



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA (UEFS)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)**



IUMARA CÉLIA SILVA DE SOUZA LOPES

**NADA SOBRE NÓS, SEM MIM:
TESSITURAS E CIRCULARIDADES FORMATIVAS NA AMBIÊNCIA EDUCACIONAL
DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO GASTÃO GUIMARÃES**

Feira de Santana – BA
2025

IUMARA CÉLIA SILVA DE SOUZA LOPES

NADA SOBRE NÓS, SEM MIM:
TESSITURAS E CIRCULARIDADES FORMATIVAS NA AMBIÊNCIA EDUCACIONAL
DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO GASTÃO GUIMARÃES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Fabricio Oliveira da Silva

Feira de Santana – BA
2025

Ficha Catalográfica – Biblioteca Central Julieta Carteadó

L852n Lopes, Iumara Célia Silva de Souza
Nada sobre nós, sem mim: tessituras e circularidades formativas
na ambiência educacional do Instituto de Educação Gastão
Guimarães / Iumara Célia Silva de Souza Lopes. –, 2026.
152f.:il.

Orientador: Fabrício Oliveira da Silva
Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana,
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2026.

1. Formação docente – Contexto educacional. 2. Prática
educativa - Instituto de Educação Gastão Guimarães / IEGG. 3.
Contexto histórico e didático do IEGG. I. Silva, Fabrício Oliveira da,
orient. II. Universidade Estadual de Feira de Santana. IV. Título.

CDU: 371.13



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA (UEFS)

Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.496 de 27/04/1976

Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 874/86 de 19/12/1986

Recredenciada pelo Decreto Estadual Nº 9.271 de 14/12/2004

Recredenciada pelo Decreto nº 17.228 de 25/11/2016

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

IUMARA CÉLIA SILVA DE SOUZA LOPES

“NADA SOBRE NÓS SEM MIM: TESSITURAS E CIRCULARIDADES FORMATIVAS NA AMBIÊNCIA EDUCACIONAL DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO GASTÃO GUIMARÃES”. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, na linha de Currículo, formação e práticas pedagógicas, como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação.

Feira de Santana, 27 de fevereiro de 2026

Documento assinado digitalmente
FABRICIO OLIVEIRA DA SILVA
Data: 27/02/2026 16:52:05-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof/a. Dr/a. Fabrício Oliveira Silva Orientador/a – UEFS

Documento assinado digitalmente
ANDRÉ RICARDO LUCAS VIEIRA
Data: 27/02/2026 17:01:15-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof/a. Dr/a. André Ricardo Lucas Vieira Primeiro/a Examinador/a – IF Sertão PE

Documento assinado digitalmente
RITA DE CÁSSIA OLIVEIRA CARNEIRO
Data: 27/02/2026 17:09:45-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof/a. Dr/a. Rita de Cássia Oliveira Carneiro Segundo/a Examinador/a – UEFS

Documento assinado digitalmente
RUBIA MARA DE SOUSA LAPA CUNHA
Data: 27/02/2026 20:42:07-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof/a. Dr/a. Rúbia Mara de Souza Lapa Cunha Terceiro/a Examinador/a – UNEB

RESULTADO: APROVADO

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus pelo dom da vida e pela oportunidade de vivenciar este momento.

Agradeço aos meus amados pais, Roque Soares de Souza e Judith Silva de Souza (*in memoriam*), por todo o amor e cuidado. Em especial à minha mãe, que foi e sempre será minha maior inspiração na constituição de quem sou hoje.

À minha família, Marcos, Liliane e Gustavo, pelo apoio e carinho; a Luís Carlos (*in memoriam*), pelo amor e pela cumplicidade; a Oto Antônio Lopes Cunha (*in memoriam*), parceiro de uma vida, que contribuiu de modo significativo para a formação de quem me tornei, fortalecendo em mim a resiliência, a coragem e a determinação; a Raimundo Rolemberguer, pela parceria, cumplicidade e pelo apoio constante durante todo o período do mestrado; a meus genros Gutiere e Gilmar e nora Karen por agregar amor, apoio e carinho à nossa família.

Aos meus filhos, meus amores Kamila Aryane, Layane Emille e Oto Antonio e meus netos, Leticia e Israel, razão da minha vida, agradeço pela compreensão nos momentos de ausência, pelo incentivo e pelo apoio sempre permeados de carinho e amor. Minha eterna gratidão.

Ao Prof. Dr. Fabrício Oliveira da Silva, por acreditar em meu potencial, por me incentivar continuamente e por todo o aprendizado que me proporcionou. A ele devo a concretização de um sonho, pois me fez reconhecer minha própria capacidade. Mais do que gratidão, deixo aqui meu profundo reconhecimento.

À Prof.^a Dr.^a Rúbia Mara de Sousa Lapa Cunha, à Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Oliveira Carneiro e ao Prof. Dr. André Ricardo Lucas Vieira, que gentilmente aceitaram o convite para compor as bancas de qualificação e defesa, agradeço pelas leituras cuidadosas e pelas valiosas contribuições, fundamentais para o aprimoramento desta pesquisa e para minha formação como pesquisadora em Educação.

Ao grupo do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária (NEPPU), pela amizade e pelos momentos enriquecedores de reflexão e partilha.

Ao grupo das normalistas do IEGG, especialmente às queridas colaboradoras Flamboyant, Girassol e Violeta, que, de forma generosa, dispuseram-se a participar da pesquisa e tornaram possível sua concretização.

Aos colegas do curso de mestrado, um grupo maravilhoso e potente, que contribuiu significativamente para esta caminhada, em especial a Andrea Santana de Oliveira, que iniciou

o mestrado comigo e se transformou em amiga e parceira. Caminhamos juntas durante todo o curso, compartilhando orientações, desafios, superações e conquistas.

Aos amigos Felipe Lisonjeado, cuja presença não foi diferente: um amigo especial, a quem desejo todo sucesso e luz, pois ele já brilha por si só; e Alexandre Aquino, parceiro nesta trajetória, cujo valor só é plenamente compreendido por quem a percorre.

Aos professores, funcionários e alunos da Escola Municipal Dr. Francisco Martins da Silva, pelo carinho, compreensão e apoio ao longo desse percurso.

Aos amigos do Colégio Santo Antônio, ao grupo dos amigos de verdade, que sempre me apoiaram, torceram por mim e compreenderam minhas ausências. À amiga Marcia Suely Oliveira, pela amizade, pelos momentos de estudo, pelo carinho e pelos momentos enriquecedores que me fizeram chegar até aqui.

Por fim, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para o desenvolvimento e a realização desta pesquisa.

Tecendo a manhã

*Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.*

*E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde Entre todos,
se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.*

(João Cabral de Melo Neto)

RESUMO

A pesquisa sobre educação e seus elementos formativos têm sido amplamente explorada em investigações científicas e acadêmicas, tanto no Brasil quanto no exterior. Poder revisitar o contexto histórico e a ambiência da formação de professores no IEGG me permite contextualizar a escola de formação para o magistério no cenário educacional no qual estava inserida. O objetivo geral é compreender a relação tecida entre os saberes e circularidades formativas de normalistas do IEGG da década de 1990 com a suas práticas docentes na educação básica. Além disso foram objetivos específicos identificar os elementos constitutivos dos processos de auto, hetero e ecoformação dos professores formados no IEGG; analisar como esses saberes contribuem para a constituição da identidade e da profissionalidade docente; identificar a relevância das marcas e tessituras formativas logradas pelos(as) estudantes do curso de magistério do IEGG e como elas se interseccionam nas práticas educativas da educação básica. Para elaborar este estudo, foi pensada uma metodologia qualitativa, a partir de uma abordagem narrativa (auto)biográfica baseada em uma corrente de pesquisa-ação-formação, tendo como dispositivos entrevistas narrativas. Para a análise das informações produzidas, foi utilizado o método de análise compreensiva-interpretativa proposto por Paul Ricoeur (1976) e Pineau (2004). O estudo está ancorado nas contribuições de Nóvoa (1991), Pimenta (1997), Souza (2009), Gatti (2010), Freire (2016), Silva (2019), entre outros teóricos com contribuições equivalentes sobre esta temática. Assim, incluindo-me como parte desta pesquisa, desejo revelar situações cotidianas, tanto pessoais quanto profissionais, e compartilhei reflexões de narrativas (auto)biográficas no campo da educação, destacando o percurso formativo, a constituição da identidade e a profissionalidade docente na ambiência do IEGG, tal qual os saberes logrados nesta instituição e sua interface no processo de auto, eco e heteroformação no habitar da profissão.

Palavras-chave: Formação docente. Identidade. Pesquisa (auto)biográfica.

ABSTRACT

Research on education and its formative elements has been widely explored in scientific and academic investigations, both in Brazil and abroad. Revisiting the historical context and the formative environment of teacher education at the Gastão Guimarães Institute of Education (IEGG) allows me to contextualize the Normal School within the educational landscape in which it was situated. The general objective of this study is to understand the relationship established between the knowledge and formative circulations of IEGG normal-school graduates from the 1990s and their teaching practices in basic education. In addition, the specific objectives were to identify the constitutive elements of the processes of self-, hetero-, and eco-formation of teachers educated at the IEGG; to analyze how this knowledge contributes to the construction of teaching identity and professionalism; and to identify the relevance of the formative marks and textures achieved by IEGG normalists and how they intersect with educational practices in basic education. To develop this study, a qualitative methodology was adopted, grounded in a (auto)biographical narrative approach based on a research–action–training perspective, using narrative interviews as research devices. For the analysis of the data produced, the comprehensive–interpretative analysis method proposed by Paul Ricoeur (1976) and Pineau (2004) was employed. The study is anchored in the contributions of Nóvoa (1991), Pimenta (1997), Souza (2009), Gatti (2010), Freire (2016), Silva (2019), among other theorists with equivalent contributions to this field. Thus, by including myself as part of the research, I revealed everyday situations—both personal and professional—and shared reflections drawn from (auto)biographical narratives in the field of education, highlighting the formative trajectory, the construction of identity, and teaching professionalism within the IEGG environment, as well as the knowledge developed at this institution and its interface with the processes of self-, eco-, and hetero-formation in inhabiting the teaching profession.

Keywords: Teacher education. Identity. (Auto)biographical research.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Símbolo Sankofa	21
Figura 2 – Apresentação EPEN	61
Figura 3 – II SENPED 2	62
Figura 4 – II SENPED Proposta de trabalho	62
Figura 5 – Apresentação SENPED	63
Figura 6 – II SENPED 3	63

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantitativo de teses e dissertações resultantes da busca, antes e depois da Plataforma Sucupira	40
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Mapeamento das Teses e Dissertações	40
Quadro 2 – Aprofundamento do Mapeamento das Teses e Dissertações	43
Quadro 3 – Perfil biográfico das colaboradoras	81

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

EaD – Ensino a Distância

ECASSA – Escola do Centro de Assistência Social Santo Antônio

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

FAC – Faculdade Regional de Filosofia Ciências e Letras de Candeias

FTP – Fluência Tecnológico-Pedagógica

FURG – Fundação Universidade Federal do Rio Grande

IEGG – Instituto de Educação Gastão Guimarães

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NEPPU – Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária

NTE – Núcleo Territorial de Educação

PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PNE – Plano Nacional de Educação

PNPG – Plano Nacional de Pós-Graduação

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PROFORMAÇÃO – Programa de Formação de Professores em Exercício

REA – Recursos Educacionais Abertos

RH – Recursos Humanos

RJ – Rio de Janeiro

SEDUC – Secretaria de Educação

SEED – Secretaria de Estado da Educação

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

1 CONTEXTO EDUCACIONAL E FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO HABITAR DA PRÁXIS EDUCATIVA	15
1.1 FORMAÇÃO DOCENTE: UM OLHAR SANKOFA NA CONSTRUÇÃO E CONSTITUIÇÃO DO MEU PERCURSO FORMATIVO.....	19
2 DIÁLOGOS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ESCOLA DE FORMAÇÃO PARA O MAGISTÉRIO: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DAS PRODUÇÕES E PESQUISAS ACADÊMICAS.....	37
2.1 CAMINHOS DA REVISÃO SISTEMÁTICA.....	38
2.2 RESULTADOS ENCONTRADOS DA REVISÃO SISTEMÁTICA	39
2.3 REFLEXÕES E ANÁLISE SOBRE OS QUE SE TEM PRODUZIDO E DISCUTIDO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DO CURSO DE FORMAÇÃO PARA O MAGISTÉRIO.....	53
2.4 A FORMAÇÃO DOCENTE E O CURSO DE FORMAÇÃO PARA O MAGISTÉRIO: REFLEXÕES E CAMINHOS FORMATIVOS	59
3 PERCURSO METODOLÓGICO – TECENDO CAMINHOS E JEITOS DE CAMINHAR	66
3.1 TECENDO AS PRIMEIRAS LINHAS – A NATUREZA, A ABORDAGEM, O MÉTODO (AUTO)BIOGRÁFICO	66
3.2 A HORA DE ESCOLHER AS LINHAS PARA TECER A PESQUISA: CRITÉRIOS, DISPOSITIVOS E ANÁLISES.....	76
3.2.1 Critérios e reflexões na escolha das colaboradoras.....	77
3.2.2 Tecendo as primeiras linhas: entrevistas narrativas para produção de informações da pesquisa	80
4 TESSITURAS E CIRCULARIDADES DO CONTEXTO HISTÓRICO DO IEGG ...	88
4.1 CONTEXTO HISTÓRICO DO IEGG	91
4.2 CONTEXTO DIDÁTICO – PEDAGÓGICO DO CURSO DE FORMAÇÃO PARA O MAGISTÉRIO DO IEGG NO ESPAÇO TEMPORAL DE 1980 A 2000.....	98
4.3 CONTEXTO CURRICULAR DO CURSO DE FORMAÇÃO PARA O MAGISTÉRIO NA AMBIÊNCIA DO IEGG ENTRE 1980 E 2000	104

