

PESQUISA NARRATIVA, OUTROS MOVIMENTOS: UMA PERCEÇÃO SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE BASEADA NAS NARRATIVAS DE TRÊS PROFESSORES

■ NILTON PAULO PONCIANO

<https://orcid.org/0000-0002-6033-2563>

Instituição Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas

■ TEREZA DE JESUS DOS SANTOS

<https://orcid.org/0000-0002-9259-6424>

Instituição Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas

RESUMO

O objetivo deste texto é refletir sobre a formação docente por meio de narrativas de professores que atuam na educação, a fim de contribuir para o debate acadêmico a respeito do papel da história de vida na ação pedagógica. As narrativas de professores são consideradas, aqui, como práticas formativas e método de pesquisa, centrando-se nas experiências narradas pelos sujeitos, nas histórias de suas vidas como fenômeno do processo formativo. Apresenta-se, inicialmente, um panorama da investigação pela abordagem biográfica, destacando a formação do sujeito como um ser histórico que produz conhecimento sobre si, sobre a sua formação e sobre o mundo, especificando, ainda, a metodologia utilizada para o trabalho, que se baseia no uso de cartas. Em seguida, procura-se contextualizar a escola como espaço de cruzamentos de culturas e de reconhecimento das diferenças culturais existentes em seu interior, para analisar as narrativas dos professores/autores. Conclui-se, com este trabalho, que a formação e a prática dos professores são resultados das relações intra e interpessoais que eles desenvolvem ao longo de suas vidas.

Palavras-chave: Pesquisa narrativa. Escola. Formação de professores.

ABSTRACT

**NARRATIVE RESEARCH, OTHER MOVEMENTS:
A PERCEPTION ABOUT TEACHER EDUCATION BASED
ON THE NARRATIVES OF THREE TEACHERS**

The objective of this text is to reflect on teacher training through narratives of teachers who work in education, to contribute to the ac-

ademic debate about the role of their life history in their pedagogical action. The teachers' narratives are considered, in the text, as training practices and a research method, focusing on the experiences narrated by the subjects, on the stories of their lives as a phenomenon of the training process. We present, initially, an overview of the investigation by the biographical approach, highlighting the formation of the subject as a historical being that produces knowledge about himself, about his formation and about the world, and specifying the methodology used for the work, which is based on the methodology of cards. Next, we try to contextualize the school as a space for the crossing of cultures and recognition of the cultural differences that exist within it, in order to analyze the narratives of the teachers/authors. It is concluded with this work that the training and practice of teachers are the result of intra and interpersonal relationships that teachers develop throughout their lives.

Keywords: Narrative Research. School. Teacher training.

RESUMEN

INVESTIGACIÓN NARRATIVA, OTROS MOVIMIENTOS: UNA PERCEPCIÓN SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE A PARTIR DE LAS NARRATIVAS DE TRES DOCENTES

El propósito de este texto es reflexionar sobre la formación docente a través de narrativas de docentes que actúan en educación, con el fin de contribuir al debate académico sobre el papel de la historia de vida en la acción pedagógica. Las narrativas de los docentes son consideradas, aquí, como prácticas formativas y método de investigación, centrándose en las experiencias narradas por los sujetos, en los relatos de sus vidas como fenómeno del proceso formativo. Inicialmente, se presenta un panorama de la investigación por el enfoque biográfico, destacando la formación del sujeto como ser histórico que produce conocimiento sobre sí mismo, sobre su formación y sobre el mundo, precisando además la metodología utilizada para el trabajo, que se fundamenta sobre el uso de tarjetas. A continuación, tratamos de contextualizar la escuela como espacio de cruce de culturas y de reconocimiento de las diferencias culturales que existen en ella, para analizar las narrativas de los docentes/autores. Se concluye, con este trabajo, que la formación y práctica de los docentes son el resultado de las relaciones intra e interpersonales que desarrollan a lo largo de su vida.

Palabras clave: Investigación narrativa. Colegio. Formación de profesores.

Introdução

Este texto recorre à narrativa de docentes para refletir sobre a formação de professores. A intenção é debater a respeito da prática docente no cotidiano de uma instituição escolar, e apresentar os resultados dos estudos realizados pelo Grupo de Pesquisa e Estudo sobre Processos Formativos de Professores no Ensino Tecnológico (Geprofet) e do trabalho em andamento no Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico (MPET), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM) – *campus* Manaus Centro.

Lançado pelo Ministério da Educação (MEC), em 15 de outubro de 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) apresentam como propostas pedagógicas à educação básica seis temas transversais, inserindo na comunidade escolar questões sociais de relevância, tais como: meio ambiente, saúde, orientação sexual, ética, trabalho e consumo e pluralidade cultural.

Essas temáticas resultam de lutas dos movimentos sociais que se organizam desde o início da década de 1980, cujo intuito é debater e reivindicar uma participação ativa das populações historicamente marginalizadas no campo da política. Entre as justificativas para os temas transversais nos PCNs, estão “[...] a relevância de discussões sobre a dignidade do ser humano, a igualdade de direitos, a recusa categórica de formas de discriminação, a importância da solidariedade e do respeito.” (BRASIL, 1997, p. 27).

Em sentido *lato*, as questões dos temas transversais para a discussão nas escolas justificam-se como elemento indispensável em uma sociedade voltada para uma educação democrática, bem como para o debate a respeito da questão étnico-racial em sociedades complexas como a brasileira.

Passados mais de 20 anos da implantação dos PCNs, em 2019 foi publicado pelo MEC o do-

cumento *Temas Contemporâneos Transversais na Base Nacional Comum Curricular: contexto histórico e pressupostos pedagógicos*. O texto tem como princípio orientar as escolas da Educação Básica a trabalhar em uma perspectiva atualizada com os Temas Contemporâneos Transversais,¹ tendo como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental (2017) e do Ensino Médio (2018), argumentando a partir de dois vieses: a) que o “contemporâneo” é referência aos assuntos da atualidade, como saúde, dinheiro, tecnologia digital, respeito às diferenças; b) e “transversal”, por serem temas que estão presentes nas diversas áreas do conhecimento, atravessam a educação básica em todas as suas dimensões.

