciaturas, em 2019, conforme está na PNP (2020), houve o incremento de mais 305 *campus*, totalizando 343 unidades oferecendo 795 cursos de licenciatura. Uma considerável diferença que precisa ser valorizada.

Por tudo que o IF Goiano tem oferecido às docentes, podemos nos perguntar sobre como a instituição influenciou sobre o plano profissional. Que professoras de Ciências e Biologia foram produzidas a partir da existência da Licenciatura em Ciências Biológicas em Ceres? O aspecto humano percebido no olhar e na prática dos professores e da própria instituição marcou as enunciações das egressas, tornando a lição de humanidade um valor essencial que transforma um professor em um verdadeiro mestre, algo próximo do que postula Gatti (2015). Para formar um professor-mestre, portanto não tecnicista, são necessários tanto conhecimentos do

campo educacional e das práticas relevantes quanto de uma formação científica e humanista (GATTI, 2015).

Em consequência disso, elas têm se construído como professoras desassossegadas com a realidade de seus estudantes, lançando olhares e escutas sensíveis sobre a relação professor-aluno. Têm estado preocupadas com os rumos das políticas educacionais tanto em âmbito estadual quanto federal, denunciando retrocessos como a falta de professores especialistas e o desinvestimento na Educação. Têm desenvolvido práticas educativas diversificadas, aprendidas e encorajadas pelas vivências do PIBID, dos Estágios Supervisionados e da Especialização.

Indo das narrativas autobiográficas para o contexto mais amplo, questionamos: Que contribuições os IFs podem dar ou têm dado à formação de professores de Ciências e Biologia? Esses novos *loci* formativo tem uma forma própria de atuar na formação de professores? Ou apenas seguem reproduzindo o que os espaços universitários têm feito? Após estudarmos o tema da formação de professores nos institutos compreendemos que o caminho ainda está por ser feito. Trata-se de um tipo de formação recente, pois essas instituições, em sua feição atual, têm apenas doze anos de existência. Uma excelente brecha inserida na lei dos IFs é a necessidade de se conectarem mais fortemente às demandas formativas locais, o que, para nós, cabe até mesmo nos programas de formação docente.

Conectar-se a demanda regional, no caso das licenciaturas, é a oportunidade que esses cursos têm de se aproximar das escolas públicas locais, que tanto sofrem com falta de professores de áreas especializadas. Apostamos, como Nóvoa (2017, p. 1116) que, “trata-se de edificar um novo lugar para a formação de professores, numa zona de fronteira entre a universidade e as escolas, preenchendo um vazio que tem impedido de pensar modelos inovadores de formação de professores”. Acreditamos que para os IFs, a constituição desse espaço comum, que represente de fato um diálogo entre as experiências docentes em diferentes níveis de ensino e em diferentes momentos profissionais possa ser uma realidade possível, graças ao seu projeto de integração levado a cabo pela RFEPCT.

Uma crítica direcionada à prática de formação docente nos IFs é que a lei sobre essas instituições menciona apenas as pesquisas aplicadas como um de seus objetivos, “estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade” (BRASIL, 2008). Como fazer isso, sem

abrir mão do reconhecimento e da valorização das pesquisas também no âmbito do ensino? Um esforço de agregação da pesquisa no ensino foi realizado atualmente, a partir do ano de 2017, quando entrou em funcionamento na RFEPCT o programa de pós-graduação vinculado à área de ensino da CAPES, o Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT).

Segundo o edital nº 01/2020²⁷, um dos objetivos do ProfEPT é o de proporcionar formação para os profissionais da RFEPCT e também para aqueles que atuam ou pesquisam a EPT. Percebemos que o programa visa também atender à pesquisa aplicada tratada na lei dos IFs, ao almejar produzir conhecimentos e, ao mesmo tempo, desenvolver produtos, por meio da realização de pesquisas que integrem os saberes inerentes ao mundo do trabalho e ao conhecimento sistematizado.

Ressaltamos que esse mestrado profissional, na época dos encontros com as professoras, era oferecido no IF Goiano - *campus* Morrinhos, talvez por isso não tenha aparecido nas narrativas das docentes. Contudo, essa pós-graduação presentifica o futuro anunciado nas suas histórias, encontrando-se com o desejo delas de um dia cursar mestrado na área de ensino. E isto pode estar mais próximo do que se imagina, já que em 2020, o ProfEPT foi transferido para o *campus* Ceres.

Não podemos esquecer a contribuição das propostas de formação continuada de professores nas duas especializações do *campus* Ceres, a ECNEM e a Especialização em Formação de Professores e Práticas Educativas. São elas que têm possibilitado a formação docente em sintonia com a investigação das práticas pedagógicas, colaborando para a construção de professores pesquisadores.

Na experiência da tese fomos descobrindo a potencialidade das narrativas. De uma concepção instrumentalista passamos a conceber as narrativas como fonte e como método de pesquisa. Foi a partir daí que apresentamos a investigação e seus acontecimentos de modo narrativo, agindo conforme Bolívar (2002a, p. 18, tradução nossa) como investigadores que recriam os textos de modo que o leitor possa “experimentar” as vidas ou acontecimentos narrados. Logo, as narrativas fundamentam toda a produção da pesquisa, mais do isso, elas prefiguram a própria

²⁷ Conferir o edital nº 01/2020. Disponível em: <https://profepct.ifes.edu.br/images/stories/ProfEPT/Turma2020/20200320_Edital.pdf>. Acesso em: 06 out. 2020.

existência humana. Narrar é estar vivo, é viver a experiência de estar inserido no tempo e como ele compor uma paisagem, ainda que transitória.