4.4 SABERES E MARCAS FORMATIVAS LOGRADOS NO IEGG QUE TECERAM TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	110
4.5 UMA REFLEXÃO SOBRE A APRENDIZAGEM POR HOMOLOGIA E SUAS INTERSEÇÕES COM A TEORIA TRIPOLAR DE GASTON PINEAU NO LÓCUS DO IEGG	112
4.6 IDENTIDADE E PROFISSIONALIDADE DOCENTE: CONSTITUIÇÃO E SENTIDOS NO HABITAT DO CURSO DE MAGISTÉRIO DO IEGG	117
5 TECENDO NOVOS OLHARES SOBRE VELHAS QUESTÕES: UMA ANÁLISE COMPREENSIVA-INTERPRETATIVA DO NARRADO POR ESTUDANTES DO CURSO DE MAGISTÉRIO	122
5.1 ENTRE HISTÓRIAS E SABERES: A FORMAÇÃO DE ESTUDANTES DO CURSO DE MAGISTÉRIO DO IEGG (1990–2000) E SUAS REVERBERAÇÕES NA PRÁTICA DOCENTE ATUAL	126
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	133
REFERÊNCIAS	138
APÊNDICE A – <i>CARD</i> DO CAFÉ COM DIÁLOGO	144
APÊNDICE B – CARTA CONVITE.....	145
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	146
ANEXO B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM.....	148

1 CONTEXTO EDUCACIONAL E FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO HABITAR DA PRÁXIS EDUCATIVA¹

Neste capítulo introdutório, apresento minha pesquisa inspirada nas ideias de tessituras e circularidades, concebidas como movimentos que integram diferentes saberes que são tecidos e se entrecruzam, constituindo modos de compreensão da realidade e dos processos educativos. Partindo do conceito de “tecer saberes”, busco pesquisar as matrizes formativas logradas no Curso de Habilitação ao Magistério do IEGG e que foram tecidas num entrecruzamento multifacetado de conhecimentos, meus próprios, bem como das colaboradoras da pesquisa. Este capítulo delimita o objeto de estudo e os objetivos da pesquisa, utilizando uma abordagem ancorada na teoria tripolar de formação – auto, eco e heteroformação – proposta por Gaston Pineau (2004).

Essa abordagem está relacionada à tridimensionalidade – tempo, lugar e sociabilidade – como forma de compreender a circularidade dos processos formativos em suas dimensões espaço-temporais. É essencial para entender como as práticas pedagógicas e as trajetórias formativas se interconectam, revelando os desafios e as possibilidades da formação docente. Assim, este capítulo não apenas inicia uma reflexão sobre o narrado acerca do percurso formativo das colaboradoras, mas também abre espaço para a análise da minha própria trajetória, reconhecendo a importância da memória e da experiência na construção da prática educativa. O movimento de revisitar o passado, ressignificando-o, é um convite para compreender os desafios e as perspectivas que marcam o habitar da práxis educativa.

Reitero que também apresento, neste capítulo, um recorte do meu próprio percurso formativo, revisitando memórias e histórias de vida que atribuem sentidos ao vivido e ao narrado. Esse processo me leva a refletir sobre a constituição da minha identidade docente, indo além de uma simples revisitação do passado para propor uma visão mais ampla e dinâmica da educação como um ciclo contínuo e transformador. Assim, compreender a ambiência educacional e a organização do trabalho pedagógico emerge como um exercício que conecta

¹ Embora o título desta pesquisa possa evocar o lema “Nada sobre nós sem nós”, difundido no campo dos direitos das pessoas com deficiência e da educação inclusiva, esclarece-se que não houve intenção de estabelecer tal referência. A formulação “Nada sobre nós sem mim” decorre da natureza (auto)biográfica do estudo, que implica a inserção da pesquisadora em um contexto histórico e social, articulando sua trajetória pessoal a questões coletivas no processo de construção do conhecimento. Nesse sentido, o “mim” assinala a centralidade da dimensão autobiográfica e reflexiva, na qual a pesquisadora se reconhece como sujeito da experiência, em diálogo com as narrativas dos(das) colaboradores(as). Assim, o estudo se constitui como um movimento formativo que integra dimensões auto, hétero e ecoformativas, no âmbito de uma perspectiva de ação-formação.

profundamente minhas vivências pessoais e profissionais ao conceito de aprendizagem por homologia, que ocorre por meio de histórias de vida, trocas, observações e narrativas.

O ato de tecer e a simbologia do círculo podem representar sentidos metafóricos muito necessários à formação do saber docente. De um lado, tem-se a ideia da tessitura que, no bojo da discussão aqui proposta, pode ser compreendida como saberes e experiências que se entrecruzam em um determinado espaço-tempo formativo e, por conseguinte, tecem sentidos e modos de ensinar e aprender que ressignificam práticas. Por outro lado, a ideia de circularidade, como o próprio nome já antecipa, sugere um movimento circular de sair de um ponto e, ao seguir o trajeto à frente, retornar constantemente ao ponto de partida. Unidos, ambos os princípios resultam em constantes movimentos que exploram o território do aprender e ensinar, do formar-se e ser formador.

Portanto, partindo desse princípio esta pesquisa, situada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), busca compreender a relação entre os saberes múltiplos e necessários à prática docente – saberes que vão além de saber construir um bom planejamento, mediar com segurança uma aula, dominar o conteúdo e respeitar o ritmo de cada estudante. Trata-se também, conforme aponta Freire (1996), de saberes que exigem pesquisa, criticidade, ética e curiosidade epistemológica, constituídos pelos normalistas² do (IEGG) na década de 1990 e presentes em suas práticas docentes na educação básica. Este estudo tem como objetivo geral compreender a relação tecida entre os saberes e circularidades formativas de normalistas do IEGG da década de 1990 com a suas práticas docentes na educação básica. Os objetivos específicos são: identificar elementos constitutivos dos processos de auto, hetero e ecoformação de professores formados no IEGG; analisar como os saberes construídos durante o percurso contribuem para a constituição da identidade e profissionalidade docente; identificar a relevância das marcas e tessituras formativas logradas por normalistas do IEGG e como elas interseccionam nas práticas educativas na educação básica.

Pesquisar sobre a educação e seus elementos formativos sempre foi objeto de pesquisa científica/acadêmica, dentro e fora do Brasil. Neste contexto, o cenário educacional atual traz

² O termo “normalista” é utilizado neste trabalho em função de seu uso historicamente consolidado e recorrente no campo educacional brasileiro. No entanto, é importante destacar que, a partir da reforma instituída pela Lei nº 5.692/1971, as antigas Escolas Normais foram extintas enquanto instituições específicas, sendo a formação de professores reorganizada como habilitação para o magistério no então ensino de 2º grau. Assim, neste estudo, o uso do termo não remete à existência formal dessas instituições no período analisado, mas é empregado como referência cultural e histórica aos/às estudantes do curso de magistério.

em seu bojo limites e potencialidades. No que tange aos limites, essa realidade vem revelando uma série de lacunas na formação de professores da educação básica, reverberando na organização do trabalho pedagógico no que diz respeito à elaboração de planejamento escolar, domínio de classe, mediação do conteúdo, práticas pedagógicas, entre outros. Inserida nessa ambiência educacional, acredito que para exercer a docência se faz necessário constituir na prática cotidiana os elementos que destaquei acima sobre a organização do trabalho pedagógico, os quais, sob a minha perspectiva, deveriam ser construídos no processo de formação de professor.

Entretanto, durante a ocasião em que fui coordenadora pedagógica da educação básica, da Rede Municipal de Feira de Santana, no período de 2007 a 2020, percebi, ao acompanhar a prática docente, que faltava em muitos professores recém-formados as competências já destacadas para assumir a regência no chão da escola, seja como estagiário ou como regente propriamente dito. No entanto, os professores com mais tempo de atuação na escola, cuja formação inicial realizou-se no curso de formação para o magistério no IEGG e foi complementada com a graduação em Pedagogia, apresentavam um perfil diferenciado. Eles demonstravam maior identidade docente e uma profissionalidade mais consolidada, com maiores elementos constitutivos da organização do trabalho pedagógico. Isso resultava em ampla compreensão, e um desempenho mais eficiente tanto em sua prática docente quanto na mediação do processo de ensino e aprendizagem.

A percepção dessa realidade descrita acima chamou minha atenção. Então eu me deparava com duas situações no processo de ensino nas séries iniciais. Ambas as situações me afetaram de tal forma que me instigaram a desenvolver esta pesquisa, na perspectiva de compreensão sobre como tais questões atravessam a nossa ação pedagógica: tanto na atuação das colaboradoras entrevistadas, quanto na minha própria atuação. Tamanha inquietação impulsionou-me à realização deste mestrado. Nesse percurso, procuro entender as nuances de uma ambiência escolar e de uma prática docente marcadas pela falta de saberes essenciais à prática educativa, que considero fundamentais para a formação de um professor bem engajado e comprometido com a prática formadora. Tudo o que me afetou no passado ainda me atravessa e ressoa em mim até hoje.

Poder revisitar o contexto histórico e a ambiência da formação de professores no IEGG me permite contextualizar o antigo curso de formação para o magistério o cenário educacional no qual estava inserida, bem como refletir sobre o percurso formativo e sua relevância para a constituição da identidade docente, a construção da profissionalidade e da profissionalização do professor. De acordo com Gatti (2009), a profissionalidade corresponde ao conjunto de

conhecimentos e habilidades necessários ao exercício da profissão, enquanto a profissionalização implica na legitimação e no reconhecimento social da profissão docente, conquistados por meio da obtenção de um espaço autônomo e próprio à prática pedagógica.

Nessa perspectiva, tanto a hermenêutica quanto a fenomenologia requerem interpretar o mundo a partir de sua historicidade e de uma centralidade do pensar e do conhecer a vida, produzindo conceitos e concepções frente a esse mundo que o circunda. Nesse movimento de imersão, nas memórias e experiências, o sujeito vai interpretar em diferentes tempos e espaços o sentido da vida e os fenômenos à medida que efetua a compreensão da realidade de si. A esse respeito, Souza (2007) reafirma essa ideia quando diz:

[...] o paradigma hermenêutico, no qual a abordagem compreensiva se insere, destaca a importância do sujeito no seu papel de intérprete, onde a memória tem uma importância fundamental. A lembrança remete o sujeito a observar-se numa dimensão genealógica, como um processo de recuperação do eu, e, a memória narrativa, como virada significativa, marca um olhar sobre si em diferentes tempos e espaços, os quais se articulam com as lembranças e as possibilidades de narrar experiências. Do ponto de vista gnosiológico, a hermenêutica fenomenológica busca compreender os sentidos de determinados fenômenos elaborados pelo sujeito, sendo que, nesses termos, a rememoração é sempre reflexão e autorreflexão. Trabalhar com a memória, seja a memória institucional ou a do sujeito, faz emergir a necessidade de se construir um olhar retrospectivo e prospectivo no tempo e sobre o tempo reconstituído como possibilidade de investigação e de formação de professores. A memória é escrita num tempo, um tempo que permite deslocamento sobre as experiências. Tempo e memória que possibilitam conexões com as lembranças e os esquecimentos de si, dos lugares, das pessoas, da família, da escola e das dimensões existenciais do sujeito narrador (Souza, 2007, p. 63-64).

Como podemos observar, uma abordagem (auto)biográfica possibilita um processo de produção de sentidos ao revisitar memórias e trajetórias em diferentes tempos e espaços. Nessa mesma perspectiva, Silva ressalta que:

A grande contribuição da abordagem (auto)biográfica é possibilitar ao sujeito o conhecimento de si que se fundamenta em um modelo epistemológico concebido a partir da produção de narrativas que, entre outros papéis, têm a função de reconstruir o momento já vivido, em um outro tempo e dimensão estrutural, que já não é mais a vivida, mas, sim, a narrada (Silva, 2019, p. 4).