Ao olhar em torno desse documento, percebe-se que a questão da diversidade cultural, mencionada nos temas contemporâneos transversais, como o “multiculturalismo”, ainda é uma intenção velada. Quando esse assunto se faz presente, é de forma tímida e assimilacionista, perspectivada na proposta de que as diferentes culturas que se manifestam na escola integram uma cultura nacional, evitando, assim, conflitos étnicos, religiosos, entre outros.

Contudo, ao adentrar no cotidiano da escola e atentar para essa instituição enquanto espaço de interação de culturas, observa-se, empiricamente, uma instituição sustentada em uma narrativa dominante dissociada da realidade. Isso ocorre em razão da diversidade étnica e cultural que a escola vivencia, mas, ao

1 Nas diretrizes da BNCC, a nomenclatura “Temas Transversais” ganha o termo “Contemporâneo”, passando a ser denominado como “Temas Contemporâneos Transversais”, e constitui-se de seis grandes áreas: meio ambiente, economia, saúde, cidadania e civismo, multiculturalismo, ciência e tecnologia. Registre-se que não é objetivo deste artigo discutir a dimensão didático-pedagógica da proposta, mas somente identificar as atualizações de nomenclaturas ocorridas com a homologação da BNCC. (BRASIL, 2018).

mesmo tempo, não contribui para a inserção de práticas que promovam uma educação com respeito às diferenças étnico-raciais.

Diante dessa constatação, acredita-se que investigar as narrativas biográficas de professores que exercem seu ofício em uma escola pública da Educação Básica seja uma contribuição para refletir acerca de como se operam as práticas educativas de respeito às diferenças.

Itinerário da pesquisa

Partindo do sentido de itinerância em Barbier (2002), ou seja, como aventura, este artigo pode ter o início demarcado pela concepção de pesquisa narrativa e por reflexões feitas a partir das referências trazidas por Clandinin e Connelly (2011), Souza (2018), Nóvoa (2009), entre outros. A pesquisa narrativa revelou ser um campo apropriado, no que se refere à formação de professores enquanto autoformação do sujeito, por expor um olhar para a própria formação a partir da história de vida, da biografia educativa, desvelando o seu sentido para o processo de autoconhecimento.

Nesse processo de autoconhecimento enquanto conhecimento de si entrelaçado com a vida profissional e pessoal socialmente produzida, destacam-se as histórias de vida, as memórias de professores, a condição biográfica. É na abordagem da biografia de professores que se revela o sujeito historicamente datado, e toma-se consciência do ser como um agente, como participante singular/coletivo da sociedade, em um movimento que o sujeito faz e refaz ao produzir um sentido sobre si e do mundo. Nessa perspectiva, conceitua-se a autoformação baseada na relação de si com o outro, na mediação do pessoal com o social, tomando o caminho investigativo do sujeito como uma construção ontológica, prene de sociedade e em um processo de mão dupla,

colaborativo, baseando-a na relação de si com o outro, na mediação do pessoal com o social, pois

[...] a pesquisa narrativa é um processo colaborativo que envolve uma mútua explicação e re-explicação de histórias à medida que a investigação avança. No processo de começar a viver a história compartilhada da pesquisa narrativa, o pesquisador deve estar ciente de estar construindo uma relação na qual ambas as vozes possam ser ouvidas. (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 32 e 33).

Esse modelo de pesquisa, em desenvolvimento no Brasil desde as duas últimas décadas do século passado, vislumbra a construção do conhecimento sustentada em dois movimentos no processo de ressignificação da escola: a) formar um educador e pesquisador de seu próprio ofício, por meio de sua história de vida e experiências; b) perceber as narrativas autobiográficas como prática de formação docente.

O entrecruzamento da narrativa autobiográfica e educação reforça o papel de uma educação perspectivada na liberdade, e afina o diálogo em uma ciência sustentada na visão holística das análises proferidas, ao considerar que ela vai além do ensino escolar, uma vez que pensa a formação humana, e, inserido nesta, o ensino e a educação.

Essas observações refletem como os professores/autores deste trabalho têm compreendido essa aproximação epistêmica, para ratificar que o olhar à realidade estudada é do campo da Educação, com base na microanálise, para debater a condição biográfica dos professores como manifestação de si em seu processo formativo, ou seja, a formação profissional é um processo que reitera a trajetória de vida.

Nesse sentido, o estudo da prática docente com aporte na pesquisa (auto)biográfica revela as relações de poder que as histórias de vida provocam na escola. Ao evidenciar as

experiências² de professores e suas ressignificações na tomada de decisões em todo o processo pedagógico, o exercício de constituição da prática docente figura como fluxos de comportamentos dos agentes/professores envolvidos no processo de escolarização. Sugere-se, aqui, pensar a formação de professores como desenvolvimento pessoal e social em que se conscientiza o sujeito de seu ofício e identidade profissional.

No processo de autoconhecimento, destacam-se as memórias do professor como fonte de pesquisa perspectivada pela temporalidade, pois se desvela o sujeito historicamente datado, e toma-se consciência do ser como um agente no processo de construção do mundo, como participante singular/coletivo da sociedade em um movimento que o faz e refaz, como observa Souza (2006, p. 8):

Através da abordagem biográfica, o sujeito produz um conhecimento sobre si, sobre os outros e sobre o cotidiano, o qual se revela através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes, ao narrar com profundidade. A centralidade do sujeito no processo de investigação-formação sublinha a importância da abordagem compreensiva e das apropriações da experiência vivida, das relações entre subjetividade e narrativa como princípios, que concede ao sujeito o papel de ator e autor de sua própria história.

Imerso na experiência do “fazer-se”, narando sua história, reitera-se um caminho investigativo sustentado na hermenêutica da experiência para repensar a autoformação do professor, de modo a ressignificá-lo a partir da desconstrução e reconstrução do seu fazer docente, na intencionalidade de um aperfeiçoamento contínuo como profissional e como pessoa.

2 Neste texto, o termo “experiência” refere-se ao sentido produzido pelo pesquisador/autor sobre os acontecimentos do seu percurso de vida, materializados em narrativas de cartas que foram geradas para a pesquisa.