Na perspectiva hermenêutico-narrativa que realizamos, o trabalho coletivo foi imprescindível para procurarmos os sentidos dos relatos, que para Ricœur (2006) surgem da intersecção do mundo do texto com o mundo do leitor. Foi na leitura cruzada o momento crucial da interpretação, o que requereu de todos nós do GT uma atitude de abertura, transmutando nossa relação com os textos, fazendo uma verdadeira experiência de leitura. A abertura, o reconhecimento da historicidade do sujeito e da finitude da compreensão humana compuseram a experiência hermenêutica experimentada nos encontros com as professoras.

As professoras foram as personagens e as (co)autoras das histórias, incluindo a história desta tese, ao participarem de todo o processo investigativo. Construímos conhecimentos juntos, perfazendo uma metodologia participativa que “só se faz com o outro e no respeito ao outro, jamais pelo pesquisador isolado” (PASSEGGI; SOUZA, 2017, p. 12). Para Bolívar (2002b, p. 114), “a narração deve estar unida à interpretação conjunta (formador e narrador) e à posterior reconstrução, imaginando e relatando novos modos de ser/fazer”. Este é o ponto alto que anima aqueles que, assim como nós, têm se dedicado à pesquisa-formação.

Desenvolvemos o dispositivo de pesquisa-formação preocupados se teríamos ou não o envolvimento das participantes. Ao longo dos sete encontros, foi se mantendo uma frequência constante, e assim, fomos surpreendidos pela dedicação nas construções biográficas e pela generosidade das docentes em partilhar suas experiências de modo narrativo. Estabelecemos elos de confiança, os quais foram imprescindíveis para reforçarmos as contribuições do trabalho (auto)biográfico realizado. Os apontamentos das egressas podem desembocar em propostas de formação inicial e continuada de professores de Ciências e Biologia.

Praticamos uma formação orientada para a pessoa do professor, daí a abordagem (auto)biográfica ter sido a alternativa escolhida, pois ela vai ao encontro da subjetividade, dos valores, dos sentimentos, das representações e dos saberes experienciais docentes, trazidos à tona por um exercício de reflexão sobre as experiências. Quem sabe possamos falar um modelo de formação inicial mais conectado aos saberes experienciais trazidos pelos adultos. Para isso, necessitamos rever a lógica das licenciaturas que parecem tratar os adultos como alunos recém-saídos da educação básica, e não os considera como sujeitos dotados de

experiências e aprendizagens constituídas no contexto material, na arte, no trabalho, na família, com as pessoas e no confronto entre a individualidade e a coletividade.

Criticamos, como Nóvoa (2017, p. 1112), o fato de que muitos cursos de formação inicial “pouco ou nada valorizam a formação docente. São bacharelados disfarçados, não são licenciaturas. Quantas vezes estes alunos (licenciandos) têm pior acolhimento do que os outros alunos?”. Os cursos não assumem a responsabilidade de formar pessoas adultas para uma profissão, no caso para a docência. Porventura, não seria o momento de enfrentarmos, enquanto formadores de professores a provocação posta por Nóvoa (2017, p. 1115)? “Como acolher os estudantes das licenciaturas e torná-los professores, capazes de se integrarem na profissão e contribuir para a sua renovação?”.

Uma pista foi deixada pelas histórias de vida das professoras. Talvez possamos começar pelas representações sobre a Biologia que os estudantes trazem quando chegam nessa licenciatura. As licenciadas tinham em seus imaginários narrativas construídas pela mídia, que de algum modo, fizeram-nas representar a profissão biólogo e a profissão professor de Biologia de formas distintas. O biólogo associado ao aventureiro, constituído de saberes específicos das Ciências Biológicas. O professor como o sofredor, aquele cujos prestígios social, econômico e cultural andam em baixa. É urgente restituirmos a imagem de que a docência é uma profissão baseada no conhecimento, parafraseando Nóvoa (2017). Desse ponto de vista, o conhecimento de que um professor de Ciências e Biologia necessita é diferente daquele que se exige de um especialista de Biologia.

O professor de Ciências e Biologia tem seu conhecimento ancorado na especificidade das disciplinas a serem ensinadas e o potencial delas em estar a serviço da formação humana. Pensar o humano dentro de um programa de formação inicial é reconhecer, como Bolívar (2002b, p. 112) que, “o pessoal e o profissional estão inextricavelmente ligados nas vidas dos indivíduos, ele pode fornecer novos modos de pensar a formação inicial e, sobretudo, a formação permanente”.

Pensar a formação de maneira mais orgânica e efetiva para intervir na profissão docente passa pela escuta sensível dos professores em formação. Passa pela construção de um currículo para a licenciatura que tenha espaço de partilha de experiências entre os estudantes, os formadores e as escolas, e desse processo, extraia-se conhecimentos balizadores para a formação desses adultos, futuros docentes. E passa ainda, pela formação continuada, como uma construção de

instâncias colegiadas de trocas de experiências docentes, instituindo na profissão, no dia-a-dia das escolas, uma co-formação mais horizontal.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. História. In: ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012, p. 583-588.

