

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: FORMAÇÃO E INSERÇÃO PROFISSIONAL DAS EGRESSAS DO CURSO DE LETRAS LÍNGUA ESPANHOLA – UNEB/CAMPUS I

Núbia da Silva Cruz
Universidade do Estado da Bahia

Resumo: A pesquisa objetiva investigar como duas egressas do curso de Letras Língua Espanhola – Uneb, Campus I, dão sentido à sua trajetória de formação e inserção profissional na Educação Básica. Busca-se, assim, apreender a implicação da articulação entre formação-profissão como significativa para a compreensão do desenvolvimento profissional docente, a partir da perspectiva da abordagem experiencial, ou seja, como processo que se dá ao longo da vida. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com ênfase na pesquisa narrativa, fundamentando-se em princípios teórico-metodológicos da abordagem (auto) biográfica, através das narrativas das professoras de espanhol. Como instrumento de recolha de dados foi utilizada a entrevista narrativa, com base nas sistematizações teórico-metodológicas de Bertaux (2010), Jovchelovitch e Bauer (2002) e outros. A pesquisa revelou ser o seio familiar o espaço onde as professoras tiveram os primeiros contatos com a profissão, bem como os diferentes caminhos percorridos até se tornarem professoras de espanhol. Além desses aspectos, as narrativas evidenciaram, ainda, as representações que as docentes têm a respeito da profissão como resultado das construções familiares e das relações com pessoas fora do entorno familiar, bem como a influência da família e de terceiros na escolha e aprendizado profissional. Vale destacar ainda a necessidade de vinculação entre vida-formação e profissão em articulação com o desenvolvimento profissional do professor principiante. Também se percebeu o potencial formador da abordagem (auto) biográfica ao possibilitar às docentes apropriar-se de suas histórias de vida e conscientizar-se das experiências formadoras deram sentido a sua existência.

Palavras-chave: Desenvolvimento Profissional Docente. Formação e inserção profissional. Narrativas de professoras de Espanhol.

INTRODUÇÃO

A segunda metade dos anos de 1980 e o início dos anos 90 foram extremamente fecundos e significativos para o cenário atual da pesquisa em educação no Brasil. Esse período foi marcado por investigações a respeito de temas como: ensino e currículo, educação de jovens e adultos, aprendizagem escolar, formação de professores, desenvolvimento profissional docente, letramento, linguagem, gestão escolar, educação infantil, fundamental e média, avaliação educacional, história da educação, políticas educacionais, ensino superior, entre outros.

A partir dessa época, as pesquisas no campo educacional, enfatizando as experiências do sujeito ao longo da vida, passam a ser centrais, sobretudo no que diz respeito à formação inicial e continuada de professores, seu ciclo de vida profissional e outros temas que perpassam sua subjetividade.

Na contemporaneidade a *abordagem experiencial*¹ tem cada vez mais se constituído objeto de investigação de diferentes estudiosos no âmbito educacional. Segundo a perspectiva de Contreras Domingo e Ferré, “[...] la experiencia lo es en la medida en que reclama significados nuevos para lo vivido. Es experiencia porque nos mueve a la búsqueda de sentido para algo que no lo tenía, o para algo a lo que no se lo habíamos encontrado”. (2010, p. 25).

No Brasil, o interesse por investigar o modo como as pessoas dão sentido a seus percursos históricos e a compreensão da experiência do sujeito adulto e de sua trajetória existencial enquanto ferramenta potencial de conhecimento e formação, provem do movimento biográfico internacional de investigação-formação, o qual concebe as histórias de vida como *projetos de conhecimento* (JOSSO, 2010, p. 31).

Fazer emergir, através da pesquisa, as experiências formadoras ao longo da história do sujeito requer a disponibilidade de compreender a formação a partir de um novo lugar, onde nada está pronto, acabado, construído, mas em um processo contínuo de reconstrução e ressignificação. Os efeitos transformadores dessa ação nos possibilitam rever o passado e o devir com um olhar profundamente reflexivo.

Embora se reconheça, no contexto educacional da atualidade, ser de suma importância possibilitar ao professor refletir acerca de sua própria prática, permitindo-lhe, assim, assumir o protagonismo em seu processo de formação, é ainda bastante incipiente o número de pesquisas que tratam, nessa perspectiva, do desenvolvimento profissional docente. Por esse motivo, essa investigação, que é um recorte da dissertação do mestrado em Educação, anseia contribuir para a abertura de novos horizontes e espaços de discussão sobre o tema.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com ênfase na pesquisa narrativa, a qual se inscreve no movimento de investigação-formação², fundamentando-se em princípios teórico epistemológico-metodológicos da abordagem (auto) biográfica, com ênfase nas narrativas docentes e busca através das mesmas apreender a implicação da articulação entre formação-

¹ Conceito-chave utilizado por Christine Josso (2010) para designar a formação ancorada nas histórias de vida do sujeito, na qual ele assume o protagonismo, a partir de suas experiências e percursos de vida-formação.