Nessa perspectiva, a autoformação é, pois, um dispositivo em movimento e inacabado, voltado para o desenvolvimento de si, formado pelo desafio de certo desconforto em encará-lo por não se estar familiarizado na reflexão das próprias experiências educativas como formação. Em geral, a formação de professores é embasada pelo método cartesiano, em que são munidos de técnicas de ensinar o conteúdo sem considerar outras dimensões além da instrumentalização estática do ensinar (BRAGANÇA, 2014).

Considera-se, pois, que ensinar não é seguir receita pronta, e que não há modelos pré-estabelecidos para o ofício de professor, mas há a possibilidade de se trabalhar com pensamento narrativo na compreensão de si, de modo que, em uma perspectiva emancipatória, seja possível a autoconstrução da própria trajetória de vida profissional.

Para alcançar tal proposição, escolheu-se trabalhar com a metodologia de cartas, por entender que ela capta a subjetividade do sujeito ao desenrolar a sua escrita, demonstrando certa afinidade socioemocional do autor com o ambiente, expressando o pertencimento ou a exclusão ao meio em que está inserido. Em uma carta, o autor assume uma escrita que dimensiona o seu estar no mundo, construindo sentidos de pertencimento, de identidade.

Como já mencionada, a técnica de coleta de dados deste artigo foi realizada durante a pesquisa do MPET, e contou com a colaboração de três participantes, que são professores de uma escola pública do Ensino Fundamental da cidade de Manaus (AM), os quais trocaram cartas sobre a sua condição de professores afrodescendentes.

O procedimento consistiu, basicamente, em uma professora enviando uma carta em que narra a sua condição de professora afrodescendente para um professor negro e de orientação homoafetiva, e uma professora

negra que inicia sua formação em licenciatura tardiamente. Os professores responderam à carta narrando as suas histórias de vida e experiências escolares como professores.

A escola como fronteira de trocas culturais

Falar de escola é algo complexo e polissêmico, que leva a trilhas teóricas e percursos epistemológicos de longa discussão na história da sociedade moderna, só para situar o debate no tempo. O modelo de escola moderna surge no século XVIII com duas propostas que se relacionam: 1ª) uma instituição de controle social de parcelas da sociedade não adaptadas ao modo de vida urbano e capitalista; 2ª) como instituição de formação da sociedade pela instrução, para alcançar um sujeito adaptado a uma cultura burguesa que colaborasse para a realização de uma sociedade pacífica, coesa e voltada para o progresso (CAPELO, 2003).

Para tais funções, a escola da modernidade recorre a uma narrativa dominante que sobrepuja os sistemas culturais plurais e produz um sujeito adaptado ao movimento civilizatório da sociedade moderna ocidental, dando uma ideia de integração e assimilação das diferentes origens e culturas ao unitário/coletivo de uma nação. Ou seja, havia uma identidade nacional que eliminava as diferenças frente ao sujeito comum de uma nação, como observa Capelo (2003, p. 113): “a modernidade capitalista, as diferenças étnicas, religiosas, sexuais, etárias, de valores etc. foram minimizadas para que a concepção de mundo etnocêntrica (branca, ocidental, cristã e masculina) se fizesse hegemônica”.

Desse modo, a escola, imbuída do ideal de civilização e modernidade, e, ainda, sustentada pelos valores da ciência cartesiana, da técnica e do progresso, exerceu papel relevante para a construção de uma sociedade que silenciava

as diferenças econômicas, culturais, étnicas, sexuais, geracionais, homogeneizando, assim, a sociedade, a partir do ideal de civilização europeia ocidental (CAPELO, 2003). Essa narrativa dominante sustentada na tradição cultural do Ocidente irradia para outras sociedades além da europeia, ocasionando conflitos abertos em sociedades africanas, asiáticas, latino-americanas, entre outras, isso sem falar nos conflitos endógenos.

Segundo Chartier (2005), essas lutas culturais que se manifestam especialmente na escola podem ser compreendidas pela cultura, uma vez que esta é considerada pelos antropólogos como um conjunto de ações e produtos de um grupo social que gera sentido ao se relacionarem socialmente, caracterizando uma identidade, um modo específico de comportamento individual e social, construindo sistemas morais, éticos e sociais que não se apagam facilmente.

A força dessa definição, esclarece Chartier (2005), é a superação de uma concepção de cultura centrada na valorização de um modo específico de cultura, em que a dualidade se torna a referência de valor para a construção simbólica de uma sociedade que representasse ser merecedora do adjetivo “avançada”.

De fato, a concepção de cultura centrada em um único modelo padrão de sociedade, já demonstrada neste texto por Capelo (2003), trabalha com uma visão fixa de cultura baseada na oposição entre cultura e incultura, saber e ignorância, erro e verdade etc. Assim, a superação do conceito de cultura fixa pode ser trabalhada pelo conceito implementado pela antropologia e mencionado por Chartier (2005), o que permite ler as sociedades pelas suas diferenças e evidenciar o exercício de poder que a interação das culturas na sociedade moderna revela, isto é, um certo tipo de dominação que a cultura europeia ocidental desenvolveu durante os três últimos séculos.

Nesse exercício epistêmico para se compreender a escola, percebe-se que a educação envolve a dimensão histórico/cultural do humano, posto que é um movimento histórico de aprendizagem do ser humano durante a sua existência. Ou seja, a educação é como um fazer humano que registra uma assinatura, identifica um grupo, e se constitui ontologicamente, é o que faz o humano ser humano no coletivo, contudo, sem perder sua singularidade, isto é, a educação é a igualdade na diferença.

De acordo com Gusmão (2015), alguns estudos têm proposto trazer o conhecimento antropológico para investigar a escola, porque a antropologia oferece possibilidades significativas para as ações educativas, posto que estas são tomadas como uma prática social e política que objetiva a democracia e a liberdade. Nesse sentido, a ênfase está no diálogo entre antropologia, educação e seus possíveis cruzamentos, isto é, entre teoria e prática para se construir um conhecimento que valorize outras formas de pertencimento que diferem do modelo branco, cristão e masculino.

Pari passu, o cotidiano da escola vem mostrando-se como um território de resistência à homogeneização cultural burguesa e se revelando um campo de pesquisa fértil para refletir sobre as realidades escolares, percebendo nelas as relações de poder presentes nos cruzamentos culturais que a escola provoca.