Refletir sobre a profissionalidade docente do século XX, seus conhecimentos, valores éticos e constituição é, ao mesmo tempo, um convite a olhar para contemporaneidade e buscar caminhos reflexivos que contribuam para a formação de professores nos dias de hoje, já em pleno século XXI. Aparentemente, essa é uma das razões que têm motivado alguns pesquisadores a se debruçarem sobre as histórias de vida e formação de professores, utilizando

as memórias, as biografias e as (auto)biografias com o desejo de entender os processos formativos tanto na formação inicial, quanto na formação contínua. Trabalhos dessa natureza buscam ouvir os professores nos diversos momentos do seu percurso profissional, desde o início da formação até o período pós-exercício, com reflexões acerca de formação de professores, o que nos permite, também, pensar e redimensionar os cursos de licenciatura na atual conjuntura. Ademais, conhecer, compreender e identificar as contribuições e potências do antigo curso de formação para o magistério

poderá promover reflexões que venham abrir caminhos para uma circularidade entre o que já foi feito, o que está sendo feito hoje e o que pode ser ressignificado amanhã no âmbito da formação de professores, podendo vir a estabelecer uma aproximação entre a universidade e a educação básica.

Portanto, pensar sobre essa formação a partir de tessituras e circularidades, implica em analisar elementos que tecem sentidos e modos de ensinar e aprender em um movimento circular entre “formar-se” e “ser formador” no que diz respeito às práticas pedagógicas e experiências que se constituem ou se constroem no cotidiano escolar.

Entendendo que ao utilizar os termos “tessitura” e “circularidades”, estou me referindo à *tessitura* como um movimento que integra diferentes saberes, que se interpenetram e se entrecruzam, constituindo modos de compreensão da realidade e dos processos educativos. Em outras palavras, a tessitura é um movimento de entrelaçamento que existe no auto, eco e heteroformação, em que todos nós estamos tecendo o tempo inteiro. A tessitura se relaciona com o tecido que ganha diferentes formas e entrelaçamentos entre as linhas, assim como na tecelagem. Quando aplicamos esse conceito ao contexto educacional, evidenciamos elementos multifacetados que existem diante das perspectivas de uma formação e da relação entre teoria e prática nesse movimento. Com isso, buscamos compreender como essas práticas são tecidas e constituídas. Enquanto o movimento circular está relacionado à ideia de circularidade, que diz respeito ao percurso contínuo e cíclico.

1.1 FORMAÇÃO DOCENTE: UM OLHAR SANKOFA NA CONSTRUÇÃO E CONSTITUIÇÃO DO MEU PERCURSO FORMATIVO

Este estudo compreensivo interpretativo é uma convocação às memórias e narrativas de professoras egressas do antigo curso de formação para o magistério que hoje atuam na educação básica, visando compreender as tessituras e circularidades formativas na ambiência educacional do IEGG. Nessa perspectiva, eu acrescento ao título “Nada sobre nós, sem mim” por entender que, ao longo da minha história de vida, sinto-me atravessada e afetada por processos de

intersecções formativas, as quais têm seu ponto de partida no bojo do processo formativo para o Magistério, realizado no IEGG, lócus do “Ensino Secundário”, assim denominado antigamente. Onde estudei, ainda muito nova, no curso de formação para o magistério, oferecido pelo IEGG. Ao concluir essa etapa de formação, ingressei, consecutivamente, na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) para cursar Pedagogia. Ao me tornar Pedagoga, retornei ao IEGG como professora para participar das vivências e experiências do percurso identitário e da profissionalidade e profissionalização docente de outros atores, estudantes tão jovens quanto eu fui ao estudar naquela importante escola feirense. Ao me incluir como parte desta pesquisa, pretendo revelar situações cotidianas, tanto pessoais quanto profissionais, e compartilhar reflexões de narrativas (auto)biográficas no campo da educação, destacando o percurso formativo e identitário docente, na ambiência do IEGG, bem como os saberes logrados nessa instituição e sua interface no processo de auto, eco e heteroformação no habitar da profissão docente.

A inserção analítica dessa historicidade e da compreensão das tessituras e circularidades do processo de formação docente na ambiência do IEGG, deu-se a partir das discussões nos diversos espaços acadêmicos com meus pares, como aluna especial do curso de pós-graduação *stricto sensu*, do Departamento de Educação da UEFS, e em grupos de pesquisa nessa mesma Universidade. Nesse contexto, percebi que o meu objeto de pesquisa já se anunciava desde a infância, quando acompanhava minha mãe para seu labor ao ensinar Língua Portuguesa numa escola da educação básica em Feira de Santana. Ali, eu a observava dar aula e a ajudava com pequenas atividades pedagógicas. Mais tarde, talvez fruto de um processo de representação simbólica ou em apropriação por homologia, brincava de ser professora e ensinava as mulheres que trabalhavam na minha casa a ler e a escrever. Cito o termo homologia por entender, segundo Silva (2022), como um processo que se aprende com o outro, a partir da experiência do outro, com a observação de práticas de ensino e/ou pelo exemplo. Penso que aí já começava o meu processo identitário, pois acredito que esse movimento revela uma aprendizagem informal em uma cinesia de alternância de formação que compreende o eu, o outro e o meio, demarcando os itinerários formativos.

Nessa perspectiva, pesquisar a ambiência educacional e a organização do trabalho pedagógico já estava escrito em meu corpo, pois, a aprendizagem por homologia – considerando as histórias de vida, as experiências a partir das trocas, observações e narrativas – remete-nos ao *Sankofa*, símbolo de origem africana que significa retornar ao passado a fim de adquirir conhecimento e sabedoria. *Sankofa* é uma realização do eu, individual e coletivo e toda historicidade, referências, lembranças, negações e aquisições que podem ser resgatadas a

partir de um processo de construção de autoidentidade e redefinições sociais e individuais. Esse símbolo faz parte de um processo cultural africano, que corresponde a um movimento circular pela busca de aprender com as vivências e experiências do passado para entender o presente e ressignificar o futuro, ou seja, voar para frente sem perder de vista seu passado, retornar para apanhar aquilo que ficou para trás. Sob tal perspectiva, considero que as marcas formativas e o processo de ensino e aprendizagem do IEGG como um todo dialogam em uma conversa interna entre o meu consciente e meu inconsciente, impulsionando-me a dar conta desta pesquisa-ação-formação existencial.

Figura 1 – Símbolo Sankofa



Fonte: Wikipédia (2024)³.

Ao pensar a minha trajetória formativa, que se inicia ainda na infância, e das colaboradoras desta pesquisa, egressas do IEGG, que hoje atuam na educação básica, cabe refletir elementos de profissionalidade e profissionalização a exemplo: Quem sou eu e quem somos nós? Como o aprender, o ensinar e o conhecimento se interpenetram e entrecruzam, constituindo modos de compreensão da realidade e dos processos educativos? O que se esperava desse processo e qual a relevância pessoal e profissional de tal formação? Como podemos entender a ambiência desse espaço formativo em nível curricular, em nível de expectativas pessoal e profissional? Como se davam as ações assertivas, os tensionamentos, as fragilidades e a relação entre teoria e prática? O movimento de pensar e refletir acerca desses elementos nos remete a dialogar com a formação de professor numa corrente de pesquisa-ação-formação pautada na teoria tripolar da formação, segundo Pineau (2004), na qual, através das memórias e narrativas autobiográficas, coloca-me na posição de compreender os percursos de profissionalização acerca de como eu e meus colaboradores estamos inseridos nessa ambiência, considerando o processo de pensar a autoformação, a heteroformação e a ecoformação.

³ Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Sankofa>. Acesso em: 7 out. 2024.

Ao pensar na formação, Pineau (2004) desenvolveu a teoria da formação permanente em duas etapas – experiencial e formal – e em três movimentos: auto, hétero e ecoformação. Essa abordagem parte do estudo e da análise da relação do tempo em suas diversas modalidades com a formação permanente, a qual ele denominou cronosformação. Pineau (2004) sugere que, no contexto da formação humana, o tempo deve ser visto como algo com múltiplas temporalidades e não de maneira linear e contínua. Em vez de uma sequência única de eventos, a temporalidade se desdobra em várias dimensões ou aspectos simultaneamente, permitindo diferentes maneiras de experienciar e entender o tempo.

Nesse processo de reflexão sobre temporalidade e formação, Pineau (2004) busca compreender os fenômenos da temporalidade da vida e da formação permanente, superando a cegueira paradigmática de uma pedagogia escolar em favor de uma educação contemporânea e globalizada. Surge, assim, a necessidade de uma nova abordagem sobre a formação humana, que seja mais abrangente e integrativa em relação à temporalidade.

[...] Esse legado ainda está muito vivo e condiciona fortemente nossas visões e práticas na vida adulta e pós-adulta. As formas de viver atualmente estão em meio a uma efervescente explosão revolucionária, tanto em termos de vidas no trabalho, quanto em termos de vidas emocionais, espirituais, culturais e intelectuais (Pineau, 2004, p. 13).

Essa abordagem deve considerar novos elementos que influenciam nossa percepção e utilização do tempo, como o cotidiano, a alternância e o retorno narrativo sobre a vida, nesse cenário situa-se a auto, hétero e ecoformação.

[...] A pesquisa sobre as histórias de vida em formação ao longo dos tempos, a alternância e o cotidiano nos levaram a desenvolver, na dinâmica da caverna de Platão e dos três mestres educacionais de Jean-Jacques Rousseau (1762) – o eu, os outros e as coisas –, uma teoria de formação permanente em duas etapas – experiencial e formal – e três movimentos: auto, sócio e eco formação (Pineau, 2004, p. 13).

Dessa forma, a abordagem apresentada por Pineau (2004) e sua relação com a temporalidade múltipla está em reconhecer que a formação humana não segue uma linha reta. Trata-se de uma rede de influências e interações que se desenvolve em diversas direções e dimensões, permitindo uma compreensão mais ampla e integrada de como aprendemos e crescemos ao longo da vida. Assim, Pineau (2006), ao propor uma “educação contemporânea e globalizada”, que considera essas complexidades, busca ir além da visão tradicional de formação escolar, incluindo toda a riqueza das experiências humanas, sejam elas individuais, sociais ou ambientais, auto, hétero e ecoformação.

A ideia de alternância, cotidiano e retorno narrativo como elementos centrais dessa formação permanente reflete uma maneira de compreender a vida e o aprendizado como processos simultaneamente experiencial e formal, afetado por múltiplas dimensões temporais. Nesse contexto, a superação de uma visão paradigmática tradicional em prol de uma educação mais globalizada e contemporânea abre espaço para práticas formativas que reconheçam e integrem as diferentes dimensões do viver – no trabalho, na esfera emocional, cultural e intelectual. Assim, a auto, a hétero e a ecoformação emergem como ferramentas para explorar e enriquecer essas múltiplas temporalidades e as novas demandas de uma sociedade em transformação.

Ao refletir sobre minha trajetória formativa e das minhas colaboradoras, foi possível perceber uma clara intersecção com a abordagem proposta por Pineau (2006), que concebe a formação como um processo contínuo, influenciado por múltiplas temporalidades e dimensões. A análise de perguntas como “Quem sou eu?” e “Quem somos nós?” revela a dimensão da autoformação, quando a reflexão sobre a própria identidade e experiência pessoal ocupa um papel central na compreensão da profissionalidade.

O entrelaçamento entre o aprender, o ensinar e o conhecimento evidencia a heteroformação, pois esses processos não ocorrem de forma isolada, mas são constantemente afetadas pelas interações sociais, pelos tensionamentos e pela troca de saberes entre colegas, professores e alunos. Essa dimensão também reflete os desafios e fragilidades inerentes ao convívio e à colaboração no ambiente formativo.

Por outro lado, a consideração da ambiência do IEGG como espaço formativo remete à ecoformação, pois envolve a relação com o espaço físico, cultural e histórico que compõem o ambiente educacional. O currículo, as expectativas pessoais e profissionais e as relações entre teoria e prática fazem parte de um contexto mais amplo que influencia diretamente o desenvolvimento dos professores.

Ademais, a abordagem (auto)biográfica e narrativa, destacada na pesquisa-ação-formação, alinha-se à ideia de temporalidade múltipla, pois permite revisitar o passado, compreender o presente e projetar o futuro. Ao resgatar memórias e experiências, tanto individuais quanto coletivas, através do narrado e das histórias de vida, as múltiplas dimensões temporais da teoria de Pineau (2004) emergem como ideias fundantes a este estudo.

Portanto, essa relação, entre memórias e experiências, enfatiza como a formação docente, tanto minha quanto a das colaboradoras, não é um processo linear, mas um movimento dinâmico e interativo. A integração de autoformação, heteroformação e ecoformação permite uma compreensão mais rica e profunda dos percursos de profissionalização e dos modos como

a educação contribui para a construção de identidades pessoais e profissionais. A esse processo dialético de tensões e aprendizados, em que se dá a formação humana, inscreve-se no e sobre o tempo, compreendido “como medida do movimento”, não apenas o tempo da sua “contabilização, sua média, mas também sua afinação, seu ritmo, seu tom, sua qualidade, seu sentido” (Pineau, 2004, p. 13).

Dessa forma, para Pineau (2004), a formação humana não deve ser pensada, como já foi citado anteriormente, apenas como algo linear ou progressivo, como se a vida fosse uma sequência contínua de etapas (infância, juventude, vida adulta etc.). Em vez disso, ele propõe que o tempo e a formação têm múltiplas dimensões, ou seja, diferentes “temporalidades” que coexistem. Por exemplo, enquanto estamos vivendo o presente, também refletimos sobre o passado e projetamos o futuro, e essas temporalidades influenciam umas às outras de maneira complexa.