² Investigação-formação é compreendida como o processo de pesquisa no qual os participantes se formam, ao mesmo passo em que se questionam a respeito de seus projetos de vida – formação.

profissão como extremamente significativa para a compreensão do desenvolvimento profissional docente a partir da perspectiva da abordagem experiencial, ou seja, como processo que se dá ao longo da vida.

A partir das descrições apresentadas, a pesquisa tem como objetivo geral investigar como as egressas dão sentido à sua trajetória de formação e inserção profissional, analisando como articulam em seu Desenvolvimento Profissional Docente seu percurso formativo e o início do exercício da docência na Educação Básica, ao passo que se delineia nos seguintes objetivos específicos: compreender o significado que as egressas atribuem a alguns momentos de sua vida e de sua formação para o exercício da docência, identificar e analisar os dilemas e momentos marcantes vividos nos seus primeiros anos de ingresso na profissão, reconhecer a identidade profissional docente que está sendo construída no curso de Letras da Uneb, Campus I e analisar os modos como cada professor (a) constrói e significa seu percurso formativo e sua opção pela docência, no âmbito do ensino de letras Língua Espanhola na Educação Básica.

Neste contexto, em que as docentes assumem o discurso, as questões norteadoras a partir das quais se desenvolve este estudo são: Como as egressas se constituíram professores de espanhol? Quais os dilemas enfrentados pelos professoras em seus primeiros anos de exercício profissional na Educação Básica?

Centrada nos pressupostos metodológicos e epistemológicos da abordagem (auto)biográfica, que tem se constituído um significativo dispositivo de formação e autoformação, sobretudo no âmbito acadêmico e nas práticas de formação inicial e continuada, a pesquisa adentra a subjetividade das professoras de espanhol, entendendo-as como atrizes e autoras do seu processo formativo.

Como instrumento de recolha de dados foi utilizado a entrevista narrativa. A opção por essa técnica justifica-se por ser um potencial instrumento de reminiscências do sujeito sobre as experiências vividas ao longo de sua história, em que problematiza e dá significado a suas trajetórias pessoais, vivências e aprendizagens. Além desse aspecto vale destacar ainda que se trata de um dispositivo que possibilita capturar por meio do discurso sentimentos e concepções reveladas nos gestos, no olhar, nas pausas e provoca no entrevistador a descoberta dos sentidos que vão além das palavras, do não dito, e revela a força de cada experiência e memória.

FORMAR-SE AO LONGO DA VIDA

A compreensão de que o sujeito se forma ao longo da vida não é nova. Ela persegue a história do homem desde a antiguidade, quando de maneira informal ou formal ele se reunia durante suas práticas diárias para intercambiar saberes, especiarias, experiências e aspectos culturais. É a partir desse acervo de vivências, articulado a outras aprendizagens e conhecimentos sistematizados, que o homem vai formando suas identidades e subjetividades e constituindo-se naquilo que é no presente.

Nessa sessão aborda-se a formação como processo que se dá ao longo da vida, levando em consideração as sistematizações teóricas de Delory- Momberger (2014) e Nóvoa (2014) e García (1995). Diante da polifonia de conceitos que permeia o termo formação na contemporaneidade é preciso considerar que “la formación puede entenderse también como un proceso de desarrollo y de estructuración de la persona que se lleva a cabo bajo el doble efecto de una maduración interna y de posibilidades de aprendizaje, de experiencias de los sujetos”. (GARCÍA, 1995, p. 06).

No contexto educacional essa ideia tem sido fortemente debatida quando o que está em foco é a formação. Com o objetivo de superar a concepção de formação na perspectiva do racionalismo técnico, pesquisadores, formadores e organismos político-educacionais tem buscado cada vez mais, na contemporaneidade, desenvolver investigações que afirmam a necessidade de reavaliação e redimensionamento de questões relacionadas à formação do sujeito, levando em consideração, assim, o seu percurso existencial.

Neste cenário de reformulações, formar-se passa a ser um empreendimento pessoal que o sujeito desenvolve a partir do momento em que faz itinerâncias em sua história, atribuindo novos sentidos ao vivido e relacionando-o com o presente, no desafiador trabalho de projetar, a partir do seu inventário de experiências e aprendizagens, o futuro/ devir. Essa projeção que o sujeito faz de si é uma atividade contínua em sua vida. Dessa forma, é significativo destacar que

O conceito de educação ao longo da vida abrange, potencialmente, uma profunda renovação da concepção de formação e de aprendizagem, e provoca notáveis repercussões nas representações de existência. Um primeiro aspecto atinge a temporalidade da formação e, por meio dela, a temporalidade biográfica em seu conjunto. Ao fazer da formação um processo contínuo, a educação ao longo da vida inscreve nas existências individuais, uma nova relação com o tempo e o ciclo de vida. Ela inverte a relação entre “escola” e “vida ativa”, entre “infância” e “idade adulta”, e questiona uma representação da vida recortada em três idades distintas (formação, atividade profissional, aposentadoria). (DELORY- MOMBERGER, 2014, p. 103).