No mais, a escola como espaço de cruzamentos de culturas e de reconhecimento das diferenças na igualdade é um desafio vivido paulatinamente por docentes, discentes, gestores e pais. Isso está evidenciado nas narrativas, uma vez que elas revelam experiências que identificam a fronteira entre uma homogeneização cultural imposta por um modelo de escola pautado na institucionalização do controle burocrático, das normas e da reprodução de uma cultura una.

Destaca-se, nesse contexto, a narrativa dominante que pauta a homogeneização cultural. Ela representa a escola como um espaço privilegiado para a formação do sujeito moderno, pautando-se na valorização dela como uma instituição de transmissão do conhecimento que forma o indivíduo por meio da transmissão de valores que o considera capaz de desempenhar funções no trabalho, na vida social e privada consubstanciada em um modelo de indivíduo.

Porém, a escola é, aqui, concebida mais como uma instituição que favorece a correspondência das experiências de vida da comunidade escolar, de forma a constituir um processo civilizatório que favoreça a vida em comum desses indivíduos, respeitando as diferenças na igualdade, superando a concepção de informação, como a codificação de uma mensagem que permita ser decodificada sem sofrer interferência do receptor. A compreensão de escola, neste trabalho, concebe a educação como partilha, como comunhão das diferentes experiências de vida que constroem um sentido, uma identidade, uma forma de pertencimento ao ambiente sem hierarquizar a sociedade pela violência simbólica da cor, da raça, do trabalho, do poder aquisitivo etc.

Assim, diante das possibilidades de refletir sobre o papel de professores afrodescendentes na escola a partir das experiências narradas por eles, optou-se por trabalhar pelo viés da abordagem biográfica, por considerar que esta proposta investigativa já está consolidada. Ademais, ela permite interpretar a escola por meio das vivências dos agentes que a nararam, não no sentido de dar voz, mas de ouvir quem tem a dizer sobre a escola pela vivência, na perspectiva de a ler com os agentes/professores.

Essa proposta parte do pressuposto de que a investigação, ao mergulhar no fenômeno estudado, não se dissocia dos relatos de seus

agentes, pois neles estão as formas como os sujeitos experienciam o mundo, o que possibilita compreender a dimensão discursiva da individualidade e seus significados na relação entre o si e o outro. Portanto, negar o relato é não compreender as premissas de uma pesquisa que se propõe ser hermenêutica, é não compreender que a palavra precede o mundo, e que é o único acesso ao mundo (RICOEUR, 1994). Contudo, é Bolívar (2014, p. 120) que esclarece o papel da narrativa na investigação biográfica, ao comentar que

Construir um informe de investigación, como texto narrativo, es realizar una interpretación hermenéutica, donde cada parte adquiere su significado em función del todo, y el informe como totalidad depende – a su vez – del significado de cada parte. El investigador se encuentra situado entre sus experiencias y textos del campo y su esfuerzo por dar sentido a lo vivido/recogido. La selección de episodios, voces, observaciones, y especialmente su ordenación y conjunción, junto con la interpretación, debe dar lugar a una descripción densa, logrando una buena historia del caso.

Assim, este texto parte da abordagem biográfica para problematizar a prática do professor afrodescendente perspectivada na sua história de vida. Para tanto, busca se sustentar na tradição da narratologia, por acreditar que essa área de pesquisa possibilita ler a escola pelas vozes de grupos cultural e politicamente silenciados.

O professor como ser ontológico e a educação como algo que vivemos

Esta pesquisa contou com a participação de três professores, como já mencionado, todos de escolas públicas e residentes em Manaus (AM), sendo duas mulheres e um homem. Destaca-se que, conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, a preservação da

identidade será respeitada, e seus nomes serão substituídos por codinomes, a fim de facilitar a compreensão da escrita e leitura, não tendo qualquer relação com os nomes dos participantes.

Iniciamos com Oshun, deusa da fertilidade, da beleza e do amor na mitologia africana. A professora Oshun atua no Ensino Fundamental há mais de uma década, é mãe independente de três filhos e mais um está a caminho, trabalha 40 horas semanais na educação. Atualmente, Oshun está qualificando-se *stricto sensu* no MPET do IFAM, e organiza-se em três frentes: família, escola e mestrado.

Hefesto, deus do fogo e do metal na mitologia grega, mesmo desprezado ao nascer, com o amor foi capaz de construir armas poderosas, como o tridente de Poseidon e a flecha de Apolo. Professor Hefesto apresenta uma trajetória marcada por práticas pedagógicas que desafiam o tradicionalismo da educação. Ele possui graduação em Filosofia pela Universidade Federal do Acre (UFAC), e é pós-graduando do Programa de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

Hefesto foi professor destaque pelo trabalho desenvolvido no Programa “Aula em Casa”, da Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Estado do Amazonas (Seducam), durante as transmissões das aulas *on-line* no período mais agravante da pandemia da covid-19. O referido professor tem se dedicado aos estudos acerca da filosofia africana, quebrando o paradigma de uma filosofia eurocentrada e hegemônica, provocando, assim, debates a partir das questões raciais e decoloniais.

Fênix, da mitologia egípcia, é considerada uma ave que se reinventa e, ao morrer, ressurge em meio às cinzas. Professora Fênix é cinquentenária, baiana, afrodescendente, de família simples e apaixonada por livros. Seu percurso formativo é marcado por grandes

rupturas e resiliência. É graduada em Letras/Português e especialista em Práticas Assertivas em Didática da Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos, ambas pela UFAM. Essa professora, em sua vivência profissional, propõe aos estudantes o despertar para a criticidade e o pensamento autônomo por meio da leitura.

Os percursos de vida desses participantes tecem tramas que conversam, dando uma paisagem historiada sobre a origem da sua condição social, o que os aproxima de uma condição social sem privilégios.