Ademais a tudo que já foi exposto, peço licença para me apresentar, sou Iumara Celia Lopes, uma mulher parda, cisgênero e heterossexual, de 57 anos e com um olhar mais sensível e generoso às minhas raízes étnico-raciais, cuja origem é multirracial – filha de mãe branca e pai negro. Minhas vivências profissionais se desdobram em ações ainda vigentes, sob o regime da Educação Municipal, mas também como as ações que já se foram, e que deixaram marcas fundantes em minha jornada profissional, no que tange ao fato de eu ser aposentada pelo regime da Educação Estadual. Ouso acrescentar a ação “profissional” de ser “dona de casa”, infelizmente não reconhecida, para as muitas mulheres, mundo afora. Nesse cenário, destaco a maternidade e a avosidade, pois sou mãe de duas filhas e um filho, e avó de uma neta e um neto. Todos esses elementos que me atravessam (experiência, idade, maternidade, avosidade, aposentadoria e trabalho) e não são condições limitantes para a imersão no mundo da pesquisa e da investigação científica. De tal forma, que tais elementos não se configuraram como restritivos para o meu recomeçar na vida acadêmica. O que se deu através do meu reingresso à universidade, em busca por novos conhecimentos e novos projetos acadêmicos.

Sobre meu percurso formativo e profissional, evoco as minhas memórias, em princípio com a minha origem: ainda muito jovem, com apenas 17 anos (1985/1986), ingresso no curso de magistério do IEGG, preparando-me para ser uma professora/formadora dos estudantes nas séries iniciais. Nesse sentido, percebo que era uma quase menina a assumir um lugar de formação junto a crianças. Com uma implicação maior, de que naquele período, a professora tinha que ser polivalente, ou seja, capaz de ensinar todas as áreas do conhecimento – Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências.

Portanto, pergunto-me: será que eu estava preparada para isso? Naquele momento, eu não tinha a dimensão da importância da carreira docente, apesar de gostar muito do curso e sempre ser bem-sucedida nas atividades realizadas. Talvez, naquele contexto, para mim, eu estava apenas realizando um curso que precisava ser concluído. Mal sabia o que me esperava como professora, nem imaginava que iria me apaixonar pela docência e construir uma linda carreira como educadora.

E foi a partir dos Estágios de Observação, Estágio Supervisionado e Regência Plena que os tensionamentos e desafios começaram a aparecer. E eu precisava dar conta, com competência, das demandas profissionais exigidas pela profissão docente, tais como: elaboração dos planejamentos, domínio de classe, mediação e exploração dos conteúdos e as avaliações. Dentre outras tantas demandas, de ordem mais subjetiva, que acontecem no chão da escola. Hoje, percebo que essa experiência, como professora do antigo primário ainda muito jovem, foi muito relevante no meu percurso formativo e identitário. Vale ressaltar que essa minha primeira formação, para o Magistério, se deu sob o enfoque tecnicista, o qual, obviamente, refletia-se na minha ação docente, com seus princípios legais, demarcando, portanto, uma Educação Tradicional-tecnicista, própria daquele momento histórico, tão comum àquela época.

Diante desse cenário, posiciono-me de um lugar de fala enquanto egressa e ex-professora do curso de Habilitação Específica para o Magistério do IEGG. Embora essa modalidade de ensino tenha apresentado fragilidades na mediação dos fundamentos epistemológicos e aportes teóricos, ela também contemplava, de forma introdutória, aspectos como Psicologia, Filosofia, Sociologia, Estrutura e Funcionamento da Educação, além de Didática e as Metodologias de Ensino. Esses elementos instrumentalizavam a prática docente, orientada pelos Estágios de Observação, Coparticipação e Regência Plena, que proporcionavam aos estudantes o contato com o chão da escola desde o primeiro ano do Magistério.

Assim sendo, eram apresentados e trabalhados aspectos fundantes da organização da ação pedagógica, com apoio das metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem, visando ao melhor exercício da docência. Ademais, o planejamento, os recursos didáticos, as formas e o instrumento de avaliação, o como lidar com os alunos e com a turma, a partir de uma prática significativa, foram atividades constantes naquela modalidade de ensino. Outras contribuições dizem respeito à preocupação com as relações intra e interpessoais desenvolvidas pelas estudantes, bem como o estímulo à criatividade.

No entanto, sem dar margem à ingenuidade, reconheço, também, as fragilidades reais que perpassaram a formação de professoras e professores do curso de formação para o

magistério. Nesse sentido, destaco a importância de que a teoria e a prática devem fazer parte integrante do processo de profissionalização e constituição da identidade docente de todo indivíduo que deseja se constituir professor de forma competente, comprometida e responsável. Portanto, é preciso entender a relação teoria e prática como o conhecimento teórico produzido e/ou mobilizado pelos atores na prática de ensinar, do saber ser, do saber fazer e do saber conhecer. Sobre isso, Pimenta (1997) afirma que:

A atividade docente é práxis, isto é, prática em transformação. A centralidade dessa atividade é o processo de ensino-aprendizagem como prática social. Teoria e prática estão em relação de interdependência recíproca. “[...] teoria e prática são indissociáveis como práxis” (Pimenta, 1997, p. 93).

Essa visão crítica e reflexiva rompe com a concepção tradicional, que tende a separar teoria e prática como dimensões isoladas ou hierárquicas, nas quais a prática é reduzida à aplicação técnica de uma teoria previamente elaborada. Para Pimenta (1997), essa dicotomia deve ser superada, pois a prática docente não é mera execução, nem a teoria é apenas um reflexo das ações concretas. Em vez disso, ambas coexistem em uma relação dialética, na qual a prática educacional se torna um espaço de reflexão teórica, e a teoria se concretiza e se transforma pela prática.

Inspirada em Paulo Freire (2016), Pimenta (2008) resgata o conceito de práxis para enfatizar que a formação docente deve integrar reflexão e ação. A prática educativa, nessa concepção, é vista não apenas como um conjunto de ações rotineiras, mas como um campo crítico e criativo, no qual professores e alunos dialogam, questionam e transformam a realidade. Essa abordagem ressalta a necessidade de uma formação docente que vá além do domínio técnico e alcance uma compreensão mais ampla das questões culturais, sociais e institucionais que permeiam o processo educativo.

Nesse processo, o IEGG possibilitou a formação e a circularidade de saberes docentes entre aqueles que estudaram nesse instituto e foram trabalhar em escolas da rede pública e privada de Feira de Santana e adjacências. Além disso, acolheu egressos, agora graduados, para que retornassem professores da própria instituição. Como, também, formou professoras que seguiram sua trajetória na Docência Superior. Desse modo, é possível compreender que, “os processos constitutivos da identidade docente” de muitos professores que atuam em Feira de Santana, hoje, e aqui me incluo também, “tem como referência este lugar, agora espaço vivido, transformado em um ‘espaço mítico’ que permanece no imaginário de quem por lá passou, e, portanto, sobrevive à passagem do tempo pela memória, atualizada nas narrativas de suas histórias” (Carneiro, 2009, p. 153).

A articulação entre teoria e prática deve considerar as necessidades dos alunos, as condições institucionais e os desafios sociais específicos de cada realidade. Nesse sentido, a prática docente não é neutra, mas profundamente marcada pelas interações entre os sujeitos que participam do processo educativo e pelo ambiente no qual estão inseridos.

Foram tantas histórias, fruto dessas (inter)ações, que gostaria de poder contar todas elas, por considerá-las muito preciosas para figurarem nesta pesquisa, sob minha, tão peculiar, escrita. Contudo, de antemão, já antecipo a impossibilidade da realização desse desejo. Haja vista, questões de ordem maior, tais como tempo de ação acadêmica – o Mestrado se dá em apenas dois anos; e da real disponibilidade, minha como pesquisadora, e das pessoas que, gentilmente, colaboraram nesse processo – as queridas professoras entrevistadas.

Vou começar a tecer minha narrativa sobre a história de minha vida profissional, contando como se deu a trajetória estudantil que percorri até chegar no curso de formação para o magistério, o que se deu quando eu era ainda muito jovem. Com 15 anos, ingressei no 2º grau, assim o ensino médio era chamado na época, com a intenção de seguir o Bacharelado em Direito.

No entanto, em 1983, minha mãe me aconselhou – quase como uma imposição – a me transferir para o IEGG e cursar o segundo e terceiro anos de magistério. Ela argumentava que eu não teria prejuízo, já que as disciplinas do primeiro ano eram as mesmas nas duas modalidades, por fazerem parte da base curricular de núcleo comum. As diferenças começavam a surgir a partir do segundo ano⁴.

O principal motivo apresentado por minha mãe era que toda moça de família deveria fazer o magistério como forma de segurança. Segundo ela, sendo professora, eu nunca ficaria sem trabalho. Naquela ocasião, muitas amigas e conhecidas, filhas dos amigos de meus pais, já estavam cursando o magistério. Penso que os pais dessas estudantes compartilhavam as mesmas ideias em relação à importância dessa formação.

Naquela época, eu me sentia acolhida e muito à vontade nessa instituição, pois lá estavam matriculadas muitas jovens, as quais faziam parte do meu círculo social de amigas, digo elas porque a maioria das estudantes eram do sexo feminino e suas mães professoras oriundas da Escola de formação para o magistério. Escola esta, que se transformou em Instituto

⁴ O ensino médio no Brasil (antigamente chamado de ensino de segundo grau) corresponde desde 1996 à etapa do sistema de ensino equivalente à última fase da Educação Básica, cuja finalidade é o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, bem como a formação do cidadão para etapas posteriores da vida. Disponível em: Lei n. 5692 de 11 de agosto de 1971. (1971, 12 de agosto). Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1.

de Educação com base no Decreto-Lei n.º 1.629, de 23 de fevereiro de 1962, e em 2006 transformou-se uma escola de ensino médio⁵ e oferecendo exclusivamente o curso de formação geral.

O universo estudantil era impressionante, uma média de trinta turmas por turno entre (1º, 2º e 3º ano), funcionando nos três turnos. A qualidade do ensino, a dedicação dos docentes, toda aquela ambiência me encantava e dividia esse encantamento sonhos e descobertas com as colegas e assim concluímos o curso com satisfação. Hoje, vejo muitas daquelas moças, agora adultas como eu, imersas no complexo e sedutor mundo da educação. Ao refletir essa situação percebo o movimento da ecoformação, visto que esta ambiência está envolta de elementos e valores que denotam a perpetuação de uma profissionalidade, entendida como de grande potencial formativo, de onde eu emergi.

Ao entrevistar minhas colaboradoras, nossas histórias mais uma vez se entrecruzaram, nossos fios que já vinham sendo tecidos criaram uma similaridade onde em seus relatos o papel da família apareceu como um incentivo para que as filhas fizessem o curso de formação para o magistério, visto que era considerado uma profissão respeitável e promissora naquele contexto, como narrado pela colaboradora Girassol:

É assim, na família era meio que tradição, né? E todas as mulheres tinham que passar pelo magistério e comigo não foi diferente. Das seis, apenas uma discordou da ideia, mas as outras mais velha do que eu, passaram pelo magistério[...], mas, assim, eu entrei no magistério, digamos assim, pelo desejo de minha mãe. (Girassol, Entrevista Narrativa, 2025).

De modo semelhante, a colaboradora Violeta conta:

Eu não queria de jeito nenhum ser professora. Eu não queria conta. Minha mãe é professora, minhas tias. Então ela dizia assim: “filho de pobre estuda para ser professora, depois corre atrás do que quer”. Agora, que já tinha passado um tempinho, de correr atrás de quê? (Violeta, Entrevista Narrativa, 2025).

Essas lembranças e relatos mostram como, muitas vezes, o desejo de seguir o magistério não nascia de uma escolha individual, mas da expectativa familiar e social. O curso de formação para o magistério representava, naquele tempo, uma possibilidade concreta de futuro, estabilidade e reconhecimento. Com o passar dos anos, percebo que, mesmo sem ter sido uma decisão totalmente minha, essa escolha acabou configurando dimensões de natureza homológica, auto, eco e hétero formativa, contribuindo para o processo e as trajetórias

⁵ Segundo a 2º LDB – 9394/96 - Art. 35, “O ensino médio, etapa final da Educação Básica, tem duração mínima de três anos, terá como finalidades a formação geral do educando, preparando-o para o exercício de profissões técnicas”. (Brasil, 1996).

identitárias ao aproximar da profissão que, mais tarde, tornou-se parte essencial da minha vida profissional.

Retomando o tema sobre o meu percurso formativo vale ressaltar que, ao concluir os três anos do curso de formação para o magistério, eu estava convicta, a partir dos elementos que compunham esse processo, que me encontrava apta para assumir, de forma satisfatória, uma sala de aula das séries iniciais. E, de fato, os saberes e expertises que foram construídos naquela ambiência contribuíram, assertiva e significativamente, para a construção da minha profissionalização. No entanto, é sabido que a implementação de todo, e qualquer, processo formativo está sempre imbricado em um determinado contexto político cujos espaço e tempo delineiam um cenário tecido e pensado sob bases legais que atendem aquela determinada realidade histórica/social.