A partir das ideias da autora apreende-se que a compreensão de educação enquanto processo contínuo implica conceber formação a partir de uma nova perspectiva a qual constrói um novo modo de lidar com a dimensão temporal, através da qual o sujeito vai entendendo que se trata de uma educação que não se finda nos primeiros estágios da existência, nem está fragmentada e sem conexão, mas se prolonga por toda a vida. A questão da temporalidade da educação, que se estende sobre toda a existência do sujeito, nos ajuda a compreender também

[...] a dimensão de uma “aprendizagem” generalizada do conjunto dos domínios da vida: não se aprende apenas em lugares especializados de ensino e de formação (dos quais a escola é o protótipo), nem se aprende apenas segundo formas estruturadas e nem mesmo sempre de modo intencional. A “vida” oferece uma multiplicidade de momentos, espaços, situações e inter-relações, dos quais resultam efeitos de formação e “aprendizagens”. Aprende-se sem intenção preconcebida, escutando rádio, lendo um romance, indo ao cinema; aprende-se sem ter consciência disso no trabalho, na rua, com a família e com os amigos; aprende-se “querendo aprender”, buscando uma informação na Internet ou numa enciclopédia e aprende-se, evidentemente, conforme os currículos e os programas na escola e na universidade”. (idem, ibidem, p. 105- 106).

A concepção de formação como processo contínuo nos possibilita, portanto, entender o lugar das itinerâncias. Retomar situações, vivências nos ajudam a analisar nossas escolhas e atitudes, nos motiva a nos abrir a novas aprendizagens. Trata-se de um processo que exige do sujeito voltar, a todo instante, o olhar sobre si mesmo.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

A reflexão acerca do Desenvolvimento Profissional Docente - DPD reclama a ampliação de novas perspectivas a respeito da carreira e do trabalho do professor. Por essa razão vale ressaltar que “o desenvolvimento profissional dos professores depende das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais se realizam a sua atividade docente”. (DAY, 2001, p.15). De acordo com a autora, o desenvolvimento profissional é resultado da conjugação entre dimensão pessoal e profissional, bem como de iniciativas públicas e das experiências com as quais os professores se enfrentam durante a prática do ofício.

A partir da compreensão do DPD, enquanto processo global que envolve diferentes dimensões da vida do professor torna-se imprescindível atentar para sua vertente contínua que vai se dando ao longo da carreira, na busca incessante da descoberta pessoal e profissional de cunho sempre evolutivo. Sobre essa questão, García, (2009), considera que

Deve entender-se o desenvolvimento profissional dos professores enquadrando-o na procura da identidade profissional, na forma como os

professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do eu profissional, que evolui ao longo das suas carreiras. Que pode ser influenciado pela escola, pelas reformas e contextos políticos, e que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional. (GARCÍA, 2009, p. 07).

Dessa forma, a compreensão de desenvolvimento profissional docente apresenta profunda vinculação com a identidade profissional, diz respeito ao modo como o professor desenvolve seu trabalho, suas escolhas e atitudes, seu compromisso com a profissão, ao modo como reflete suas experiências e as utiliza na atividade escolar, bem como sua relação o processo de ensino-aprendizagem. Trata-se, portanto, de um variado e complexo arcabouço de realidades, saberes e significados que envolvem a influência de fatores sociais, políticos, pedagógicos, culturais e pessoais.

O entendimento da profunda relação que há entre desenvolvimento profissional, ensino e os fatores que subjazem essa articulação estão bem expressos nos argumentos de Day (2001) quando afirma que

A natureza do ensino exige que os professores se empenhem num processo de *desenvolvimento profissional contínuo ao longo de toda a carreira*, mas as circunstâncias, as suas histórias pessoais e profissionais e as disposições do momento irão condicionar as suas necessidades particulares e a forma como estas poderão ser identificadas. O crescimento implica aprendizagem, umas vezes é natural e evolutiva, outras vezes, esporádica, outras, ainda, o resultado de uma planificação. [...] No decurso de toda a carreira, será aceitável esperar que os professores tenham oportunidades para participar numa variedade de atividades formais e informais indutoras de processo de revisão, renovação e aperfeiçoamento do seu pensamento e da sua ação e, sobretudo, do seu compromisso profissional. (DAY, 2001, p. 16, *grifos meus*).

Conforme se pode compreender pela afirmação da autora, o desenvolvimento profissional docente envolve uma teia de ações e realidades. Por essa razão não pode ser visto nos moldes do racionalismo técnico. Exige uma perspectiva sistêmica do trabalho docente, considerando que o mesmo não se desenvolve sem ser afetado pelo acervo experiencial do professor em sua história e pelas incidências de fatores externos.

Os estudos mais recentes sobre o Desenvolvimento Profissional Docente vêm sendo cada vez mais fortalecidos pela ideia de processo que se dá ao longo da vida, através do profundo reconhecimento da articulação que há entre dimensão pessoal e profissional. Nesse sentido não se pode refletir acerca da identidade profissional do professor, sem articulá-la com

sua subjetividade.

Refletir acerca do Desenvolvimento profissional docente implica, portanto, a capacidade de analisar a natureza do ensino e da aprendizagem, dos fatores organizacionais e externos que incidem sobre a escola e o fazer pedagógico do professor, exige, ainda, uma visão ampla da realidade educacional e as políticas públicas de formação, mas também diz respeito a um elemento essencial para sua compreensão: a pessoa do professor.

FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUAS: CONTRIBUIÇÕES DO MÉTODO (AUTO) BIOGRÁFICO

A formação do professor de línguas como crítico reflexivo constitui-se em um dos maiores desafios educacionais da contemporaneidade quando se trata do processo formativo desses profissionais. Neste cenário é bastante significativo o estudo desenvolvido por Romero *et al.* (2003) e Romero (2004), respectivamente, o trabalho com autobiografias, diários e sessões reflexivas como instrumentos potenciais para o desenvolvimento da reflexão crítica na formação docente através da qual o docente “[...] retoma seu agir, num quadro histórico-social que lhe permite uma compreensão maior de seu significado para a manutenção ou transformação de desigualdades, diferenças e preconceitos”. (ROMERO *et al.*, 2003, p. 135), e o processo reflexivo na prática discursiva de professores língua inglesa. Esses estudos têm como objetivo discutir e propor estratégias de reflexão para que os professores desenvolvam o processo reflexivo em sua prática pedagógica em seu campo de atuação e em diferentes contextos sociais.

O professor de línguas ao longo de sua formação vai interagindo com diferentes culturas e diferentes povos. O diálogo com o outro, além do compartilhamento de saberes e experiências humanas, oportuniza um olhar reflexivo sobre o nosso ser e estar no mundo. É no processo de consciência da própria existência que se torna possível reconhecer e relacionar-se como o que nos é exterior. De acordo com Mendes,

[...] assim como é importante, para uma abordagem de ensino intercultural, a perspectiva a partir da qual vejo o outro com o qual me relaciono, também as minhas atitudes vão ser guiadas pelo modo como *estou* e *sou* no mundo, assim como também produzo conhecimento dentro da minha vivência e o compartilho com os outros. (2008, p. 66, *grifo da autora*).

A autora sinaliza em seu discurso a relevância da dimensão subjetiva no que diz respeito a um ensino de cunho intercultural, apontando que as ações do sujeito são resultados da percepção de si mesmo e do seu modo de pertença ao mundo. Da mesma forma, seu modo

de construir saberes em suas experiências de vida e a forma como dialoga com os outros, são profundamente atravessados pela sua *subjetividade*, a qual no confronto com *o outro* converte-se em *intersubjetividade*, pressuposto sobre o qual se assenta a Abordagem intercultural no processo de ensino/aprendizagem de uma língua, seja ela materna ou estrangeira.

A pesquisa (auto) biográfica no campo da Linguística Aplicada ao ensino de línguas estrangeiras tem se constituído como um eficaz instrumento de reflexão e formação para o professor. É relevante destacar neste cenário a significativa contribuição do Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas (CLAFPL) o qual é proposto e organizado pelo Grupo de Trabalho Formação de educadores, bem como do Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) biográfica (CIPA) e o Colóquio Internacional sobre Investigación en Lenguas Extranjeras (CILLE).

Ao narrar seus próprios percursos formativos se realiza um intenso trabalho de reinterpretação e ressignificação de experiências, atitudes, escolhas pessoais e profissionais. Nesse exercício “memórias da trajetória familiar e do constituir profissional acadêmico entrecruzam-se e fundem-se, iluminando imagens de cores fortes que o tempo não usa esmaecer [...]”. (ROMERO, 2010, p. 303).

Na abordagem (auto) biográfica, o sujeito assume a centralidade do seu processo formativo, dando voz e sentido a seu percurso de formação através da narrativa, de forma oral ou escrita, de suas experiências e saberes em sua trajetória existencial. A imersão na subjetividade constitui-se, assim, com um terreno potencial de compreensão do modo como cada sujeito implica-se com seu processo pessoal e profissional, permitindo-lhe um olhar sobre si e ao mesmo tempo sobre o outro e o mundo. De acordo com Passeggi,

A abordagem (auto)biográfica pode ser entendida como uma forma de mediar estratégias que permitam ao professor tomar consciência de suas responsabilidades pelo processo de sua formação, através da apropriação *retrospectiva* do seu percurso de vida. (2006, p. 262, *grifo da autora*).

Dialogando com a definição proposta pela autora, Souza (2013, p. 50) acrescenta ainda que “as histórias de vida, aos poucos, vão desvelando e desnudando os acontecimentos marcantes na vida, na profissão e na atuação docente e dão sentido e significado à existência”.

Conforme os autores, o método (auto) biográfico permite ao professor sentir-se implicado no processo formativo no qual está inserido, sendo protagonista e ator social, por meio das reminiscências que realiza na imersão de seu acervo histórico. Nele se descortinam momentos, situações e experiências que possibilitam a compreensão do que um dia se foi, se

é e se pretende ser, na perspectiva tanto pessoal quanto profissional.

Nas experiências do sujeito estão ancorados os sentidos de cada momento vivido em seu percurso de vida. Por essa razão, o método (auto) biográfico tem sido considerado um dispositivo metodológico e pedagógico de grande potencial na formação docente na contemporaneidade, por possibilitar uma engenhosa recuperação das experiências dos sujeitos como autores e atores do processo no qual estão imersos. Em sua proposta, o professor em formação vai revisitando seus percursos e tempos formativos, realizando profundas reminiscências de seu modo de ser e estar no mundo.