Oshun nasceu em um município do interior do Maranhão. De origem humilde, sua família é formada por pai, mãe e seis filhos ao todo. Os pais são agricultores, conhecem pouco a escrita, tornaram-se caminhantes em busca de oportunidades, chegaram a Manaus (AM) nos anos 1990. Oshun narra sua origem demarcando o início com seu nascimento:

Nasci em um distrito do município de Santa Inês, no estado do Maranhão, minha mãe era quebradeira de coco babaçu e meu pai agricultor. Mesmo não tendo a oportunidade de estudar, sempre fizeram grande esforço para assegurar isso aos seus seis filhos. As dificuldades financeiras, somadas ao desejo de meus pais de proporcionar aos filhos oportunidades diferentes, fizeram com que embarcassem em uma jornada em busca de novas oportunidades com os corações cheios de esperança. (OSHUN, carta aos professores).

Hefesto também inicia sua narrativa na carta em resposta à Oshun, falando de sua família, demonstrando a necessidade de registrar a sua história de maneira coesa. Oriundo de uma grande família do interior do estado do Acre, seus pais são agricultores com 11 filhos entre homens e mulheres. O pai estudou quando adulto, frequentando a escola na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Já sua mãe estudou apenas as primeiras séries do Ensino Fundamental (antiga quinta série).

Há uma especificidade na educação dos filhos nessa família. Segundo Hefesto, os pais se preocupavam mais com o trabalho do que com os estudos:

Para meus pais, os estudos dos filhos nunca foram uma preocupação, e ainda não são, atualmente, com os filhos menores que ainda moram com eles. Então, quem queria estudar, precisava conciliar os inúmeros trabalhos de casa com a escola. (HEFESTO, resposta à carta aos professores).

Fênix dá ênfase em sua narrativa a eventos e acontecimentos da sua condição de professora, fazendo uma pequena referência à sua família ao comentar, logo no início da sua carta: “Nasci em uma família simples, de leitura limitada, mas que acreditava no poder da educação” (FÊNIX, resposta à carta aos professores). Contudo, deixa claro que não aproveitou a oportunidade que seus pais lhe deram para estudar, optando pelo trabalho desde adolescente. Até o início da fase adulta, Fênix sequer tinha concluído o Ensino Fundamental.

Nas três narrativas apresentadas, verifica-se a preocupação com a origem dos participantes como uma questão historiada, indicando que o tempo é central nas narrativas para localizarem-se como ser, levando a perceber que os participantes só conseguem pensar sobre si como professores se forem situados historicamente.

É nesse ínterim que se verifica a ação deles na fronteira entre o pessoal e o social, uma vez que o tempo narrativo apresenta uma alternativa para a interpretação da prática desses professores na escola, ao não considerar o tempo narrado pelos participantes como algo vivido de forma estática e distante da pessoa do presente. Pelo contrário, consideram-se as narrativas dos participantes vislumbrando a temporalidade de seus percursos de vida como um símbolo da imersão do professor na sua condição de ser-professor. Atualmente,

evidencia-se o tempo como um vivido que os participantes, ao narrarem, retornam ao evento como algo que perpassa ao longo de uma vida, e que está nas referências tanto do passado quanto do presente e do futuro.

Contudo, há de se ressaltar que a compreensão do tempo não exclui a lógica para a inteligibilidade do vivido, mas a considera imersa na intriga produzida pelas narrativas ao articular o tempo a uma ordem que se configura na narrativa, como uma lógica que explica uma trajetória, que justifica as ações, que projeta um futuro, isto é, uma lógica imersa no vivido de um ser no tempo.

Observa-se em alguns excertos da narrativa de Hefesto, em sua carta em resposta aos professores, que ele subverte a noção de tempo, dando uma característica de atravessamento, de movimento e de ação. Como Hefesto percebe-se adulto?

O amadurecimento e a vivência religiosa me fizeram perceber que aquela vocação que eu pensava ter era apenas deslumbre da adolescência, e saí da vida religiosa. Porém, eu já estava no quinto período da graduação, e já estava gostando do curso [Filosofia] e da perspectiva de ser professor. Então, com a ajuda de alguns amigos que eu tinha feito na cidade de Manaus, consegui, com alguns sacrifícios, continuar o curso de Filosofia e me graduar. (HEFESTO, resposta à carta aos professores).

Por que cursar Filosofia?

Para um jovem do interior, que nasceu e cresceu na igreja, e sempre foi visto como referência na comunidade, não foi difícil acreditar que de fato essa era minha vocação. Aceitei o convite [dos padres da Congregação do Santíssimo Redentor], mesmo com a resistência da minha família, que não queria que eu saísse de casa. No fim do Ensino Médio, ingressei no seminário diocesano na cidade de Rio Branco. Ali, aprofundei meus estudos, minhas leituras e iniciei o curso de Filosofia. (HEFESTO, resposta à carta aos professores).

Como Hefesto se torna católico e seminarista?

Durante toda minha infância, sempre fui ligado à pequena igreja, que era situada ao lado de nossa casa. Como era uma das poucas pessoas que estudava e lia bem, acabava por ser o responsável pelas leituras e partilha dos textos bíblicos lidos na celebração. Aos 15 anos, já era o líder da comunidade nos assuntos referentes às celebrações religiosas. Por causa dessa situação, em uma de suas visitas anuais, o padre da região me convidou para visitar o seminário e tentar ingressar na vida sacerdotal. (HEFESTO, resposta à carta aos professores).

A formação inicial de Hefesto em Filosofia se tornou sua profissão?

Um mês após o término do curso (Filosofia), antes mesmo da colação de grau, participei de um processo seletivo para professor substituto na Universidade Federal do Amazonas, tendo ficado em 1º lugar na prova didática. Porém, finalizei o processo em 4º lugar, pois, à época, não possuía nenhuma titulação além da recente graduação. Decidi retornar à cidade de Rio Branco, onde iniciei minha vida profissional como professor de Ensino Médio em uma escola estadual. Permaneci durante um ano, e foi quando tive a certeza de que essa era a profissão que iria seguir em minha vida. (HEFESTO, resposta à carta aos professores).

Percebe-se, nos excertos acima, que os eventos na vida de Hefesto não se explicam por si mesmos. Isto é, não se caracterizam como situações estanques e sem relação com a trama como um todo, uma vez que o professor atua na escola segundo o que foi se construindo ao longo de uma vida. Assim como Hefesto, as outras narrativas seguem um perfil semelhante. Fênix constrói uma trama historiada em sua carta resposta que explica a professora atualmente.