ARAÚJO JR, Antônio; AVANZI, Maria Rita; GASTAL, Maria Luiza. Uma experiência de encontro entre narrativas autobiográficas e narrativas científicas no ensino de biologia para jovens e adultos. **Ensaio: pesquisa em educação em ciências** (online), v. 19, p. 1-20, 2017.

ASIHVIF-REB. Association Intencionale des Histores de Vie e Formation et de la Recherche Biographique en Education. Disponível em: <<http://www.asihvif.com/>>. Acesso em: 26 out. 2018.

BARBIER, René. **Pesquisa-ação**. Brasília: Líber Livros, 2004.

BARREIRO, Cristhianny Bento; ERBS, Rita Tatiana Cardoso. Métodos, metodologias e teorias nas pesquisas em educação: explorando sentidos das narrativas. In: BRAGANÇA, I. F. S.; FERREIRA, M. S. (Orgs.). **Perspectivas epistêmico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Curitiba: CRV, p. 67-79, 2016.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: **Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012a.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012b.

BENJAMIN, Walter. Sobre alguns temas de Baudelaire. Charles Baudelaire, um lírico no auge do capitalismo. In: **Obras Escolhidas III**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

BLEICHER, Josef. **Hermenêutica contemporânea**. Lisboa: Edições 70, 1992.

BOLÍVAR, Antonio. Las historias de vida del profesorado: voces y contextos. **Revista mexicana de investigación educativa**, v. 19, n. 62, p. 711-734, 2014.

BOLÍVAR, Antonio. “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, v.1, n. 4, p. 41-62, 2002a.

BOLÍVAR, Antonio (Org.). **Profissão professor: o itinerário profissional e construção da escola**. Tradução de Gilson César Cardoso de Sousa. Bauru, SP: EDUSC, 2002b.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. *Pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas. In: ABRAHÃO, M. H. M. B.; CUNHA, J. L.; BÔAS, L. V. (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica: diálogos epistêmico-metodológicos**. Curitiba: CRV, p. 65-82, 2018.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 157-164, maio/ago, 2011.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2018**: notas estatísticas. Brasília, 2019. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar 2018**: notas estatísticas. Brasília, 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>>. Acesso em: 01 nov. 2020.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em: 29 ago. 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/559748>>. Acesso em: 21 ago. 2020.

BRASIL. Congresso Nacional e Senado Federal. Emenda Constitucional nº 95. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo. Brasília, DF, 16 dez. 2016, Seção 1, p. 2. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm>. Acesso em: 21 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2016**: principais resultados. 2016. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/censo_superior_tabelas.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. 3. ed. 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2017-pdf/77451-cnct-3a-edicao-pdf-1/file>>. Acesso em: 23 set. 2020.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo. Brasília, DF, 26 jun. 2014, Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 28 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. SETEC - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, 2019-2023**.

Disponível em: <<https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/PDI-IF-Goiano-2014-2018.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011**. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Congresso Nacional, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm>. Acesso em: 21 ago. 2020.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo. Brasília, DF, 30 dez. 2008, Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 29 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pibid.pdf>. Acesso em: 25 set. 2020.

BRASIL. Decreto nº 6095, de 24 de abril de 2007. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 abr. 2007a, Seção 1, p. 6. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2007/decreto-6095-24-abril-2007-553446-publicacaooriginal-71368-pe.html>>. Acesso em: 29 out. 2020.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 abr. 2007b, Seção 1, p. 7. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 29 out. 2020.

BRASIL. Decreto nº 5.800 de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo. Brasília, DF, 9 jun. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>. Acesso em: 28 ago. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica**, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp005_06.pdf>. Acesso em: 02 de jun. 2020.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. 2006.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm>. Acesso em: 01 nov. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.184, de 7 de outubro de 2005. Dispõe sobre a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Federal Tecnológica do Paraná e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 10 de out. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11184.htm>. Acesso em: 28 ago. 2018.

BRASIL. Institui o Programa Universidade para Todos PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, altera a Lei nº 10.891 de 9 de julho de 2004 e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo. Brasília, DF, 14 de jan. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2005/lei/L11096.htm>. Acesso em: 28 ago. 2018.

BRASIL. Decreto nº 5.225, de 1º de outubro de 2004. Altera dispositivos do Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001, que dispõe sobre a organização do ensino superior e a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo. Brasília, DF, 4 out. 2004a, Seção 1, p. 5. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5225.htm>. Acesso em: 28 ago. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 3.462, de 17 de maio de 2000**. Dá nova redação ao art. 8º do Decreto nº 2.406, de 27 de novembro de 1997, que regulamenta a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Brasília, 2000. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2000/decreto-3462-17-maio-2000-377149-norma-pe.html>>. Acesso em: 28 ago. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 2.406, de 27 de novembro de 1997**. Regulamenta a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, e dá outras providências. Brasília, 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D2406.htm#art8>. Acesso em: 28 ago. 2018.

BRASIL. **Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994**. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, 1994. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8948.htm>. Acesso em: 28 ago. 2018.

BRASIL. **Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959**. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. Rio de Janeiro, 1959. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L3552.htm>. Acesso em: 28 ago. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Rio de Janeiro, 1909. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaNorma>>.

action?numero=7566&tipo_norma=DEC&data=19090923&link=s>. Acesso em: 28 ago. 2018.

BRUNER, Jerome S. **Realidad mental, mundos posibles**. Barcelona: Gedisa, 1988.

BRZEZINSKI, Iria. **Profissão professor**: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano Editora, 2002.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, v. 28, n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2002.