A ENTREVISTA NARRATIVA: EXCERTOS DAS VOZES DAS PROFESSORAS

O presente estudo é um pequeno recorte da dissertação de mestrado que leva o mesmo título desse artigo. Nele aparecem alguns excertos das falas de duas ex-alunas do curso de Letras/Espanhol, campus I, Salvador. As docentes estão iniciando-se em sua trajetória profissional como professoras de espanhol na Educação Básica.

A entrevista realizada com as docentes teve, como orientador, três eixos: **percurso de alfabetização e escolarização, escolha profissional e inserção no campo de atuação:** a escola. Assim, foram feitos recortes de falas de sujeitos diferentes em cada eixo, posto a impossibilidade de registrar aqui todas as narrativas feitas. Embora tenham sido entrevistadas oito docentes na dissertação, neste artigo esse número foi reduzido por tratar-se de um trabalho acadêmico mais conciso e de menor extensão. Assim, somente os fragmentos das vozes de duas professoras são apresentados nas narrativas, dando conta dos eixos que direcionaram a entrevista narrativa a qual é definida como “[...]uma técnica para gerar histórias. Ela é aberta quanto aos procedimentos analíticos que seguem a coleta de dados”. (JOVCHELOVITCHE e BAUER, 2010, p. 105).

Na entrevista narrativa o informante realiza um trabalho de reconstrução de acontecimentos e experiências de sua trajetória existencial por meio do discurso a partir da mobilização da memória. Neste tipo de técnica, “[...] los sujetos son inducidos a reconstruir su historia de vida, mediante un conjunto de cuestiones temáticas que estimulan que el entrevistado su vida [...]” (BOLÍVAR, 2012, p. 85).

A entrevista narrativa configura-se, nesse sentido, como um duplo espaço heurístico, por considerar “o espaço do entrevistado na posição de entrevistador de si mesmo e o espaço do entrevistador, cujo objeto próprio é criar condições e compreender o trabalho do entrevistado sobre si mesmo”. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 527).

Dentre as características mais marcantes desse instrumento metodológico, além das já mencionadas, destaca-se a mínima influência do entrevistador, o uso da linguagem espontânea do informante e a ruptura com o modelo convencional de entrevista baseado no esquema pergunta-resposta, em detrimento da narração por parte do entrevistado.

Nesse modo de recolher informação acerca das trajetórias de vida das pessoas o narrador segue um “esquema autogerador” (JOVCHELOVITCHE e BAUER, 2010, p. 105), o qual consiste em eliciar informações da história dos colaboradores a partir de acontecimentos reais. No entanto, vale ressaltar que, nesse tipo de técnica, a reconstrução narrativa que o sujeito faz de sua história de vida “[...] no debe quedar en una suma de datos o hechos sueltos, es una oportunidad para dar sentido a su vida y elaborar una identidad narrativa [...]” (BOLÍVAR, 2012, p. 86).

Embora na entrevista narrativa não haja a preocupação em mensurar dados, apontar hipóteses para tentar justificar o encaminhamento dado a certas situações marcantes por parte do entrevistado, muito menos julgar o que o narrado tem de verdadeiro ou falso, aspecto característico do modelo clássico tradicional de investigação, Bertaux contribui afirmando a respeito do trabalho realizado pelo entrevistado que

[...] tratando-se da veracidade das narrativas de vida, a hipótese mais plausível é a de que não só esses acontecimentos marcantes, mas também sua ordem temporal, foram memorizados corretamente pelo sujeito e que ele é, então, capaz de restituir na sua narrativa, não só os acontecimentos, mas essa ordem. É certo que ele não o fará de forma linear: a narrativa de vida passeia, salta adiante, depois retrocede toma caminhos diversos, como toda narrativa espontânea. É necessário, então, por um paciente trabalho de análise da própria narrativa, *reconstituir a estrutura diacrônica* aí evocada. Não importa quem seja o analista (e suas orientações hermenêuticas) ele/ela deverá chegar ao mesmo resultado: essa estrutura diacrônica apresenta então uma objetividade, pelo menos discursiva. (2010, p.95, *grifo do autor*).

A questão da temporalidade é uma das características mais marcantes da pesquisa (auto) biográfica. Na experiência de narrar-se a sucessão temporal na apresentação dos fatos dá dinamismo e garante veracidade à narrativa. Trata-se de contar a sua própria história levando em consideração, além dos acontecimentos mais significativos, mais de inscrevê-los dentro de um tempo, de uma lógica, o que exige do narrador a habilidade de apresentar esses acontecimentos de forma objetiva.

TRAJETÓRIA DE ALFABETIZAÇÃO E ESCOLARIZAÇÃO (EXCERTOS)

Ao narrar a respeito de seu percurso de alfabetização e escolarização, Aurea apresenta o ambiente familiar como espaço onde teve contato com as primeiras letras. Em casa foi alfabetizada. O ingresso na escola foi precedido por uma aprendizagem não escolar que teve como “recurso didático” a turma da Mônica.