Fênix inicia sua narrativa dizendo quem é no presente. Com certo lirismo, diz-se apaixonada pelo Amazonas, pelas letras e pela profissão de professora. Mesmo não compreen-

dendo por que escolheu a profissão, recorre ao passado para justificar:

Nasci em uma família simples, de leitura limitada, mas que acreditava no poder da educação. Meus pais compravam livros, pelos quais me interessei e com os quais até desenvolvi uma relação de amizade. E, mesmo sendo iletrados, investiram em enciclopédias, atlas, romances, revistas em quadrinho, jornais. Eles queriam que seus filhos tivessem educação. (FÊNIX, resposta à carta aos professores).

Estudar não estava entre seus planos de adolescente, contudo, só após os 33 anos, é que teve a oportunidade de estudar:

Trabalhando em casa de família, uma manhã a patroa chegou, e me encontrou lendo a 'Dama das Camélias'. Conversamos sobre o livro, e a patroa me disse que ela estava desperdiçando talento, que deveria voltar a estudar, mudar de vida. Foi quando ela me inscreveu em um concurso de merendeira, que só exigia Ensino Fundamental incompleto. Fiz, passei e fui trabalhar em escola pública, sem deixar a casa dessa apoiadora que se tornou minha amiga. Na escola, conheci o Proeja, e fui inscrita pela gestora para terminar meus estudos na modalidade de provas. (FÊNIX, resposta à carta aos professores).

Dessa cotidianidade preme do universo escolar, emerge uma profissão:

Descobri o amor pelo estudo, e investi em conhecimento. Abri mão de muita coisa, fiz um curso de Técnica em Alimentação, Informática Básica e Avançada, entre outros. Enfim, fiz o ENEM, pois trabalhar como merendeira não podia mais suprir minhas necessidades e curiosidades, então retomei os estudos. Em 2012, ingressei na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), em uma turma cheia de jovens mentes abertas para o mundo. Aferrei-me aos livros, passei noites insones pelo desejo de ser uma professora que mudasse vidas. Estava ali, como se ali estivesse uma vida toda. (FÊNIX, resposta à carta aos professores).

Retorna-se ao início, ou seja, à carta que Oshun escreve aos professores Hefesto e Fê-

nix para contar a sua trajetória como professora. Destaca-se que nessa narrativa há uma trama que envolve sua infância, a migração da família e a sua relação com a educação, construindo um percurso coeso a partir de eventos díspares em tempos plurais. Oshun conta que nasceu no estado do Maranhão, e, devido às dificuldades financeiras da família, migrou-se para Manaus no início dos anos 1990, quando surge a oportunidade de estudar e conhecer a escola com todas as suas contradições:

Chegamos a Manaus no ano de 1992, e fomos morar em um ramal localizado na BR 319, onde tive minha primeira oportunidade de frequentar a escola: uma construção simples, com paredes de barro, teto de palha e bancos de madeira. Infelizmente, por falta de formação, a única professora que ministrava aulas para uma turma multisseriada não poderia mais continuar, logo, a escola iria fechar. (OSHUN, carta aos professores).

Observa-se que Oshun relata sua primeira experiência com a instituição escola, contextualizando-a como de periferia, em um país marcado pelas desigualdades econômicas, sociais, educacionais. Contudo, o que é forte em sua narrativa é que essa escola, mesmo destituída de condições físicas ideais para se educar, marca a narrativa de Oshun por toda uma vida, tornando-se, futuramente, a justificativa da escolha de sua profissão:

Pois bem, começamos a estudar nessa escola, e é nesse momento de minha vida que inicio as memórias que me levaram a grandes questões que, por muito tempo, permaneceram sem respostas, mas, hoje sei, muito contribuíram para a decisão de ser professora. (OSHUN, carta aos professores).

Denota-se, desses excertos apresentados, uma especificidade sobre o tempo que se aproxima da narrativa como fenômeno investigativo, isto é, como ação, como um sentido produzido pelo ser humano de forma a produzir uma significação histórica do sujeito. Por meio

dessa significação, é possível entender o mundo e o ser humano, submergindo desse olhar mais que uma visão nomológica do tempo ao evidenciar o ser na experiência, tornando-a uma ação historiada que produz sentido aos acontecimentos e eventos. Isso reverbera nos significados das ações do presente que se sustentam em uma temporalidade revelada na intriga de uma vida.

Ao analisar as narrativas dos professores registradas nas trocas de cartas que vivenciam um ambiente cuja contextualização apresenta sinais que as aproximam, acredita-se que isso contribui para uma leitura da ação ativa desses professores. Essa leitura vai além da cultura escolar dominante, sugerindo, assim, que a prática pedagógica do professor não está refém de políticas oficiais como uma prática hermeticamente tapada por um currículo oficial. Pelo contrário, apesar de sofrer com as amarras da narrativa dominante, apresenta uma inserção na profissão e na sua professoralidade marcada, antes, pelas experiências vivenciadas no ambiente escolar, na família, no trabalho etc., ou seja, nas relações de troca entre a pessoa e a sociedade.

É nesse aspecto que a pesquisa narrativa apresenta uma dimensionalidade no que se considera como formação, pois destaca que o pensamento narrativo trabalha com o conceito de tempo como ação. Clandinin e Connelly (2011, p. 63) reiteram que, para o pensamento narrativo, a temporalidade é fundante:

Temos como certo que localizar as coisas no tempo é a forma de pensar sobre elas. Quando vemos um evento, pensamos sobre ele não como algo que aconteceu naquele momento, mas sim como uma expressão de algo acontecendo ao longo do tempo. Qualquer evento ou coisa, tem um passado, um presente, da forma como aparece para nós, e um futuro implícito.

Percebe-se que os autores Clandinin e Connelly (2011) exploram a especificidade sobre

o tempo, na pesquisa narrativa, ao analisar as experiências, evidenciando uma outra perspectiva epistemológica ao refletir uma preocupação investigativa que se desdobra na conceituação do professor como sujeito da investigação, como autor do seu processo formativo e de sua prática. Essa construção investigativa é também trabalhada com sagacidade por Souza (2018, p. 21), ao apontar as dimensões epistêmico-metodológica da narrativa enquanto fenômeno investigativo.