CALDAS, Luiz. A formação de professores e a capacitação de trabalhadores da EPT. In: PACHECO, E. (Org.). **Institutos Federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Brasília, São Paulo: Editora Moderna, p. 33-45, 2011.

CAMARGO, Arlete Maria Monte; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Expansão da Educação Superior e formação de professores nos estados do Pará e do Rio Grande do Norte. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 04, p. 119-146, out./dez., 2016.

CAMPELLO, Ana Margarida. “Cefetização” das Escolas Técnicas Federais – projetos em disputa, nos anos de 1970 e nos anos de 1990. **Educ. Tecnol.**, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 26-35, jan./abr., 2007.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, p. 155-191, 1999.

CHIENÉ, Adéle. A narrativa de formação e a formação de formadores. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, p. 129-142, 2010.

CIAVATTA, Maria. Universidades tecnológicas: horizonte dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETS)? In: MOLL, J. e Col. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo** – desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, p. 159-174, 2010.

COUTO, Mia. Rios, cobras e camisas de dormir. In: COUTO, M. **E se o Obama fosse africano?** 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, p. 49-60, 2011a.

COUTO, Mia. Quebrar armadilhas. In: COUTO, M. **E se o Obama fosse africano?** 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, p. 95-106, 2011b.

COUTO, Mia. Línguas que não sabemos que sabíamos. In: COUTO, M. **E se o Obama fosse africano?** 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, p. 11-24, 2011c.

COUTO, Mia. O incendiador de caminhos. In: COUTO, M. **E se o Obama fosse africano?** 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, p. 69-78, 2011d.

DANTAS, Daiane L. S. **Aproximações e distanciamentos entre necessidades formativas de futuros professores de Ciências bolsistas e não bolsistas PIBID**. 2018. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

DANTO, Arthur C. **Analytical Philosophy of History**. Cambridge University Press, 1965.

DE LA FUENTE, Lili Ochoa. **Como editar pedagogicamente los relatos de experiencias?** Buenos Aires: Fundación Laboratorio de Políticas Públicas, 2007.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2013.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O anti-édipo**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

DELEUZE, Gilles. **Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia**. 2. ed. 5v. São Paulo: Editora 34, 2011.

DELEUZE, Gilles. **O que é a filosofia?** 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

DELORY-MOMBERGER, Christine. El relato de sí como hecho antropológico. In: MURILLO ARANGO, G. J. (Comp.). **Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria**. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, p. 57-69, 2015.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Experiencia y formación: biografización, biograficidad y heterobiografía. **Revista mexicana de investigación educativa**, v. 19, n. 62, p. 695-710, 2014.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 523-536, set.-dez., 2012.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Investigación biográfica em educación: orientaciones y territorios. In: SOUZA, E. C.; PASSEGGI, M. C. (Orgs.) **Memoria docente, investigación y formación**. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, p. 25-45, 2010.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografía y educación: figuras del individuo-proyecto**. 1ed. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2009.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e pesquisa**, v. 32, n. 2, p. 359-371, 2006.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2000.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, p. 81-96, 2010a.

DOMINICÉ, Pierre. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, p. 143-154, 2010b.

DOMINICÉ, Pierre. Biografización y mundialización: dos desafíos contradictorios y complementarios. In: PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. (Orgs.). **Memoria docente, investigación y formación**. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, p. 47-72, 2010c.

DOMINICÉ, Pierre. Prefácio. In: **Biografía y educación: figuras del individuo-proyecto**. 1. ed. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, p. 25-28, 2009.

DOMINICÉ, Pierre. A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 345-357, maio/ago., 2006.

DUTRA, Rogério Severiano et al. O que mudou no desempenho educacional dos Institutos Federais do Brasil? **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 27, n.104, p. 631-653, jul./set., 2019.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método autobiográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, p. 31-58, 2010.

FINGER, Mathias. As implicações sociepistemológicas do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010.

FLACH, Ângela. **Formação de professores nos Institutos Federais**: estudo sobre a implantação de um curso de Licenciatura em um contexto de transição institucional. 2014. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2014.

FONSECA, Maria de Jesus Martins da. Introdução à hermenêutica de Paul Ricœur. **Millenium**: Revista do Instituto Politécnico de Viseu, Lisboa, n. 36, maio, 2009.

FONTOURA, Maria Madalena. Fico ou vou-me embora? In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Ed., p. 171- 198, 2013.

FRANCO, Renato. **10 lições sobre Benjamin**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 20, n. 68, p. 17-44, dez., 1999.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Prefácio. In: BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

GATTI, Bernardete. Formação de professores: compreender e revolucionar. In: GATTI, B. et al. (Orgs.). **Por uma revolução no campo da formação de professores**. 1. ed. São Paulo: Editora UNESP, p. 229-244, 2015.

GATTI, Bernardete; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GEBRIM, Tiago. **A educação profissional brasileira na letra da lei**. 2017. 77 f. Monografia (Programa de Pós-Graduação Lato sensu em Políticas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), Goiânia, 2017.

GENTIL, Hélio Salles. Introdução. In: **Tempo e Narrativa I**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, p. XI-XXII, 2010.

GOIÁS. **Edital nº 002 – SEGPLAN/SEDUCE**, de 5 de abril de 2018. [Concurso público para provimento de vagas no cargo de professor nível III]. Goiás, 2018. Disponível em: <

https://www.escoladegoverno.go.gov.br/images/imagens_migradas/upload/arquivos/2018-04/edital-retificado-seduca-professores.pdf>. Acesso em: 28 set. 2020.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, p. 63-78, 2013.