Eu me chamo Aurea Janan Almeida Leite. Eu ingressei na escola bem cedo, com dois anos, não é? Aprendi a ler em casa com a turma da Mônica, então aos quatro anos eu já sabia ler e escrever, já estava apta a receber o certificado de alfabetizada, mas como era muito pequenininha, muito miudinha, a diretora convenceu a minha mãe que eu repetisse o jardim II e o alfa para que eu ficasse com a idade correta, com seis anos na alfabetização. E aí depois eu estudei em escolas particulares pequenas, não é? De pequeno porte, de bairro, até a antiga sétima série que hoje a gente chama de oitavo ano e aí na oitava série eu ingressei na escola pública e fiz o ensino médio, também, na escola pública. (AUREA JANAN).

A descrição física que faz de si mesma, nesse período, “muito pequenininha”, “muito miudinha” reforça a ideia da idade precoce para formar parte do grupo da alfabetização, mesmo já sabendo ler e escrever. Além disso, Aurea recorda, ainda, que sua trajetória de escolarização construiu-se nas diferentes itinerância por escolas particulares e públicas.

A experiência de alfabetização de Aurea revela singularidades de sua trajetória de vida. A recordação de ter que cursar o jardim II duas vezes, a fim de alcançar a idade certa para ingresso na alfabetização, bem como a lembrança de que o ingresso no universo da leitura e da escrita deu-se primeiramente no contexto familiar, nos ajuda a compreender que “a arte de narrar, como uma descrição de si, instaura-se num processo metanarrativo porque expressa o que ficou na sua memória”. (SOUZA, 2006, p. 104).

Algumas crianças experienciam a mesma realidade vivida pela narradora em seu processo inicial de alfabetização e escolarização. Ingressam no mundo das letras, são alfabetizadas em casa, no seio familiar e chegam à escola tendo que inserir-se no grupo compatível com sua idade.

ESCOLHA PROFISSIONAL

A discussão acerca do modo como o professor constrói-se na profissão tem sido bastante recorrentes no campo educacional na contemporaneidade. O interesse pelo estudo da trajetória dos professores tem, assim, possibilitado (re)pensar seu processo de formação, não mais a partir dos moldes do racionalismo técnico, mas entendendo-o como um construto que se dá ao longo da vida do sujeito no qual estão “ancorados” os sentidos daquilo que reconhece como formador e significativo para sua escolha profissional dentro da globalidade de sua vida.

Essa visão abrangente da vida e o significado que o docente atribui às suas experiências formativas ajudam-lhe a compreender que a formação para o exercício de uma profissão é um processo que se inicia nos contatos que estabelecemos com o mundo que nos circunda e que, cada vez, mais vai ampliando-se no seio da família, na escola, no círculo de amigos, nas instituições de ensino pela qual transitamos, bem como nas organizações sociais e culturas com as quais nos relacionamos. Dessa forma, “[...] compreender como cada pessoa se formou é encontrar as relações entre as pluralidades que atravessam a vida [...]”. (MOITA, 2000, p. 114).

Nesse sentido a abordagem (auto) biográfica tem contribuído para que o professor ressignifique sua trajetória profissional a partir da mobilização do vivido em espaços, temporalidades e nos múltiplos contextos de suas itinerâncias, produzindo sentido a respeito do seu processo de formação, de suas aprendizagens e ações profissionais. Alcançar esse objetivo é fundamental para a compreensão da necessidade de (re)valorização da epistemologia da experiência como imprescindível para a construção de qualquer identidade profissional.

Jeane, em sua fala, ao afirmar “acho que foi mais a profissão que me escolheu” reforça o convívio com o ambiente escolar no seio da família como aspecto propulsor para a escolha profissional.

Na realidade, eu acho que foi mais a profissão que me escolheu, porque eu cresci no ambiente de escola. [...] Minha irmã também é professora. Meu irmão, apesar de ser padre, também dá aula de filosofia. Eu cresci no ambiente de escola. Então eu acho que isso me ajudou, me influenciou. A maioria das minhas tias era de professoras e terminou me influenciando. [...] Eu fiz pedagogia, mas não obtive sucesso. Foi o meu primeiro vestibular. Eu tentei para diferentes cursos, porque eu ainda me encontrava um pouco perdida entre pedagogia e Letras. Eu tentei também na Ufba, para serviço social, mas como na Uneb não tinha e eu já estava meio encaminhada para ser professora, eu tentei pedagogia e letras sempre. Teve um ano que eu tentei para letras vernáculas e o último ano que tentei foi o que passei para letras/espanhol. Então eu tentei pedagogia, letras vernáculas e letras/espanhol. (JEANE EVA).

Em seu discurso Jeane vai deixando emergir a o desejo e a busca por outros para sua profissionalização. A opção pela licenciatura em Letras Espanhol é justificada, na narrativa da entrevistada, após a tentativa para outros cursos. Conhecer a gênese dos percursos dessas professoras, a fim de compreender as razões dos diferentes caminhos, é imprescindível para entendermos o “solo” das experiências sobre o qual se construiu cada história de vida. Uma construção que nos revela a interface da dimensão pessoal e profissional na evocação das memórias familiares, escolares e sociais.