Assim sendo, por considerar fenômenos eminentemente humanos e situados em um contexto, o campo da pesquisa narrativa demarca outros movimentos epistemológicos e paradigmáticos, que envolvem princípios ontológicos, éticos e subjetivos. Nesse sentido, a pesquisa narrativa constituiu-se como uma perspectiva fértil de investigação, permitindo romper com o antigo paradigma entre o cientista e o objeto estudado, e, de outro modo, capturar, compreender e interpretar experiências humanas, inscritas numa realidade subjetiva (olhar para si) e intersubjetiva (relação com o contexto).

Souza lembra que esse quadro investigativo evidencia a subjetividade do humano como fenômeno a ser pesquisado e suas experiências como fundante para a sua compreensão. Há de se destacar, ainda, que, para esse pesquisador, é com essas demandas que o método (auto)biográfico respalda as investigações, ao propor que o epicentro desse paradigma está nas experiências humanas e suas (re) significações, tornando a narrativa uma “disposição ontológica” (SOUZA, 2018, p. 21). A experiência humana, demarcada pela condição biográfica, toma como elemento central a ação no movimento do pensamento narrativo, produzindo um dispositivo formativo sustentado na interpretação que o sujeito faz de si e do mundo.

A escolha pela narrativa revela como as ações dos professores participantes desta pesquisa são resultados de suas condições

históricas, de suas experiências de vida. Veja o que narra Oshun:

Saindo da universidade e já concursada, via-me uma mulher negra com garra e força de vontade de realizar muitos planos que, com certeza, iriam contribuir para que a pluralidade cultural fosse contemplada através de minha prática pedagógica. E essa foi a bandeira que levantei: fazer com que cada criança e adolescente se reconhecesse e pudesse assumir sua própria identidade com orgulho e pertencimento. (OSHUN, carta aos professores).

A professora ainda faz a seguinte observação,

Hoje, enquanto discente do programa de mestrado do Instituto Federal do Amazonas, busco pesquisar como posso ajudar na efetivação da questão da diversidade, por meio de práticas inovadoras de professores que têm o compromisso muito além dos conteúdos do currículo, mas acreditam que na sala de aula podem influenciar pessoas a serem mais humanas, a enxergarem seus pares como seres além de sua religião, cor, raça ou orientação sexual, contribuindo para a construção de uma sociedade com mais justiça e equidade. (OSHUN, carta aos professores).

Hefesto também manifesta que o seu trabalho como professor está vinculado à sua história de vida. Seu contato inicial com o catolicismo, ainda quando criança, tornava-se mais forte na adolescência. Sua ida ao seminário diocesano, bem como o contato com a filosofia e as primeiras incursões na educação como professor foram consequência disso, e justificam sua prática docente. Todo o percurso é resumido assim:

O amadurecimento e a vivência religiosa me fizeram perceber que aquela vocação que eu pensava ter era apenas deslumbre da adolescência, e saí da vida religiosa. Porém, eu já estava no quinto período da graduação, e já estava gostando do curso [Filosofia] e da perspectiva de ser professor. Então, com a ajuda de alguns amigos que eu tinha feito na cidade de Manaus,

consegui, com alguns sacrifícios, continuar o curso de Filosofia e me graduar. (HEFESTO, resposta à carta aos professores).

Após a graduação, entre idas e vindas a Rio Banco (AC) e a Manaus (AM), Hefesto produz um sentido sobre a sua vivência e prática em sala de aula,

Para um jovem negro e gay como eu, era particularmente inquietante não ter referências filosóficas e educacionais com as quais pudesse me identificar. Porém, esses autores existem, essa filosofia que abraça e reflete sobre essas realidades marginalizadas existe, elas só não possuem, ainda, o espaço e o prestígio acadêmico do qual deveriam gozar. [...] Como professor concursado da Seduc, decidi que, mais do que nunca, minha prática precisava olhar outras filosofias. Em um país racista, que não reconhece os direitos dos povos originários, e não respeita a diversidade sexual, um educador não pode simplesmente ignorar essa realidade. (HEFESTO, resposta à carta aos professores).

Fênix, em sua narrativa, também reforça a presença de sua história de vida como definidora do seu projeto profissional, ao expressar a sua intencionalidade enquanto professora, dando a dimensão do papel da sua experiência como aluna na definição da sua prática profissional,

Talvez, o fato mais marcante sobre a necessidade de atender pessoas deixadas para trás no processo educacional aconteceu bem no início da minha vida estudantil. Tive uma professora racista que me deixava de castigo na biblioteca. Na concepção dela, lá era o limbo para uma negrinha intelectualmente inferior, mas o que ela me dava como castigo, eu recebia como recompensa. Foi nessa época que viajei pelo mundo encantado de Monteiro Lobato. O castigo se tornou conhecimento, mesmo que não direcionado. E conhecimento não guiado nos primeiros anos de um educando não é o ideal, contudo, esse tempo na biblioteca fez de mim uma leitora voraz. (FÊNIX, resposta à carta aos professores).

É nesse sentido que as narrativas dos professores participantes levantam conjecturas, demonstram os seus processos formativos nas relações que suas tramas evidenciam uma forma de vida, um dar-se a partir das idiossincrasias do vivido, do experienciado.

Os excertos de Oshun, Hefesto e Fênix passam pela possibilidade de pensar a prática docente como algo ontológico, ou seja, que está no ser humano ao longo da vida. Isso é o que torna possível o sentido abrangente de educação, por ser considerada como um processo criativo emanado de uma vida humana, o que a difere de uma leitura como educação teleológica, em que é vista como um fato substanciado em uma causal final e única.

Sob a abordagem dos estudos qualitativos, a perspectiva epistemológica da pesquisa narrativa considera o humano no contexto. Não há como separar o fenômeno estudado da sua temporalidade, uma vez que o sentido da ação humana se constitui nas relações entre o eu e o outro, entre a pessoa e o social, para compreender o sujeito como ator/autor/agente das suas ações, produzindo significados e interpretações no processo.