GRONDIN, Jean. **Paul Ricœur**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

HOLANDA, Sérgio Buarque. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. 2018. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/ceres/panorama>>. Acesso em: 29 out. 2019.

INSTITUTO FEDERAL GOIANO - *CAMPUS CERES*. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas**. Ceres-GO: IF Goiano, 2017. Disponível: <https://www.ifgoiano.edu.br/home/images/CER/Doc_cursos/Superior/Ciencias_Biologicas/Biologia_PPC_2017.pdf>. Acesso em: 25 set. 2020.

INSTITUTO FEDERAL GOIANO - *CAMPUS CERES*. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas**. Ceres-GO: IF Goiano, 2012. Disponível: <https://www.ifgoiano.edu.br/home/images/CER/Doc_cursos/Superior/Ciencias_Biologicas/Biologia_PPC_2013.pdf>. Acesso em: 25 set. 2020.

JAPIASSU, Hilton. Apresentação. In: RICŒUR, P. **Hermenêutica e Ideologias**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, p. 7-20, 2011.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Natal, RN: EDUFRN, São Paulo: Paulus, 2010a.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, p. 59-79, 2010b.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LARROSA, Jorge. **Estudar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação. **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 133-160, 2002.

LIMA, Fernanda Bartoly Gonçalves de. **A formação de professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: um estudo da concepção política**. 2012. 282 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2012.

LÜDKE, Menga. Estágio Supervisionado: substantivo fictício? In: GATTI, B. et al. (Orgs.). **Por uma revolução no campo da formação de professores**. 1. ed. São Paulo: Editora UNESP, p. 171-186, 2015.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1, p. 8-22, 2008.

MAGALHÃES, Guilherme Lins; CASTIONI, Remi. Educação profissional no Brasil – expansão para quem? **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 105, p. 732-754, out./dez., 2019.

MAKNAMARA, Marlécio. O que Joana e Janaína têm a ensinar para o ensino de Biologia. In: FERREIRA, M. S. et al. (Orgs.). **Vidas que ensinam o ensino da vida**. São Paulo: Editora Livraria da Física, p. 27-43, 2020.

MAUÉS, Olgaíses Cabral; SEGENREICH, Stella Cecília Duarte; OTRANTO, Célia Regina. As políticas de formação de professores: a expansão comprometida. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 42-72, jan./abr., 2015.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, p. 111-140, 2013.

MORAES, Gustavo Henrique. **Identidade de Escola Técnica vs. Vontade de Universidade: a formação da identidade dos Institutos Federais**. 2016. 356 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2016.

MOTA, Rejane Dias Pereira. **Identidades em trânsito: A pesquisa nas licenciaturas em Química dos Institutos Federais de Goiás**. 2015. 184 f. Tese (Doutorado em Química) – Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, 2015.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez., 2017.

NÓVOA, António. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Ed., 2013.

NÓVOA, António. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, p. 155-188, 2010.

NÓVOA, António. **Nada substitui um bom professor**. São Paulo: SINPRO-SP, 2007.

NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza. **Educação e Pesquisa**, v. 25, n. 1, p. 11-20, 1999.

OBSERVATÓRIO DO MUNDO DO TRABALHO. **Estudos e pesquisas econômicas, sociais e educacionais sobre as microrregiões do estado de Goiás** – microrregião de Ceres. Goiânia, 2013. Disponível em: <https://www.ifg.edu.br/attachments/article/493/microrregiao_ceres.pdf>. Acesso em: 29 de jun. 2018.

OPAS Brasil. **Folha informativa - COVID-19** (doença causada pelo novo coronavírus). Disponível em: <https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875#historico>. Acesso em: 04 nov. 2020.

OTRANTO, Célia Regina. Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETS. **Retta**, v. 1, n.1, p. 89-108, jan./jun., 2010.

OZ, Amós. **Do que é feita a maçã**. Tradução do hebraico Paulo Geiger. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

PACHECO, Eliezer. Institutos Federais: um futuro em aberto. In: SOUZA, E. C. L.; CASTIONI, R. (Orgs.). **Institutos Federais: os desafios da institucionalização**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, p. 7-11, 2012.

PANIAGO, Rosenilde Nogueira. **Contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação para a Aprendizagem da Docência Profissional**. 2016. 367 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Instituto de Educação - Universidade do Minho, Minho, 2016.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. O movimento (auto) biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. **Investigación Cualitativa**, v. 2, n. 1, p. 6-26, 2017.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativa, experiência y reflexión autobiográfica: por una epistemología del sur en educación. In: ARANGO, G. J. M. (Comp.). **Narrativas de experiência en educación y pedagogía de la memoria**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial FFyL de la Universidad de Buenos Aires, p. 69-87, 2015.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Educação**, v. 34, n. 2, 2011.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. Apresentação à segunda edição brasileira. In: JOSSO, M-C. **Experiências de vida e formação**. Natal, RN: EDUFRRN, São Paulo: Paulus, p. 11-14, 2010.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, p. 97-118, 2010.

PRATA, Antonio. *Ca Ce Ci Co Çu*. In: **Tempos de escola: contos, crônicas e memórias**. 1. ed. São Paulo: Boa Companhia, p. 117-123, 2015.