Diante desse panorama, cabem algumas reflexões como: a que tipo de sociedade esse modelo de educação e formação docente estava atendendo? Em que medida esse processo formativo assegurava uma competência técnica que atendesse às demandas curriculares e socioeducativas daquela época? São questionamentos importantes que buscarei responder no desenvolvimento deste trabalho através de um aprofundamento e fundamentação epistemológica tendo como aporte teórico Larrosa (2002), Souza (2009), Nóvoa (2014), Pineau (2014), Freire (2016) e Silva (2019) juntamente com as narrativas (auto)biográficas de minhas colaboradoras (professoras que estudaram no IEGG e que hoje atuam na educação básica). Pois, entendo que esta pesquisa constitui um caminho para conhecer as matrizes formativas e sua relevância, através da tridimensionalidade tempo, lugar e sociabilidade compreendendo a circularidade dos processos educacionais ao longo de um determinado período.

Como já mencionado, em 1988 fui aprovada no vestibular e ingressei no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), compondo sua segunda turma, o que o caracterizava como uma formação ainda recente na instituição. Inicialmente, compreendi o curso como uma continuidade do Magistério em nível superior, o que me causou certa estranheza ao longo da formação. À medida que avançava nos semestres, buscava identificar articulações entre teoria e prática; contudo, percebia uma ênfase predominante em fundamentos teóricos, de base científico-epistemológica, com caráter generalista e maior distanciamento das experiências concretas do cotidiano escolar, diferentemente da formação técnica vivenciada no curso de Magistério anteriormente concluído.

Cabe destacar que o currículo do curso de Pedagogia naquele período não se configurava como uma formação em Magistério em nível superior, mas como um curso voltado à formação do pedagogo, entendido como formador de professores. Nesse sentido, preparava profissionais

para atuar, entre outras funções, no ensino das disciplinas da Habilitação Específica para o Magistério. Tal configuração implicava uma concepção distinta de formação teórico-prática, mais orientada para a reflexão e fundamentação pedagógica, em contraste com o caráter mais técnico que marcava o curso de Magistério.

Dessa forma a universidade dava um embasamento teórico muito bom, alicerçado no academicismo, centrado nos conteúdos teóricos e no conhecimento formal, geralmente desvinculado da prática, da realidade social dos alunos e das experiências práticas e com um certo distanciamento das vivências e experiências inerentes ao cotidiano do chão da escola.

Diante disso, eu me sentia distante de um “saber”, por assim dizer, mais concreto. Que me conduzisse a “ser” uma professora em ação nas “práxis”. Sendo mais específica: senti muita falta, no Curso de Pedagogia da UEFS, de poder colocar em prática, no chão da sala de aula, as teorias aprendidas durante os semestres. Algo muito comum no Curso de Magistério, tendo em vista os diversos estágios nas escolas pelos quais passamos. Essa lacuna foi relatada por todas as colaboradoras independente do curso superior que cursou e da instituição que passou como narram Flamboyant, Girassol e Violeta:

Sobre a minha a minha formação, o diferencial é que o curso de licenciatura, pelo menos o meu curso de história, teoricamente era para me preparar para ser professora, mas em nenhum momento, desde o primeiro semestre até o último semestre, não se falava de fato na proposta de ser professor em sala de aula. O curso, ele falava, trazia muito a perspectiva do curso de história, é para a área da pesquisa então quem ingressa no curso de história, é pensando que pesquisa você vai desenvolver para no final do curso, você ter uma linha de pesquisa e depois você vai ingressar no mestrado, doutorado já pensando nessa linha, então o curso, ele te leva a pensar muito na área acadêmica [...] o curso de história, por exemplo, que é a minha realidade, ele é muito voltado para academicismo. A turma tinha essa dificuldade e, assim, pô, eu estou aqui com todo conhecimento, eu tenho muita teoria. Eu estou aqui com um livro didático, que eu vou fazer o estágio, vou dar aula, mas eu não sei como transformar minha teoria em uma aula. Então esse processo aí foi ao longo do curso e foi uma angústia que, inclusive, muitos colegas ficaram para trás (Flamboyant, Entrevista Narrativa, 2025).

Então, tinham vezes que assim... tinham coisas que alguns professores vinham com algumas ideias que não estavam de acordo com a proposta e ideias muito teóricas[...] então, tinham algumas propostas que já estavam um pouco ultrapassadas. Então às vezes eu, eu confrontava, né? Eu discordava. E assim eu acho que isso foi bom para mim. Os professores também entendiam, assim me davam oportunidade e lugar de fala dentro da sala (Girassol, Entrevista Narrativa, 2025).

É maravilhoso você chegar numa universidade e já saber o que é o planejamento[...] então eu via a diferença de mim que fiz o magistério para outros colegas que fizeram Pedagogia no cru, né? Chegou na universidade

para ser pedagogo. Chegou ali, mas não sabe nada de nada, de didática. (Violeta, Entrevista Narrativa, 2025).

Esse movimento de análise nos remete a Bernardete Gatti (2019), que aborda amplamente as lacunas formativas nos cursos de licenciatura no Brasil, especialmente no que diz respeito à preparação para a sala de aula. Bernardete Gatti (2019, p. 33) destaca que os cursos de licenciatura no Brasil apresentam uma formação fragmentada, com ênfase excessiva na formação específica da área do conhecimento e pouca atenção à formação pedagógica e didática.

Dessa forma, segundo Gatti (2019), os cursos de licenciatura que apresentam essas lacunas formativas resultam em uma formação fragmentada dos futuros professores, os quais terão dificuldades em articular teoria e prática, planejar e conduzir aulas de maneira consistente e segura, aplicar avaliações pedagógicas adequadas e gerenciar a diversidade presente na sala de aula.

Essa situação provoca uma dissociação entre teoria e prática, deixando os futuros docentes pouco preparados para enfrentar os desafios da docência na educação básica. E, de fato, em relação à formação acadêmica não me sentia preparada para assumir a sala de aula, o conhecimento que carregava comigo era o que trazia do magistério, dos homológicos e hétero formativos. No 5º semestre de Pedagogia, fui aprovada no concurso do Estado da Bahia, para professores não licenciados. A partir daí, iniciei o processo como professora formadora, sem ainda ter concluído o Curso de Pedagogia.

Nessa perspectiva, fui atuar no Curso de Magistério, na mesma escola que outrora me formei, o IEGG, em 1992. O meu retorno ao IEGG, teve outra conotação muito distinta de quando estudei lá. Tratou-se de um regresso como professora. Ou seja, a minha atuação social mudou de estudante para professora. O que significa dizer que pude atuar como orientadora na formação de outros atores estudantes que iriam atuar como professores das séries iniciais.

Ao voltar para o IEGG como professora, estava realizando um sonho e me sentindo importante. O que antes me configurava como apenas uma normalista, em meu retorno, já cursando o ensino superior, configurou-me como sendo uma Pedagoga, uma professora habilitada para ensinar as disciplinas do Magistério de 2º grau⁶.

Ancorada em Anastasiou (2007, p. 15), é importante ressaltar o quanto eu acreditava que a formação inicial possibilitaria a compreensão de todas as demandas do processo de “ensinagem”, no que se refere ao ato de ensinar e aprender como prática social, sob uma

⁶ O Magistério de 2º grau: curso oferecido em nível médio para o exercício profissional nas séries iniciais: Educação Infantil e os cinco primeiros anos do ensino fundamental.

perspectiva crítica, tanto dentro quanto fora da sala de aula. Não sabia eu que ali era mais um passo para meu percurso formativo, a partir de tessituras e circularidades refletidas num movimento de ir e vir, ensinar e aprender na ambiência educacional que eu estava a assumir como professora regente da disciplina de Metodologia da Língua Portuguesa.

Nesse movimento, percebi que aquele espaço formativo fomentou o meu processo de identidade profissional, que havia se iniciado na minha infância, a partir de um tecer de saberes ricos em experiências, vivências, trocas, reflexões, que formaram um grande “bordado” de aprendizado que vem se amplificando, e se solidificando ao longo do tempo. Foi, desde lá, no espaço-tempo da ambiência do IEGG, que surgiram as primeiras inquietações que me levaram a fazer as especializações em Alfabetização, pela UEFS, Coordenação Pedagógica, pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), e Avaliação e Gestão Educacional, pela Faculdade Vasco da Gama.

Dentre tantas histórias interessantes, destaco a seguinte, que diz respeito ao que me mobilizou a buscar minha primeira especialização na Universidade Estadual de Feira de Santana no ano de 1996. Quando assumi as turmas do 2º ano do Magistério, com a disciplina Metodologia da Língua Portuguesa, na ocasião, como professora regente e titular da disciplina, precisei organizar o Plano de Curso e organizar os conteúdos com base na orientação curricular da instituição.

Tomando por base as diretrizes e planos que subsidiaram a organização do meu planejamento, ele foi dividido em quatro unidades: I unidade, conteúdos inerentes à Educação Infantil; II Unidade, conhecimentos relacionados à alfabetização; III Unidade, conteúdos relacionados ao uso da metalinguística da Língua Portuguesa aplicada às séries iniciais; IV Unidade, Literatura Infantil. Para começar, tomei como base a Literatura Infantil. Ou seja, pincei o conteúdo da quarta unidade, como suporte para que, a partir das histórias infantis, eu pudesse intercalar conhecimentos atrelados ao cuidar e educar na Educação Infantil com os contos e músicas inerentes à literatura da faixa etária até os 5 anos.

Em vista disso, hoje, compreendo que todo aquele trabalho foi feito de forma muito intuitiva. Considerando que, naquele momento, a minha formação em Pedagogia estava em fase muito inicial. Portanto, até aquele ponto, o curso não tinha me proporcionado o embasamento teórico/prático necessário para atuar com a autonomia e competência condizente àquela realidade como professora regente em uma classe do Curso de Magistério. Quando chegou na segunda unidade, estava previsto para eu trabalhar com o conteúdo Psicogênese da Língua Escrita. Ao que me frustrei perante o fato de, na época, desconhecer completamente essa temática.

O episódio, narrado acima, demarca o início de minha história, também poderia chamar de circularidade, como professora-formadora de novos professores. Como uma profissional que se preocupa em dar o melhor de si, de maneira que, diante da minha inexperiência, “suprimi e substituí” um conteúdo por outro, dando continuidade ao meu trabalho pedagógico. Mas essa situação me incomodou bastante e fui buscar ajuda e orientação na UEFS. Coincidentemente, nesse período, estava abrindo as inscrições para a primeira turma de Especialização em Alfabetização. Ao analisar os componentes desse curso, qual a disciplina que estava no currículo? Psicogênese da Língua Escrita. E foi, então, que imediatamente eu me inscrevi, fui aprovada na seleção, cursei e concluí com êxito, voltando para o IEGG segura, sentindo-me preparada e trabalhando esse conteúdo numa perspectiva teórica e prática.

Tal experiência formativa acabou possibilitando aos estudantes do IEGG como professora de Metodologia de Língua Portuguesa e Alfabetização e eles desenvolverem um estudo a partir de experiências e análises críticas dos registros e níveis de escritas dos colaboradores que participaram da atividade. Nessa perspectiva, percebi a necessidade de repensar aquela ambiência escolar a fim de redimensionar o meu próprio fazer e apresentar a possibilidade de uma práxis consistente e dialógica que pudesse contribuir para uma aprendizagem significativa com base numa pesquisa epistemológica e consciência crítica a partir da ação-reflexão-formação como propósito futuro.

Segui atuando nesse processo formativo da educação básica com o Magistério, na Educação Complementar ministrando cursos junto a Consultorias Pedagógicas; na Educação a Distância no Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação); e na docência superior como professora convidada da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) em Jacobina e Conceição do Coité, tanto nos cursos regulares, quanto no Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Sempre nesse processo circular de formar e formar-me.

Ainda sobre o meu processo formativo, fiz quatro especializações: Alfabetização (UEFS), em 1998; Coordenação Pedagógica (UFBA), em 2012; Avaliação e Gestão Educacional, em 2012, na Faculdade Regional de Filosofia Ciências e Letras de Candeias (FAC); em 2022, uma disciplina como aluna especial no mestrado da UEFS na disciplina Docência Universitária; e, em 2023, duas disciplinas como Aluna Especial do curso de mestrado em Educação, uma na Universidade Estadual de Feira de Santana, com a disciplina Tópicos Especiais em Educação II, e outra na Universidade do Estado da Bahia, com a disciplina Educação e Tecnologia da Informação e Comunicação. Cursar as disciplinas do mestrado foi um divisor de águas no qual fui desafiada a me olhar e encontrar meu lugar de fala

como estudante em formação e como professora-formadora. Todo esse percurso formativo, faz-me perceber, sobretudo, o tanto de ganho eu tive no tocante ao amadurecimento epistemológico que culminou na minha aprovação como aluna regular no Mestrado em Educação (PPGE) da UEFS (2024).