Nessa perspectiva, vale destacar que é a partir do entrelaçamento das experiências vividas nesses diferentes contextos de formação, junto às afinidades pessoais e aptidões que se constrói, aprende-se e apreende-se a matéria-prima para a constituição da identidade profissional.

INSERÇÃO PROFISSIONAL: UM OLHAR SOBRE OS PRIMEIROS ANOS DE DOCÊNCIA

Os professores em seu trabalho passam por diferentes fases as quais são marcadas por posturas diferenciadas no seu saber-ser-fazer, bem como por modos e sentidos específicos de relacionar-se com a profissão. Longe de constituir-se, portanto, um processo linear, o desenvolvimento de uma carreira é caracterizado por rupturas, entusiasmo, (des) continuidades, avanços, questionamentos, incertezas, crises e satisfação e realização pessoal e profissional.

A integração à cultura escolar representa para o professor iniciante um importante momento de socialização profissional, a partir da qual vai internalizando e apropriando-se das normas, condutas e valores que regem a escola, as relações, os direitos e deveres de todos que fazem parte dessa comunidade educacional. Sobre os professores principiantes se considera que

Necesitan poseer un conjunto de ideas y habilidades críticas, así como la capacidad de reflexionar, evaluar y aprender sobre su enseñanza de tal forma que mejoren continuamente como docentes. Ello es más posible si el conocimiento esencial para los profesores principiantes se pudiera organizar, representar y comunicar de forma que les permita a los alumnos una comprensión más profunda del contenido que aprenden. (GARCÍA, 2008, p. 11-12).

Segundo o autor, os professores quando se iniciam na docência precisam dar conta de uma série de exigências. Dentre elas destaca a capacidade de refletir e posicionar-se a respeito da atividade que exerce, a fim de desenvolverem cada vez mais na profissão, em um processo de contínua aprendizagem. Para que isso aconteça, faz-se necessário que os professores, em seu processo formativo para a profissão, aprofundem-se no que iria ensinar, a fim de tornar a aprendizagem mais significativa para os estudantes.

Aurea narra seu primeiro encontro com a realidade escolar e revela seu olhar sobre as contradições observadas entre o proposto pela universidade e as possibilidades para sua atuação profissional em suas primeiras experiências docentes. Sobre os desafios da inserção destaca em sua percepção que:

O primeiro impacto foi ver que a realidade da sala de aula não condiz com o que eu imaginava, porque na UNEB a formação foi boa. Eu faria de novo meu curso na UNEB, só que a gente tinha um ideal que seria as aulas faladas

totalmente em espanhol, uma turma que não seria tão cheia. A gente trabalharia as quatro destrezas, teríamos como fazer compreensão auditiva, mas na vida real não funciona assim, pois as turmas são lotadas, tem turmas que chegam a 50 alunos. Eu pegava os alunos do sexto ano, depois do intervalo da sexta feira. Era um encontro semanal. A carga horária de língua estrangeira é pouca, então eles vinham na sexta feira, esgotados do intervalo. Queriam ir embora e eu não conseguia fazer uma dinâmica, porque a sala era muito cheia, muito cheia mesmo. (AUREA).

Aurea deixa explícito em sua narrativa as representações que tinha a respeito do início da docência, ao sair do lugar de estudante/aprendiz para assumir a profissão no contexto escolar. Seu discurso é marcado pela percepção do distanciamento entre os ensinamentos da academia e o campo de atuação. Um verdadeiro confronto entre o real (escola) e o ideal (construção da profissão no seio da universidade).

O choque com a realidade profissional e as divergências entre contexto acadêmico e universo escolar expressam as inquietações da docente no que diz respeito ao ensino da língua espanhola nas experiências vividas no processo de socialização e ingresso na profissão. Dentre suas inquietações emerge, em seu discurso, a questão da ministração das aulas na língua espanhola, a superlotação das salas, o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas e a baixa carga horária para o ensino da língua estrangeira.

A narrativa de Aurea revela sua frustração no início do exercício profissional por não poder aplicar aquilo que havia aprendido na universidade. São muito marcantes as recordações que evoca de uma de suas primeiras experiências como professora de espanhol, evidenciadas nas menções feitas aos desafios e dificuldades que vivenciou.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mergulhar no universo subjetivo de cada professora, compreendendo suas escolhas e trajetórias percorridas, foi extremamente significativo para a compreensão do potencial (auto) formador da abordagem (auto) biográfica, já que me permitiu conhecer os percursos das docentes entrevistadas e presenciar, por meio dos relatos, a tomada de consciência de cada uma a respeito das experiências formadoras que marcaram e deram sentido à sua trajetória de vida-formação-profissão. Ter acesso, portanto, aos sentidos atribuídos pelas narradoras a partir das experiências e aprendizagens expressas nos excertos apresentados nas narrativas me possibilita compreender o modo como foi se desenhando a história de cada atriz que protagoniza esta investigação.