RICŒUR, Paul. **Hermenêutica e Ideologias**. Organização, tradução e apresentação de Hilton Japiassu. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011a.

RICŒUR, Paul. **Escritos e conferências 2 – hermenêutica**. São Paulo: Edições Loyola, 2011b.

RICŒUR, Paul. **Tempo e Narrativa**, t. I. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

RICŒUR, Paul. La vida: un relato en busca de narrador. **Ágora**, v. 25, n. 2, p. 9-22, 2006.

RICŒUR, Paul. **Soi-même comme un autre**. Paris: Seuil, 1990.

RICŒUR, Paul. **O conflito das interpretações: ensaios de hermenêutica**. Trad. Hilton Japiassu. Rio de Janeiro: Imago, 1978.

RICŒUR, Paul. **Philosophie de la volonté**, t. II: Finitude et culpabilité. Paris: Aubier, 1960.

RUIZ, Antônio Ibañez; RAMOS, Mozart Neves; HINGEL, Murílio. **Escassez de professores no ensino médio: propostas estruturais e emergenciais**. Brasília, DF, Brasil: MEC/CNE/CEB, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (SETEC/MEC). **Plataforma Nilo Peçanha**. 2020. Disponível em: <<https://www.plataformanilopecanha.org/>>. Acesso em: 07 set. 2020.

SILVA, Paula Francisca; MELO, Savana Diniz Gomes. O trabalho docente nos Institutos Federais no contexto de expansão da Educação Superior. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, p. 1-18, 2018.

SILVA, Tiessa Lorraine Miguel. **Uma viagem pelas histórias de licenciandos do Curso de Ciências Biológicas do IF Goiano – campus Ceres**. 2016. 56 f. Trabalho de Curso (Licenciatura em Ciências Biológicas) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, Ceres/GO, 2016.

SOUZA, Elizeu Clementino; PASSEGGI, Maria da Conceição. Apresentação à segunda edição brasileira. In: JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Natal, RN: EDUFRN, São Paulo: Paulus, 2010.

SUÁREZ, Daniel. Narrar la experiencia educativa como formación. La documentación narrativa y el desarrollo profesional de los docentes. In: FURLANETTO, E. C. et al. (Orgs.). **Espaços formativos, trajetórias de vida e narrativas docentes**. Curitiba: CRV, p. 29-42, 2018.

SUÁREZ, Daniel. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de indagación-acción-formación de docentes. In: PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. (Orgs.). **Memoria docente, investigación y formación**. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, p. 131-152, 2010.

VERGARA ANDERSON, Luis. **La producción textual del pasado I: Paul Ricœur y su teoría de la historia anterior a La memoria, la historia, el olvido**. Mexico: Universidad Iberoamericana, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, 2004.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 17/18, p. 81-103, 2001/2002.

VIDOR, Alexandre et al. Institutos Federais: Lei nº 11.892 de 29/12/2008 – Comentários e reflexões. In: PACHECO, E. (Org.). **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília, São Paulo: Editora Moderna, p. 47-110, 2011.

VIEIRA, Zeneide Paiva Pereira. **Cartilhas de alfabetização no Brasil: um estudo sobre trajetória e memória de ensino e aprendizagem da língua escrita**. 2017. 197 f. Tese (Doutorado em Memória; Linguagem e Sociedade) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Vitória da Conquista/BA, 2017.

ZEICHNER, Kenneth. Uma agenda de pesquisa para a formação docente. **Formação Docente – Revista brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v. 1, n. 1, p. 13-40, ago./dez., 2009. Disponível em <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 28 out. 2018.

APÊNDICES

Apêndice A- Texto do convite enviado aos egressos por correio eletrônico.

Olá xxxxxxxxx, como está? Peço sua atenção ao convite.

Todos nós temos muitas histórias para contar. Contamos histórias porque vivemos experiências que merecem ser transmitidas, e assim vamos dando sentido a nossa existência e nos formando como, pessoas, profissionais, homens, mulheres, enfim como humanos.

É a partir das minhas experiências pessoais e profissionais, especificamente como professor do Instituto Federal Goiano - Campus Ceres, que cheguei até ao doutorado em Educação em Ciências, propondo investigar a formação de professores de Ciências e Biologia. Transformei algumas questões que rondavam meus pensamentos, desde que iniciei minha jornada nesta Instituição, em problemas de pesquisa: Que licenciandos o curso de Ciências Biológicas tem formado? Que formação é esta que o IF Goiano tem oferecido aos seus estudantes? Que novidades esse Curso traz à formação de professores? Diante disso, o desafio com minha pesquisa de doutorado tem sido o de encontrar respostas a tais questionamentos, por meio das narrativas dos alunos e alunas que fizeram parte do curso de Ciências Biológicas do IF Goiano - Ceres. A ideia é ouvir sua voz, compreender sua história de vida e sua formação, partindo do princípio de que: todos nós temos algo para contar e todos nós estamos envolvidos por histórias que merecem ser contadas e divulgadas.

A proposta da pesquisa é criar um grupo de trabalho a ser formado por egressos da Licenciatura em Ciências Biológicas, a fim de proporcionar momentos de escrita, escuta e compartilhamento de experiências por meio de narrativas autobiográficas.