Dessa forma, percebo claramente os impactos desse processo circular – formando-me enquanto estudo e sendo formadora enquanto ensino – na minha vida e na vida das pessoas que passaram por meu caminho. Atualmente, estou gestora de uma Unidade de Ensino da Rede Municipal de Feira de Santana, situada na zona rural e quilombola. Partindo dessa premissa, busco em mim o sentido, as razões e respostas para meu envolvimento nesse trabalho, que cria corpo a partir de minhas experiências, dentro e fora da escola.

Nesse sentido, vale ressaltar que, apesar de essa temática já estar em meu corpo e eu me sentir atravessada por ela desde muito jovem, ainda que de forma inconsciente, percebia que as inquietações sobre o meu habitar a profissão careciam de ser compreendidas. Portanto, eu sentia que precisava de respostas, particularmente no que diz respeito às lacunas observadas na prática docente do meu locus profissional. Apesar desse fomento interno sobre responder questões tão subjetivas ao meu fazer profissional preexistir a esse momento acadêmico, como mestranda, foi tão somente a partir das discussões na disciplina Tópicos Especiais de Educação II que me senti encorajada a explicitar as minhas inquietações nas aulas.

A partir de então, foi através do olhar generoso do meu professor sobre as minhas tensões explicitadas que comecei a acreditar que eu poderia escrever e pesquisar sobre a minha história de vida, sobre o *eu narrado*, sobre o IEGG, sobre as histórias de vida que se entrecruzam com as minhas e formam essa teia, tecendo essas histórias que estão me encantando e que estou redescobrimo. E, assim, compreender as tessituras e circularidades do “ser professora” na ambiência de uma Escola de formação para o magistério. Dessa forma, entendo que cursar disciplinas como aluna especial faz uma diferença muito grande na formação de quem deseja ingressar no mestrado.

Essas memórias me colocam na posição de compreender como estou inserida em uma ambiência na qual antes só me via como a formadora e hoje me sinto atravessada pelo processo de pensar também minha autoformação em consonância com a minha atuação como professora formadora. Ou seja, começo a perceber a circularidade entre a minha autoformação diretamente relacionada com a heteroformação dos sujeitos com os quais atuo, ainda acrescentando a ecoformação, sobre a qual se determina os locais onde atuo e atuei ao longo da vida.

Esses percursos formativos me fizeram perceber que foram construídos saberes e expertises, mas, também, instalaram-se lacunas de diversas naturezas, tanto em nível de

conhecimento teórico quanto prático. Esse breve relato ilustra a minha concepção de educação e pesquisa, na qual acredito que existe uma estreita relação entre ambas. Bem como, sei que teoria e prática devem caminhar juntas e entrelaçadas por serem indissociáveis. Candau e Lelis (2001, p. 69) chamam a atenção para o fato de que o “fazer pedagógico” indissociável inclui o “o que ensinar” e o “como ensinar”, o pensar e o agir, e deve fazer a articulação do “para quem” com o “para que” nos conteúdos teóricos e instrumentais, o que possibilitará ao educador a práxis criadora.

As discussões empreendidas nesta pesquisa se entrecruzam com um paradigma epistemológico emergente que traz à baila uma educação e conhecimento para uma vida docente a partir de um olhar que se efetiva em bases de uma educação contemporânea alicerçada na inclusão social, na quebra das fronteiras entre disciplinas e saberes nos quais a ciência, a filosofia, a sociologia e todos os demais saberes estejam em comunhão com a ecologia e o respeito às diversidades étnicas, de gênero, culturais, sexuais e tantas outras.

Esta investigação destaca aspectos que podem ser considerados como elementos relevantes no desenho acadêmico da pesquisa, tanto em relação aos aspectos sociais quanto aos acadêmico-institucionais. No âmbito social, vai evidenciar a importante memória do Magistério oferecido pelo Instituto Gastão Guimaraes e a relevância desse curso de formação de professores naquele contexto local/tempo. E na esfera acadêmica, essa pesquisa se destaca como uma interlocução essencial, permitindo a academia identificar elementos relevantes que naquele contexto histórico-social, político e econômico foram tecidos e reverberam até hoje na profissionalização e na profissionalidade de muitos dos docentes que ali estudaram.

Dessa forma, a universidade pode reconhecer e valorizar a relevância dos profissionais que se formaram no antigo curso de Magistério, oferecido no nível do Segundo Grau, equivalente ao atual ensino médio, pois os saberes ali constituídos são interesse de pesquisa, compreensão e debates na contemporaneidade, com o propósito de repensar e ressignificar a profissionalidade docente. Refletir sobre o ser professor na atualidade – seus conhecimentos e *modus* de constituição dos múltiplos saberes – implica também revisitar o passado, compreendendo os processos formativos de outras épocas, para deles extrair aprendizados que contribuam para repensar a formação de professores de uma forma geral.

Acredito que essa seja uma das razões que tem motivado alguns pesquisadores a se debruçar sobre as histórias de vida e formação de professores, utilizando as memórias, as biografias e (auto)biografias com o desejo de entender os processos formativos tanto na formação inicial, quanto na formação contínua. Trabalhos dessa natureza buscam ouvir os professores nos diversos momentos da sua existência, desde o início da formação até aqueles

que já deixaram de exercê-la, como reflexão no campo da formação de professores, o que nos permite também pensar e redimensionar os cursos de licenciatura na atual conjuntura.

Para realizar esta pesquisa, tive como colaboradoras três professoras que estudaram no IEGG e hoje atuam na educação básica, mas também em documentos (leis, decretos), entre outras fontes documentais. Trata-se de um perfil etnográfico do grupo, ao destacar a idade, a formação, percurso formativo no magistério, tempo de permanência na profissão, cargos ocupados na educação básica, como se constituiu a profissionalização e identidade docente, relevância deste curso para sua vida pessoal e profissional e onde atuam hoje.

A perspectiva de análise compreensiva-interpretativa, a fim de apreender dimensões da memória e suas interfaces com as histórias de vida-formação do grupo pesquisado dialogando com questões sobre memória, historicidade, insurgências e mudanças que reverberam na profissionalidade, profissionalização, identidade docente de um grupo de colaboradores, para além da instituição em que fizeram e/ou fazem parte e que acreditam que através da educação.

Nessa perspectiva, vale ressaltar que uma instituição como o IEGG, que teve um papel importante na formação de gerações de professores e professoras de Feira de Santana e região, não pode desaparecer, ser apagada da história da educação dessa cidade. Tendo em vista que estudantes e professores que constituíram a história formativa do IEGG, no período de 1962 a 2006, no Curso de Magistério são, de alguma forma, memória viva dessa escola.

Esta pesquisa se propõe não apenas escrever memórias e histórias de vida – minhas e das colaboradoras –, mas, também, trazer sentido a toda subjetividade que, antes, muitas vezes, não percebíamos, valorizando a voz, a memória e todas as dimensões formativas do eu, do outro e do ambiente, numa circularidade. Nesse sentido, minha postura como pesquisadora é a de quem, ao pensar o trabalho, pensa-se. Pois, como nos lembra Larrosa (2002), o que é vivenciado, a forma como o mundo é experimentado, só se torna inteligível por meio da narração, ao rememorar.

2 DIÁLOGOS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ESCOLA DE FORMAÇÃO PARA O MAGISTÉRIO: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DAS PRODUÇÕES E PESQUISAS ACADÊMICAS

A fim de compreender o contexto no qual esta pesquisa se insere, foi realizado um estudo de delineamento bibliográfico, voltado para o reconhecimento e a análise das produções que dialogam com o objeto de estudo aqui proposto. Tal levantamento buscou demarcar a relevância desta pesquisa para o campo educacional, a partir de uma revisão de literatura de cunho analítico sobre os estudos e pesquisas já existentes sobre o tema “Processos de Formação Docente”. O levantamento realizado utilizou como fonte de pesquisa o repositório da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por considerá-la uma base de referência e confiabilidade na divulgação de pesquisas científicas no Brasil.

Realizar um levantamento bibliográfico dessa natureza, acerca das tessituras e circularidades logradas no processo de formação docente de Institutos de Educação em nível médio, constitui-se como algo fundamental e relevante para identificar e compreender o que está sendo discutido e produzido atualmente sobre práticas e relações pedagógicas de professoras que foram formadas nos institutos. Bem como, para avaliar o processo de constituição das expressões identitárias e de profissionalização dos estudantes da década de 1990 analisando os seus elementos constitutivos e fundantes. Além de compreender sobre as marcas e tessituras formativas que se revelam em suas práticas pedagógicas ao exercerem suas atividades profissionais.

Essa compreensão permite perceber a abrangência de estudos e conhecimentos que estão sendo produzidos nesse campo de investigação. Assim, poder-se-á traçar a dimensão do que já foi feito, do que os pesquisadores vêm produzindo e discutindo sobre esse tema, a fim de verificar os principais avanços, descobertas recentes, lacunas de pesquisa e áreas emergentes, visando contribuir para um estudo que amplie os resultados alcançados por esta pesquisa.

Desse modo, entendemos que esse levantamento ajudará na tomada de decisões, na redefinição de objetivos com base nas lacunas identificadas nas áreas que necessitam de maior compreensão e na promoção de um estudo original. Esse entendimento permite-nos desenvolver a pesquisa não apenas pela sua relevância histórico-social, mas também para contribuir de maneira significativa para o avanço dos estudos. Busco, assim, interpretar as descobertas e identificar as tendências emergentes, com o objetivo de fornecer subsídios para futuras investigações, demonstrando sua relevância dentro do panorama científico.

Esta revisão é composta da seguinte forma: uma introdução, que apresenta o objetivo do estudo, a metodologia utilizada, as fontes consultadas e sua relevância no campo do

conhecimento epistemológico. Em seguida, descrevo o percurso metodológico, detalhando a natureza da pesquisa, o método adotado e os procedimentos utilizados para sua realização. Depois, são apresentadas reflexões e análises sobre a produção existente acerca da temática "Formação de Professores no contexto do curso de formação para o magistério". Dando sequência, trago a análise das entrevistas realizadas, consideradas o centro deste estudo, posto que as narrativas coletadas podem ser vistas, poeticamente, como o tom e a cor deste trabalho. Por fim, apresento minhas considerações, reafirmando a importância desta pesquisa e legitimando a necessidade de um aprofundamento epistemológico sobre o tema.

2.1 CAMINHOS DA REVISÃO SISTEMÁTICA

O presente estudo seguiu uma linha de pesquisa de natureza básica, com abordagem qualitativa, pelo fato de mapear e quantificar estatisticamente dados bibliográficos, ao passo que também analisa e interpreta dados subjetivos, em busca da compreensão das interfaces e nuances das informações encontradas. Assim, a classifico como exploratória de delineamento bibliográfico, uma vez que se trata de uma pesquisa que utiliza fontes bibliográficas que, segundo Gil (2008, p. 50), “é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituídos de livros e artigos científicos” e/ou teses e dissertações, como é o caso desta dissertação. Considerando o embasamento teórico que norteia este estudo, a revisão de literatura seguiu os seguintes passos: (1) definição da estratégia de busca; (2) escolha da base de dados; (3) delineamento dos descritores; (4) descrição das fontes, ano, autor(es), título, objetivo, metodologia, quadro teórico e resultados, localizando as informações relevantes a partir dos resumos dos trabalhos; (5) *download* completo dos textos selecionados; (6) leitura dos títulos e resumos dos textos atentando-me para informações centrais como problema de pesquisa e os aspectos já mencionados.

Uma vez descritas as fontes, foram coletados os dados considerando as seguintes proposições: (1) leitura exploratória de todo material selecionado, no catálogo de teses e dissertações da CAPES, utilizando como descritores “Curso Normal” e “Formação de Professor”; (2) leitura seletiva, leitura mais aprofundada dos títulos que realmente interessavam, ou seja, inicialmente foi sendo realizando uma leitura tendo como critério os títulos que trazia termos do descritor, como "Curso Normal ou Formação de Professor", em seguida foram lidos os resumos e quando necessário era realizada a leitura e análise das teses e dissertações, mas a cada leitura novos critérios foram estabelecidos, como descrevo no texto; (3) registro das informações, realizada em duas etapas: na primeira, foram catalogados todos os títulos que

versavam sobre a temática em um quadro contendo teses e dissertações, divididos em antes e depois da Plataforma Sucupira, e, na segunda, contendo autor, ano, método, resultado e conclusão). Em seguida, foi realizada a (4) análise e interpretação dos resultados e, por fim, as produções que emergiram da etapa anterior foram analisadas e apresentadas as conclusões e considerações finais. Este percurso foi *sine qua non*, pois permitiu identificar e mapear as produções acadêmicas que estão relacionadas à pesquisa, possibilitando perceber o que se tem discutido sobre o tema, considerando o contexto, espaço-tempo dos documentos pesquisados, bem como suas contribuições para o enriquecimento epistemológico da pesquisa em curso.