Vemos que os professores participantes deste trabalho se movem profissionalmente com o desejo de mudança oriunda de uma situação vivida que atravessou uma vida, que definiu um caminhar e que, às vezes, interrompeu uma trajetória e reconstruiu outra. Logo, a força narrativa presente na condição biográfica leva a considerar os professores como seres que agem segundo as suas experiências e suas significações, tomando os estudos sobre o processo formativo mais do que treinamentos e produtos, e sim como processos.

Coda: ponderando algumas reflexões

Os apontamentos levantados neste texto le-

vam a considerar a investigação, na perspectiva da abordagem biográfica, como um campo que tem avançado significativamente no Brasil, apoiando-se no pensamento narrativo, ao problematizar o professor na sua condição histórica de estar no mundo e como agente de seu fazer.

Sustentado na biografização, aprendizagem e formação, esse campo investigativo analisa a narrativa como um percurso organizado, tanto historicamente quanto estruturalmente. Na busca de sentido à vida, à pessoa, percebe-se que esse percurso reflete nas práticas sociais que os seres humanos desenvolvem, denotando que a ação do professor se sustenta, em última análise, na sua história de vida. Contudo, isso não deixa de ser um percurso formativo, pois considera-se a formação a partir do sujeito que aprende, dando uma outra percepção ao sujeito, identificando-o como autor.

É nessa perspectiva que questões referentes à temporalidade, à experiência e aos processos dialogam para compreender a formação do professor como uma dimensão que articula a pessoa ao social, ou seja, torna o professor um ser singular-plural, redimensionando as suas ações. Nesse sentido, percebe-se que elas, as ações, são resultados das relações desenvolvidas ao longo de uma trajetória, tanto individual quanto relacionada à família, às gerações, à profissão, ao Estado etc.

Ao trabalhar com as narrativas de três professores, procurou-se compreender a sua prática partindo do ponto de vista sobre o mundo, educação, escola e família desses professores. É nesse movimento de interpretação hermenêutica das narrativas que se percebe que os professores produzem uma disposição para compreender e interpretar o mundo e a si mesmos.

Ademais, as experiências dos professores corporificadas nas narrativas das cartas trocadas apreendem a fronteira vivenciada

por eles, no que diz respeito a uma proposta de educação baseada na educação étnico-racial. À medida que as histórias de professores afrodescendentes na escola tornam evidentes as relações desiguais pela raça, evidencia-se o papel que, culturalmente, é destinado a eles e, dessa interpretação, escolhem suas profissões, tornam-se professores.

Por fim, nota-se que as experiências dos professores aqui analisadas revelam subjetividades formativas que os qualificam para serem professores com um propósito de sociedade. As histórias de vida são singulares, únicas, mas o sentido construído nesse caminhar produz significação que almeja uma escola que vai além da orientada pela cultura escolar vivenciada enquanto estudantes.

Referências

- BARBIER, René. **A pesquisa-ação na instituição educativa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- BARTLETT, Lesley; TRIANA, Claudia. Antropologia da educação: introdução. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 2, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/TxzWNjThVcr-DnkxPTFymCD/?format=pdf>. Acesso em: 3 fev. 2022.
- BOLIVAR, Antonio. A expressividade epistêmico-metodológica da pesquisa (Auto)Biográfica. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ARAÚJO, Mairce da Silva (Org.). **Pesquisa (auto)biográfica, fontes e questões**. Curitiba: CRV, 2014. p.113-128.
- BRAGANÇA, Inês. Ferreira de Souza. Pesquisa-Formação (Auto)biográfica: reflexões sobre a narrativa oral como fonte e a compreensão cênica como caminho de análise. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ARAÚJO, Mairce da Silva (Org.). **Pesquisa (auto)biográfica, fontes e questões**. Curitiba: CRV, 2014. p.79-96.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. Introdução. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Lei n. 10.639/03, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/civil/LEIS/2003/L10.639.htm>>. Acesso em: 7 nov. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- BRASIL. **Temas Contemporâneos Transversais na Base Nacional Comum Curricular**: contexto histórico e pressupostos pedagógicos. Brasília: MEC/SEF, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em: 27 jan. 2022.
- CAPELO, Maria Regina Clivati. Diversidade sociocultural na escola e a dialética da exclusão/inclusão. In: GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de (Org.). **Diversidade, cultura e educação**: outros olhares. São Paulo: Biruta, 2003. P. 107-134.
- CHARTIER, Anne Marie. Escola, culturas e saberes. In: XAVIER, Libania Nacif (Org.). **Escola, culturas e saberes**. Rio de Janeiro: FGV, 2005. P.9-28.
- CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Uberlândia: EDUFU, 2011.
- GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia e educação: um campo e muitos caminhos. **Revista Linhas críticas**. Brasília. V. 1, n. 44, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhas-criticas/article/view/4463/4074>. Acesso em: 15 ago. 2021.
- NÓVOA, António. **Professores**: imagem do futuro presente. Lisboa: EDUCA, 2009.
- RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Campinas: Papyrus, 1994. Tomo 1.
- SOUZA, Elizeu Clementino de. A arte de contar e tro-

car experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação Em Questão**, 25(11), 22-39. 2006. Disponível em: de <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8285>. Acesso em: 21 fev. 2022.

SOUZA, Elizeu Clementino de; MEIRELES, Mariana Martins de. Viver, narrar e formar: diálogos sobre pesquisa narrativa. In: NAKAYAMA, Bárbara Cristina

Moreira Sicardi; PASSOS, Laurizete Ferragut. (Org.). **Narrativas, Pesquisa e Formação de professores: dimensões epistemológicas, metodológicas e práticas**. Curitiba, CRV, 2018. p. 17-38.

Recebido em: 07/05/2022

Revisado em: 20/08/2022

Aprovado em: 27/08/2022

Publicado em: 31/08/2022

Nilton Paulo Ponciano é doutor em História pela Universidade Estadual Paulista, (UNESP), *campus* de Assis, professor do Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico (PPGET), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), pesquisador do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Processos Formativos de Professores no Ensino Tecnológico (Geprofet). *E-mail*: nilton.ponciano@ifam.edu.br

Tereza de Jesus dos Santos é professora mestranda em Ensino Tecnológico, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), vinculada ao Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Processos Formativos de Professores no Ensino Tecnológico (Geprofet). *E-mail*: tereh.thylran@gmail.com