Mais do que um convite para participar do grupo de trabalho que comporá minha pesquisa de doutorado, este é um convite à reflexão sobre a formação, os diversos acontecimentos vividos, as percepções, os sentimentos, as aprendizagens, as emoções e os afetos que marcaram sua história de vida. Quem sabe possamos encontrar juntos, em nossas narrativas, os sentidos e os conhecimentos adquiridos em nossas experiências.

Venha contar sua história e colaborar para que possamos dar vida a essa pesquisa, produzindo novos conhecimentos em prol da melhoria do curso de Ciências Biológicas do IF Goiano e do campo da formação de professores. Além de vivermos momentos de formação coletiva.

Sua adesão ao grupo de trabalho é voluntária e não haverá custos. Já seu envolvimento e empenho nos encontros serão muito bem-vindos. Esses encontros serão agendados em dias e horários negociados junto a todos os integrantes. **A primeira reunião ocorrerá dia 05 de maio às 10h, no Bloco D do IF Goiano - Campus Ceres.** Peço que retorne a este e-mail confirmando seu interesse em participar do grupo, e caso não seja possível sua presença neste primeiro encontro, podemos negociar uma melhor oportunidade para efetivar sua adesão.

Conto com sua participação!

Abraços,

Prof. Gustavo Lopes Ferreira

gustavo.ferreira@ifgoiano.edu.br

Contato: (62)98541-1709

Apêndice B- Folders de divulgação dos encontros do grupo de trabalho

EGRESSOS DO IF GOIANO:

OS CONVIDAMOS A CONTAR SUAS HISTÓRIAS

Participe do 1º encontro do grupo de trabalho para produção de narrativas autobiográficas com ex-estudantes da graduação em Ciências Biológicas


Sua presença e sua história serão muito bem-vindas!

**Dia: 05 de maio
10hs - 12hs**

**Bloco D do IF Goiano
Campus Ceres**

Atividade vinculada à pesquisa do professor Gustavo Lopes Ferreira.

Venha conhecer a proposta!



EGRESSOS DO IF GOIANO:

OS CONVIDAMOS A CONTAR SUAS HISTÓRIAS

Participe do 2º encontro do grupo de trabalho para produção de narrativas autobiográficas com ex-estudantes da graduação em Ciências Biológicas

**Dia: 19 de maio
11hs - 13hs
IF Goiano -
Campus Ceres**

Venha almoçar conosco e traga sua narrativa.

PS: Almoço por conta do prof. Gustavo



EGRESSOS DO IF GOIANO:

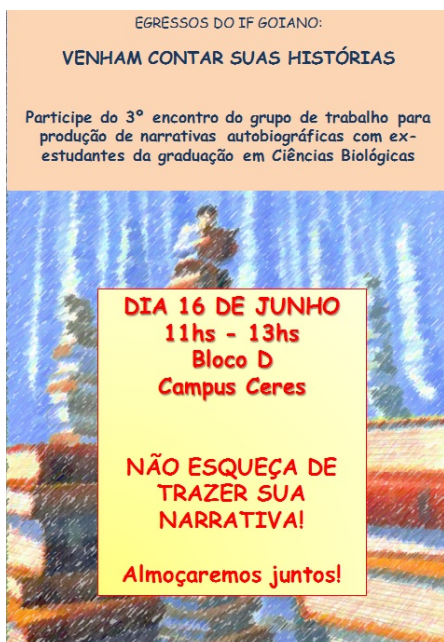
VENHAM CONTAR SUAS HISTÓRIAS

Participe do 3º encontro do grupo de trabalho para produção de narrativas autobiográficas com ex-estudantes da graduação em Ciências Biológicas

**DIA 16 DE JUNHO
11hs - 13hs
Bloco D
Campus Ceres**

**NÃO ESQUEÇA DE
TRAZER SUA
NARRATIVA!**

Almoçaremos juntos!



**QUE TAL CONTAR SUAS HISTÓRIAS DO
TEMPO DE IF GOIANO?**

Participe do 4º encontro do grupo de trabalho para produção de narrativas autobiográficas com ex-estudantes da graduação em Ciências Biológicas

**DIA: 25/08
(SÁBADO)**

11h:30min. - 13hs

**Bloco D do IF
Goiano - Campus
Ceres**

**VENHAM
COMPARTILHAR SUAS
HISTÓRIAS VIVIDAS
NO IF GOIANO**



EGRESSOS DO IF GOIANO:

**VENHAM CONTAR SUAS HISTÓRIAS
SOBRE O CURSO DE CIÊNCIAS
BIOLÓGICAS E SOBRE O IF GOIANO**

Traga sua narrativa autobiográfica!

Que dia? 29/09 (sábado)
Que horas? 11hs - 13hs
Onde? Bloco D do IF Goiano



O QUE É MOMENTO-CHARNEIRA?

**O QUE FOI CHARNEIRA EM SEU
PERCURSO DE FORMAÇÃO?**

É tempo de balanço, de voltar às narrativas partilhadas e encontrar os momentos-charneira

Vamos juntos?

**DIA: 10/11
(SÁBADO)**

11:30HS - 13:30HS

**BLOCO D -
CAMPUS CERES**



Apêndice C – Contrato ético e didático do grupo de trabalho

1º - Liberdade para falar ou não de si, permanecer ou não, no grupo. Sua permanência implica engajar-se a adotar uma atitude reflexiva sobre si mesmo e sobre o que vai aprendendo no grupo;

2º - Conviviabilidade, está ancorada na adoção de uma atitude de simpatia, tanto pela experiência do outro, quanto por suas próprias experiências; Evita-se qualquer julgamento;

3º - Confidencialidade, firma-se um pacto ético de sigilo quanto ao que é dito no grupo;

4º - Autenticidade nos relatos e na escrita de si. Não há certo ou errado nas histórias. Cada história parte da experiência de vida de cada um;

5º - Direito à autoria do que foi escrito ou, eventualmente, transcrito, gravado. Os participantes têm o direito de guardar para si suas narrativas e de reescrever eventuais transcrições de sua fala.