2.2 RESULTADOS ENCONTRADOS DA REVISÃO SISTEMÁTICA

Ao iniciar a primeira busca com a finalidade de levantar produções acadêmicas que versassem sobre o(s) contexto(s) do habitar a formação docente em nível médio (curso de formação para o magistério) e os elementos constitutivos dessa formação, utilizando como descritores “Curso Normal” e “Formação de Professores”, foram encontradas 1.348 produções inseridas na área da Educação na página dos Periódicos da CAPES. Essas produções continham títulos que tratavam do ensino na modalidade normal e da formação de professores.

Diante desse volume, realizei uma nova busca, agora estabelecendo critérios mais específicos para o levantamento e o mapeamento das produções acerca dos mesmos descritores – “Formação de Professores” e “Curso Normal”. Nessa etapa, foi feita uma leitura exploratória, iniciando-se pelos títulos e palavras-chave, seguida pela leitura dos resumos, com atenção especial às informações relevantes e ao objeto de estudo. Quando necessário, procedeu-se à análise integral dos documentos, à luz dos objetivos e da metodologia desta pesquisa.

Nesse processo, foram identificados 1.056 títulos entre teses e dissertações relacionados aos descritores definidos. Diante do grande número de trabalhos, realizou-se uma filtragem inicial considerando as produções dos últimos seis anos. Em seguida, aplicou-se um novo filtro, agora observando as pesquisas produzidas antes e após a criação da Plataforma Sucupira. Por fim, selecionei apenas aquelas vinculadas aos departamentos de Educação de suas respectivas universidades.

As produções selecionadas foram então destacadas e categorizadas conforme suas áreas de concentração, compondo o *corpus* de análise desta pesquisa. Nesse percurso, cheguei a um número de 128 trabalhos produzidos, a partir desse resultado, realizei uma leitura seletiva buscando os trabalhos alinhados ao meu objeto e à minha linha de pesquisa na/da área de Educação, a qual foi submetida a análise das 128 obras entre teses e dissertações. Em seguida,

efetuei um primeiro mapeamento, estabelecendo como critério inicial teses e dissertações antes da Plataforma Sucupira e teses e dissertações depois da Plataforma Sucupira, desse levantamento foi encontrado o seguinte resultado:

Tabela 1 – Quantitativo de teses e dissertações resultantes da busca, antes e depois da Plataforma Sucupira

TESE ANTES DA SUCUPIRA	TESE DEPOIS DA SUCUPIRA	DISSERTAÇÃO ANTES DA SUCUPIRA	DISSERTAÇÃO DEPOIS DA SUCUPIRA	TOTAL DE TÍTULOS
9	8	81	30	128

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações CAPES (2024).

Após essa análise, foi possível concluir que o tema foi extensivamente estudado e discutido, especialmente em dissertações anteriores à implementação da Plataforma Sucupira. Nos últimos cinco anos, entretanto, observou-se uma redução no número de pesquisas sobre a temática, mantendo-se um foco maior de estudo e discussão nas regiões Sul e Sudeste do Brasil. Nesses territórios, a tradição e a continuidade do ensino médio para formação de professores das séries iniciais (curso de formação para o magistério) são mais procuradas e continuam ativas, devido ao suporte legal que essas regiões receberam para a implementação e/ou manutenção dessa modalidade de ensino.

Com o intuito de delimitar ainda mais a busca no portal, optei por aplicar um filtro utilizando como critério o ano de publicação. Assim, selecionei os trabalhos produzidos entre os anos de 2019 e 2024 e que também constavam na Plataforma Sucupira, por entender que representam produções mais contemporâneas e atuais. Dessa análise, foram identificadas 12 dissertações e quatro teses.

Para otimizar a análise e a interpretação dos dados, visando obter informações precisas e de fácil visualização, elaborei um quadro que apresenta o Mapeamento das Teses e Dissertações, no qual estão organizados os seguintes elementos constitutivos: ano, autor, título, tipo de curso que subsidiou a pesquisa, instituição e região.

Em seguida, elaborei outro quadro, no qual foram acrescentados mais quatro elementos: objetivo, metodologia, quadro teórico e resultados. Esse segundo quadro teve como finalidade ampliar a compreensão das produções analisadas, permitindo uma leitura mais detalhada das abordagens adotadas em cada pesquisa e das contribuições que elas oferecem ao campo da formação de professores em nível médio – curso de formação para o magistério.

Quadro 1 – Mapeamento das Teses e Dissertações

ANO	AUTOR	TÍTULO	TIPO	INSTITUIÇÃO	REGIÃO
2022	GABRE, VIVIANE	Formação de docentes em nível médio – modalidade normal: o curso que resiste e persiste no estado do Paraná	Mestrado em Educação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Sul
2020	MENESES, REJANE CASSIANO VIEIRA	Saberes docentes: representações profissionais de docentes que lecionam no curso normal em disciplinas para as quais não possuem formação específica	Mestrado em Educação Tecnológica	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais	Sudeste
2021	QUADROS, ELEANDRO DE	Trajetória histórica do curso normal/magistério no Colégio Estadual José Armim Matte, em Chopinzinho – PR (1960–1999)	Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná	Sul
2021	ALGARVE, FABIA LIMA	Formação inicial de professores do curso normal e recursos educacionais abertos: possibilidades e desafios para a prática profissional	Mestrado Profissional em Tecnologias Educacionais em Rede	Universidade Federal de Santa Maria	Sudeste
2019	FARIA, ISABEL AZEREDO UCHOA	A Lei 10.639/2003 no cotidiano escolar: um olhar sobre uma escola de curso normal da rede pública estadual do município de Itaperuna	Mestrado em Ensino	Universidade Federal Fluminense	Sudeste
2023	AZEVEDO, ELIANA OLIVEIRA NUNES DE	A implantação do curso normal e a formação de professores primários no município de Casa Nova – BA (1961–1977)	Mestrado Profissional em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares	Universidade de Pernambuco	Nordeste
2018	PINHEIRO, ANA PAULA	Ensino médio – curso normal: desafios e perspectivas do estágio curricular para a formação docente	Mestrado Profissional em Educação	Universidade Federal da Fronteira Sul	Sul
2022	PEREIRA, NOELI MARIA	Formação docente em nível médio na modalidade normal: um estudo sobre as influências educativas do curso normal nas trajetórias profissionais de egressos do Colégio Estadual Olavo Bilac – Cantagalo – PR	Mestrado em Educação	Universidade Estadual do Centro-Oeste – Campus Guarapuava	Sul
2023	MARQUES, CLAUDIA MARTINS CARVALHO	Desafios e perspectivas para a formação de professores: das origens aos dias atuais – curso normal em nível médio pós-LDB/96 em Uberaba – Minas Gerais	Mestrado Profissional em Educação Tecnológica	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro	Sudeste

ANO	AUTOR	TÍTULO	TIPO	INSTITUIÇÃO	REGIÃO
2019	FONSECA, MARISA CARDOSO DE LUCA	O curso normal em nível médio como espaço de formação do professor: processos de construção da identidade docente e experiências formativas	Mestrado em Educação	Universidade Federal Fluminense	Sudeste
2018	SOUZA, VALDENIR DE	Formação de professores Guarani e Kaiowá: práticas pedagógicas interculturais do curso normal médio intercultural indígena Ará Verá na perspectiva da V turma (2015)	Mestrado em Educação	Universidade Católica Dom Bosco – Campo Grande	Centro-Oeste
2020	FASSBENDE, PATRICIA BONOW	As expectativas formativas dos estudantes do curso normal do Colégio Municipal Pelotense	Mestrado Profissional em Ciências e Tecnologias na Educação	Instituto Federal Sul-Rio-Grandense	Sul
2022	SILVA, MARCIA REGINA DA	O curso normal em nível médio na rede pública e sua contribuição para a profissionalização docente	Doutorado em Educação	Universidade La Salle	Sul
2021	SILVA, ROZA MARIA SOARES DA.	O curso normal do Centro de Ensino Graça Aranha nas representações memoriais das normalistas egressas (1985–2004)	Doutorado em História	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Sul
2022	SANTOS, GILLYANE DANTAS DOS	A secular feminização do magistério e a profissionalização certificada da mulher potiguar nos cursos normais regionais (1946–1971)	Doutorado em Educação	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Nordeste
2020	DAROS, DILNEI ABEL	Percursos formativos no Curso Normal Regional de São Francisco de Paula-RS (1953-1962): histórias e memórias	Doutorado em Educação	Universidade de Caxias do Sul	Sul

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações CAPES (2024).

Essa análise, conforme já anunciada anteriormente, evidenciou uma concentração de pesquisas relacionadas à temática abordada nas regiões Sul e Sudeste do país, totalizando 16 trabalhos, sendo oito desenvolvidos na região Sul e cinco na Sudeste. Em seguida, aparecem as regiões Nordeste, com duas produções, e a Centro-Oeste, com uma. A partir desse levantamento, apliquei um novo critério de seleção considerando apenas os programas de Educação, com o objetivo de refinar o *corpus* de análise.

Esse refinamento metodológico teve como finalidade identificar as produções que estabelecessem interseções e diálogos com o objeto de estudo desta pesquisa, possibilitando reflexões mais aprofundadas acerca das dimensões que envolvem o curso de formação para o magistério – magistério e a formação de professores na escola de formação para o magistério.

Quadro 2 – Aprofundamento do Mapeamento das Teses e Dissertações

ANO				
2022	TÍTULO	Formação de docentes em nível médio – modalidade normal: o curso que resiste e persiste no Estado do Paraná		
	TIPO	Mestrado em Educação		
	AUTOR	GABRE, Viviane		
	INSTITUIÇÃO	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	REGIÃO	Sul
	OBJETIVO	Analisar a trajetória sócio-histórica do Curso de Formação de Docentes em nível médio, modalidade Normal, no Paraná, a partir de sua retomada nas instituições públicas estaduais de ensino em 2004.		
	METODOLOGIA	Bibliográfica e documental, recorrendo a pareceres, resoluções, leis, à Proposta Pedagógica Curricular do Curso, aos Fundamentos Políticos e Pedagógicos da Educação Profissional do Estado do Paraná e ao Plano Nacional de Educação (PNE), além do levantamento de dados estatísticos divulgados pelo Instituto Nacional de Ensino e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e pelo Portal Dia a Dia Educação.		
	QUADRO TEÓRICO	Abordagem crítico-dialética, dispondo de um referencial teórico que possibilitou analisar o objeto estabelecendo uma relação entre educação e sociedade. Autores como Romanelli (2002), Saviani (2004; 2006; 2009) e Ribeiro (2011) contribuíram para a compreensão da trajetória histórica do curso normal. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) foram consultados para elucidar as questões relacionadas à reestruturação da Educação Profissional.		
	RESULTADOS	Ao analisar os dados, conclui-se que a revogação do Decreto n. 2.208/1997, substituído pelo Decreto n. 5.154/2004, que tratam da educação profissional, e a mudança de governo em âmbito nacional e estadual, propiciaram a retomada do curso normal em nível médio. Entretanto, houve um decréscimo no número de matrículas entre os anos de 1996 e 2020 no Estado do Paraná. Nesse movimento contraditório, ora em prol de sua permanência, ora de sua exclusão da rede pública de ensino paranaense, o curso normal de nível médio, continua sendo uma possibilidade formativa e profissional para os estudantes da classe trabalhadora, e isso, de certo modo, também contribui para ampliar o tempo do processo formativo uma vez que muitos ao adentrar a carreira docente seguem qualificando-se no ensino superior. Os resultados apontam ainda contradições, pois os jovens, na busca por profissionalização imediata no ensino médio, protelam a formação em nível superior, sendo que ela só se torna possível após a inserção no trabalho docente e, sobretudo, em cursos à distância, o que implica na precarização e flexibilização da formação docente.		

2019	TÍTULO	A lei 10.639/2003 no cotidiano escolar: um olhar sobre uma escola de Curso Normal da rede pública estadual do município de Itaperuna		
	AUTOR	FARIA, Isabel Azeredo Uchoa		
	TIPO	Mestrado em Ensino		
	INSTITUIÇÃO	Universidade Federal Fluminense	REGIÃO	Sudeste
	OBJETIVO	Construir práticas pedagógicas com o intuito de auxiliar o professor no cumprimento da Lei 10.639/03 em uma escola de curso normal no município de Itaperuna (RJ).		
	METODOLOGIA	Pesquisa de natureza qualitativa descritiva, do tipo pesquisa-ação, e utilizou, para o levantamento de dados e para a tomada de decisões no decorrer do processo de pesquisa, questionários, observações de atividades orientadas, depoimento dos educandos durante e após a elaboração das práticas pedagógicas interventivas, cujos sujeitos da pesquisa são os discentes de uma escola de curso normal da rede estadual de Itaperuna, município do Noroeste fluminense.		
	QUADRO TEÓRICO	Abordagem crítico-dialética, dispondo de um referencial teórico ancorado em Bourdieu (1996), Libanio (2011), Gadotti (2012).		
2022	RESULTADOS	Diferentes estudos sobre relações raciais revelam que, além do desconhecimento da lei, questões baseadas no racismo e no preconceito existentes na sociedade ocasionam desafios e entraves para que a temática ganhe lugar e seja legitimada nas matrizes curriculares de escolas e universidades.		
	TÍTULO	Formação docente em nível médio na modalidade normal: um estudo sobre as influências educativas do Curso Normal nas trajetórias profissionais de egressos do Colégio Estadual Olavo Bilac – Cantagalo (PR)		
	AUTOR	PEREIRA, Noeli Maria		
	TIPO	Mestrado em Educação		
	INSTITUIÇÃO	Universidade Estadual do Centro-Oeste	REGIÃO	Sul
	OBJETIVO	Analisar a partir das narrativas dos(as) sujeitos os elementos educativos da formação em nível médio os quais influenciaram suas trajetórias profissionais, como desdobramentos intencionais mais específicos elencamos pesquisar os aspectos históricos da Escola de formação para o magistério no Brasil e no Estado do Paraná, a fim de compreender a identidade e as especificidades desse espaço formativo, depreender sobre os aspectos históricos e pedagógicos do Colégio Estadual Olavo Bilac e do curso normal como locus da formação dos(as) nossos(as) sujeitos da pesquisa e por fim analisar nas entrevistas, as trajetórias profissionais, com o intento de fazer a intermediação com as influências educativas que compuseram a caminhada profissional dos egressos participantes.		
	METODOLOGIA	Pesquisa de abordagem qualitativa e como instrumentos de coleta de dados foram utilizadas entrevista semiestruturada, a análise dos dados qualitativos foi efetuada a partir da técnica de Análise de Conteúdo preceituada por Bourdieu (1999), Bachelard (2006), Bardin (2011), Nóvoa (2017) e outros.		
	QUADRO TEÓRICO	Presentes nas pesquisas, debates e discussões no âmbito das políticas públicas da educação brasileira, com contribuições de Bardin (2011).		