Deparar-se com a própria história é vasculhar o significado do vivido, revendo aprendizagens, relações, espaços e temporalidades, permitindo, assim, que a força da memória nos revele singularidades de nós mesmos em comunhão com os múltiplos universos culturais, políticos, educacionais e sociais que nos formaram.

Foi levando em consideração essa lógica, que esta pesquisa buscou desvelar o universo subjetivo das professoras de língua espanhola, por meio das suas narrativas, as quais revelaram histórias singulares, protagonizadas por docentes que tiveram a oportunidade de analisar seu percurso de vida-formação profissão e fazer a descoberta dos significados de momentos vividos em diferentes contextos, temporalidades e situações de sua existência.

No que diz respeito à inserção profissional, as professoras deixaram emergir em suas narrativas diferentes percepções sobre o ingresso na profissão, o qual foi marcado pelos sentimentos de medo e insegurança, assim como pelas dificuldades e desafios diante da realidade e exigências da instituição escolar.

Os relatos docentes apontaram, também, o impacto que as docentes sentiram por conta do choque com a realidade profissional e as divergências entre contexto acadêmico e universo escolar. Nas recordações feitas a respeito da inserção profissional, as narrativas expressaram as inquietações das atrizes no que diz respeito ao ensino da língua espanhola nas experiências vividas no processo de socialização e entrada na carreira. O estudo permitiu ainda refletir acerca da necessidade de articulação entre vida-formação e profissão para o bom andamento do desenvolvimento profissional do professor o que contribui para a compreensão dos desafios atuais do magistério, bem como da realidade do contexto escolar e da problemática educacional.

O entendimento do desenvolvimento profissional docente como processo contínuo que se dá ao longo da vida implica, portanto, compreender a formação como iniciação de um percurso de trabalho que se estenderá por toda a carreira a qual é fruto das experiências, conhecimentos, atitudes, saberes e temporalidades com as quais o professor se depara ao longo de sua existência. É a partir desse repertório experiencial que sua prática se desenvolve, em consonância com as condições de trabalho, a relação construída com a profissão e os sentidos que vai atribuindo-lhe.

Referências bibliográficas

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Tradução de de Zuleide Alves Cardoso Cavalcante e Denise Maria Gurgel Lavallée Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BOLÍVAR, A. Dimensiones epistemológicas y metodológicas de la investigación (auto)biográfica. In: ABRAHÃO, M.H.M.B.; PASSEGGI, Maria da Conceição. (org.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Natal: EDUFRRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012, p. 27-70. (Coleção Pesquisa (auto)biográfica: temas transversais, Tomo 1).

CONTRERAS DOMINGO, José y FERRÉ, Nuria Pérez de Lara. La experiencia y la investigación educativa. CONTRERAS, José y LARA, Núria Pérez de (Comps.). **Investigar la experiencia educativa**. Madrid: Ediciones Morata, 2010, p. 21-86.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001, p. 8-44.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica**. Revista Brasileira de Educação. v. 17 n. 51 set./dez. 2012.

_____. **Biografia e Educação: figuras do indivíduo-projeto**. Tradução: Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto e Luis Passeggi. Natal, RN: EDUFRRN, 2014, p. 57- 61; 101 – 108.

GARCIA, Carlos Marcelo (Org.). **El profesorado principiante**. Inserción a la docencia. Barcelona: Editorial Octaedro, 2008.

_____. **Formación del Profesorado para el Cambio Educativo**. Barcelona: EUB. 1995.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martim W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 90-113.

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Paulus, 2010.

MENDES, Edleise. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. In: MENDES, Edleise; CASTRO, Maria Lucia Souza (Orgs.). **Saberes em português: ensino e formação docente**. São Paulo: Editora Pontes, 2008, p. 66-76.

MOITA, Maria da Conceição. Percurso de formação e transformação. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 2000, p. 111-140.

PASSEGGI, Maria da Conceição et al. Formação e pesquisa autobiográfica. In: SOUZA, Elizeu Clementino (org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação**: pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDIPUCRS: EDUNEB, 2006, p. 257-267.

ROMERO, Tânia Regina De Souza (org.). **Autobiografias na (Re) Constituição de Identidades de Professores de Línguas**: O olhar Crítico-Reflexivo. Campinas: Pontes Editores, 2010.

_____. Características linguísticas do processo reflexivo. In: MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. (Org.). **A formação do professor como professor como profissional crítico**: linguagem e reflexão. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 189-202.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, Salvador, BA: UNEB, 2006.

SOBRE A/ AUTORA

Núbia da Silva Cruz

Mestre em Educação e Contemporaneidade pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGeduc/ UNEB. Atualmente é Professora Auxiliar do Departamento de Ciências Humanas, *campus* I, atuando no curso de Letras Língua Espanhola e suas respectivas literaturas, nos componentes curriculares: Estágio Supervisionado e Práticas de ensino. Se interessa pelas narrativas (auto) biográficas de professores de espanhol desde 2016. É membro do grupo de pesquisa (Auto) Biografia, Formação e História Oral GRAFHO.
E-mail: nubiadiosa@yahoo.com.br