Apêndice D- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido entregue aos participantes da pesquisa

Você está sendo convidado/a como voluntário/a à participar da pesquisa intitulada: “Compreendendo a formação de professores de Ciências e Biologia no Instituto Federal Goiano: uma abordagem biográfica com seus egressos”. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, este documento deverá ser assinado em duas vias, sendo a primeira de guarda e confidencialidade do pesquisador responsável e a segunda ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins.

Em caso de recusa, você não será penalizado/a de forma alguma. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador responsável Gustavo Lopes Ferreira através do telefone: (62) 98541-1709 ou do e-mail gustavo.ferreira@ifgoiano.edu.br. Em caso de dúvida sobre a ética aplicada a pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal Goiano (situado na Rua 88, nº280, Setor Sul, CEP 74085-010, Goiânia, Goiás. Caixa Postal 50) pelo telefone: (62) 3605 3600 ou pelo e-mail: cep@ifgoiano.edu.br.

1. Justificativa, objetivos e procedimentos

A presente pesquisa justifica-se por voltar à atenção para a formação de professores, compreendendo suas histórias de vida, especialmente as experiências vividas durante o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal Goiano – Campus Ceres.

O objetivo desse projeto é compreender, por meio das narrativas de histórias de vida o processo de formação dos egressos da Licenciatura em Ciências Biológicas do IF Goiano – Campus Ceres, buscando revelar as motivações, sentimentos, desejos ou propósitos que mobilizam esses indivíduos em formação.

Para a coleta de dados será utilizada a formação de um grupo de trabalho que irá construir narrativas orais e escritas ao longo de encontros quinzenais e/ou mensais. Essas narrativas servirão especialmente para as análises dos processos de formação de cada integrante, buscando compreender, coletivamente os sentidos atribuídos a cada história de vida.

2. Desconfortos, riscos e benefícios

Pelas características da pesquisa considera-se que a mesma oferece riscos mínimos aos sujeitos envolvidos. Porém, como prevê a Resolução 466/2012 do CNS, toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados.

Caso haja receio por parte do respondente durante a realização dos encontros do grupo de trabalho, este será contornado por meio de um reforço do pesquisador quanto à garantia de sigilo da identidade e respostas e maiores esclarecimentos sobre a pesquisa. Se for necessário, o pesquisador poderá intervir nas discussões no sentido retomar os objetivos do estudo, que somente se fará exitoso, na medida em que houver o diálogo frutífero, franco e respeitoso das diferentes opiniões dos sujeitos envolvidos.

Caso algum integrante continue se sentindo desconfortável, o sujeito é livre para desistir de participar se retirando da sala em que acontece a discussão do grupo de trabalho. A pesquisa pode ser encerrada ou suspensa a qualquer momento a pedido do Comitê de Ética, ou caso aconteça uma doença grave ou morte do pesquisador responsável pela pesquisa.

3. Forma de acompanhamento e assistência

Aos participantes será assegurada a garantia de assistência integral em qualquer etapa do estudo. Você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas.

4. Garantia de esclarecimento, liberdade de recusa e garantia de sigilo

Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sendo sua participação voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade.

O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e todos os dados coletados servirão apenas para fins de pesquisa. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. É de sua escolha que você seja identificado/a em alguma publicação que possa resultar deste estudo.

5. Custos da participação, ressarcimento e indenização por eventuais danos

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. Caso você, participante, sofra algum dano decorrente dessa pesquisa, os pesquisadores garantem indenizá-lo por qualquer prejuízo.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu _____ estou de acordo em participar da pesquisa intitulada “Compreendendo a formação de professores de Ciências e Biologia no Instituto Federal Goiano: uma abordagem biográfica com seus egressos”, de forma livre e espontânea, podendo retirar meu consentimento a qualquer momento.

Ceres, ____ de _____ de 20__

Assinatura do responsável pela pesquisa

Assinatura do participante

ANEXO

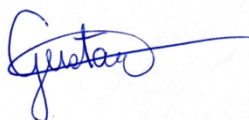
DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO OU TESE DE DOUTORADO

Declaro que a presente dissertação/tese é original, elaborada especialmente para este fim, não tendo sido apresentada para obtenção de qualquer título e que identifico e cito devidamente todas as autoras e todos os autores que contribuíram para o trabalho, bem como as contribuições oriundas de outras publicações de minha autoria.

Declaro estar ciente de que a cópia ou o plágio podem gerar responsabilidade civil, criminal e disciplinar, consistindo em grave violação à ética acadêmica.

Brasília, 17 de dezembro de 2020.

Assinatura do/a discente:



Programa: Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências (PPGEduC)

Nome completo: Gustavo Lopes Ferreira

Título do Trabalho: Pesquisa-formação com professoras de Ciências e Biologia: uma perspectiva hermenêutico-narrativa

Nível: () Mestrado (X) Doutorado

Orientador/a: Profa. Dra. Maria Luiza de Araújo Gastal