	RESULTADOS	As hipóteses da investigação com os sujeitos da pesquisa, evidenciaram uma relação direta e correlata da formação obtida em nível médio na modalidade normal com o prosseguimento na carreira docente, revelando que a formação em nível médio contribuiu para as trajetórias profissionais, seja no campo da docência, gestão ou pesquisa, nos seus saberes docentes e nas suas escolhas relacionadas a continuidade da profissionalização docente até o presente momento.		
2019	TÍTULO	O Curso Normal em Nível Médio como espaço de formação do professor: processos de construção da identidade docente e experiências formativas		
	AUTOR	FONSECA, Marisa Cardoso de Luca		
	TIPO	Mestrado Em Educação		
	INSTITUIÇÃO	Universidade Federal Fluminense	REGIÃO	Sudeste
	OBJETIVO	Compreender as experiências formativas descritas nos memoriais escolares elaborados pelos alunos do terceiro ano do curso normal, buscando analisar os processos de construção da identidade docente.		
	METODOLOGIA	A pesquisa, de natureza qualitativa, tem como aporte metodológico as narrativas (auto)biográficas.		
	QUADRO TEÓRICO	A análise empreendida nessa investigação é ancorada na literatura sobre formação de professores, a exemplo de Cury (2003), Saviani (2009), Larrosa (2011), Vilella (2017) e outros.		
	RESULTADOS	Revela que ao narrarem suas trajetórias os(as) normalistas expressam suas emoções, suas percepções sobre a identidade docente e sobre como se reconhecem como professores. Destaca-se a contribuição do curso normal para o processo de formação profissional e identitário.		
2022	TÍTULO	O Curso Normal em Nível Médio na rede pública e a sua contribuição para a profissionalização docente		
	AUTOR	SILVA, Marcia Regina da		
	TIPO	Doutorado em Educação		
	INSTITUIÇÃO	Universidade La Salle	REGIÃO	Sul
	OBJETIVO	Analisar a contribuição do curso normal de um instituto de educação estadual da região metropolitana de Porto Alegre (RS), para a profissionalização docente, na concepção de sujeitos envolvidos, com vistas à proposição de elementos fundamentais a um curso de formação inicial de professores que valorizam o saber da experiência para uma cultura de profissionalização.		
	METODOLOGIA	Esse estudo foi de natureza qualitativa e de caráter descritivo, a partir de estudo de caso, tendo como lócus de pesquisa um instituto de educação estadual localizado na região metropolitana de Porto Alegre (RS). Os instrumentos de coleta de dados foram diários de campo, com os registros da interação da pesquisadora com o referido instituto, grupos focais com alguns professores que atuam no curso normal, bem como documentos institucionais relativos ao referido curso, a saber: o regimento, o projeto pedagógico do curso, além do projeto Memória, desenvolvido no instituto em 2018.		
	QUADRO TEÓRICO	Através das proposições investigativas apresentadas, que circunscrevem o curso normal que permanece efetivo no campo de pesquisa pretendido, foram estabelecidas interpretações relativas à temática na perspectiva da análise hermenêutica. Para tanto, foram		

		utilizadas contribuições de Freire (1996; 2000), Pimentel (2001), Magalhães (2004) e outros.		
	RESULTADOS	A tese de que entre os elementos fundamentais a um curso público de formação inicial de professores, em nível de ensino médio, está o saber da experiência, o qual contribui para uma cultura de profissionalização docente e se desenvolve a partir da aliança entre os campos empírico e teórico se comprovou, à medida que a práxis (campo empírico) está presente no fazer docente (didático), seja no cumprimento do currículo, na interação colaborativa com os colegas, seja na formação crítica.		
2022	TÍTULO	A secular feminização do magistério e a profissionalização certificada da mulher potiguar nos cursos normais regionais (1946-1971)		
	AUTOR	SANTOS, Gillyane Dantas dos		
	TIPO	Doutorado em Educação		
	INSTITUIÇÃO	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	REGIÃO	Nordeste
	OBJETIVO	Destacar em que medida a feminização do magistério contribuiu para a profissionalização certificada das mulheres, identificando os cursos normais regionais no movimento de interiorização da formação docente no Rio Grande do Norte.		
	METODOLOGIA	A pesquisa partiu de uma pesquisa bibliográfica. Foi desenvolvida a análise documental à luz das obras de Certeau (2007) e Le Goff (2013). As fontes utilizadas contemplam legislações educacionais tanto no contexto nacional quanto regional, anuários estatísticos do Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE), relatórios e falas dos presidentes provinciais, bem como mensagens governamentais do Rio Grande do Norte e jornais.		
	QUADRO TEÓRICO	Tendo como aporte teórico os estudos de Safiotti (1976), Almeida (1998, 2007, 2014), Stamatto (2002; 2020), Magalhães (2004), Aquino (2007), Garcia (2008), Saviani (2007) e Louro (2009, 2014).		
	RESULTADOS	Conclui que, inseridos em um contexto de majoritária presença feminina na função de professoras primárias, os referidos cursos de formação para o magistério se configuraram como possibilidades reais do acesso de mulheres a uma profissionalização certificada.		
2020	TÍTULO	Percursos formativos no Curso Normal Regional de São Francisco de Paula – RS (1953-1962): histórias e memórias		
	AUTOR	DAROS, Dilnei Abel		
	TIPO	Doutorado em Educação		
	INSTITUIÇÃO	Universidade de Caxias do Sul	REGIÃO	Sul
	OBJETIVO	Analisar e compreender o processo de formação de professoras de São Francisco de Paula, a partir de memórias e representações.		
	METODOLOGIA	Uso metodológico da história oral, memórias e fontes documentais.		
	QUADRO TEÓRICO	O referencial teórico utilizado foi o da História Cultural e são problematizados conceitos que envolvem tempo, identidade e constituição docente, formação de professores, cultura escolar, representação, prática e apropriação, os quais desembocam na análise do processo formativo desenvolvido naquele período.		
	RESULTADOS	Um curso normal que produziu uma identidade docente em São Francisco de Paula (RS), percebida até os dias atuais, tendo em vista que a instituição que completou 100 anos durante a pesquisa ainda mantém um curso de magistério com mais de 65 anos. A instituição possui relevância social reconhecida na região, dentro		

		de uma tradição ligada à formação de professores desde a década de 1950, evidenciada nos discursos narrativos dos jornais e das egressas.		
2018	TÍTULO	Formação de professores Guarani e Kaiowá: práticas pedagógicas interculturais do curso normal médio intercultural indígena Ará Verá na perspectiva da V turma (2015)		
	AUTOR	SOUZA, Valdenir de		
	TIPO	Mestrado em Educação		
	INSTITUIÇÃO	Universidade Católica Dom Bosco	REGIÃO	Centro-Oeste
	OBJETIVO	O objetivo geral foi pesquisar as práticas pedagógicas desenvolvidas no processo de formação dos professores indígenas Guarani e Kaiowá, as tensões entre os diferentes atores do processo, os (des)caminhos percorridos pelo Curso Normal Médio Intercultural Ará Verá, na reflexão sobre a (des)colonização e o (re)encontro com a identidade cultural indígena hibridizada pelos diversos conhecimentos produzidos nos entrelugares. Teve como objetivos específicos: a) Descrever o processo histórico, social e cultural na luta pela implantação e implementação do curso Ára Verá, a partir da década de 1990, na ótica indígena Guarani e Kaiowá; b) Perceber como os Nhanderu e Nhandesy participaram como norteadores das práticas pedagógicas nas formações do curso Ára Verá; c) Identificar, analisar e compreender as práticas pedagógicas diferenciadas e específicas aplicadas à turma do curso Ára Verá e suas contribuições para a educação escolar indígena na relação de diálogos entre conhecimentos indígenas e não indígenas.		
	METODOLOGIA	Metodologias de pesquisas pós-graduação em Educação. Enfatiza os saberes indígenas e não indígenas que perpassam pela formação de professores, agregando valores, costumes, a espiritualidade, a interculturalidade (Candau; Walsh; Nascimento, 2009).		
	QUADRO TEÓRICO	O presente estudo está dialogando com intelectuais e pesquisadores indígenas como João (2011), Aquino (2012) e Benites (2014) entre outros estudiosos indígenas que estudam os processos próprios de ensino e aprendizagens Guarani e Kaiowá, a uma nova perspectiva no processo de desconstrução e construção da educação escolar indígena além de estar articulado com (Bhabha, 2013), com os conceitos de Cultura, Identidade e Diferença de Hall (2003) e Meyer e Paraíso (2012).		
	RESULTADOS	As práticas pedagógicas desenvolvidas na formação de professores indígenas da atual turma do Curso Normal Médio Intercultural Indígena Ára Verá (V turma), que se caracteriza de maneira distinta das outras formações, por meio do protagonismo de professores indígenas como formadores em meios a desafios e tensões que, de certa forma, participaram de todo um atravessamento de luta, resistência, persistência e articulação mediante a educação homogeneizadora colonial e indígena. Todavia, concluímos que o <i>ñeẽ</i> , <i>teko</i> e <i>tekoha</i> , elementos que servem de base para a formação de professores indígenas Guarani e Kaiowá, têm trilhado um terreno complexo e diferente, na tentativa de (re)construir uma nova página para a educação escolar indígena através de práticas pedagógicas do jeito Guarani e Kaiowá em meio a conflitos, tensões e desafios.		
2019	TÍTULO	Ensino médio – curso normal: desafios e perspectivas do estágio curricular para a formação docente		

	AUTOR	PINHEIRO, Ana Paula		
	TIPO	Mestrado Profissional em Educação		
	INSTITUIÇÃO	Universidade Federal da Fronteira Sul	REGIÃO	Sul
	OBJETIVO	A pesquisa teve como objetivo realizar reflexões acerca da formação inicial e continuada dos(as) alunos(as) professores(as), do ensino médio – curso normal, destacando-o como formação inicial de professores(as). Ressalto a relevância da formação continuada durante o período do estágio curricular e análise das dificuldades metodológicas encontradas pelos(as) alunos(as) estagiários(as) durante a realização do estágio, desmistificando a relação teoria e prática, ou seja, que o estágio seria o momento de colocar em prática a teoria.		
	METODOLOGIA	A pesquisa foi realizada no horizonte da abordagem quali-quantitativa, de natureza exploratória, adotando a metodologia da pesquisa documental e da pesquisa-ação, tendo como instrumento de coleta de dados as narrativas, registro escrito sobre as dificuldades metodológicas encontradas ao longo da realização do estágio curricular.		
	QUADRO TEÓRICO	A pesquisa dialogou com os seguintes autores: sobre formação inicial e formação continuada Candau (1997), Nóvoa (1999), Perrenoud (2002), Chimentão (2009), Fávero e Tonieto (2010) Sartori (2013) e Libâneo (2017); sobre aspectos históricos do curso normal, Tanuri (2000), Nogaro (2002), Saviani (2005); para referenciar a proposta de pesquisa quali-quantitativa neste trabalho encontrei Bardin (1977), Thiollent (1988), Minayo (1992), Cavalcanti (1993), Demo (1995), Santos (2001), Paiva (2017); abordando os aspectos do estágio, Pimenta e Lima (2012); para elucidar sobre metodologias pedagógicas, trabalhei com as ideias de Nericé (1987), Anastasiuou (2001), Farias (2011) e Ferreira <i>et al.</i> (2012).		
2020	RESULTADOS	O produto deste estudo está configurado como: “Indicativos Pedagógicos Orientadores”, construídos a partir das narrativas e das sugestões dos próprios sujeitos da pesquisa, que apontam para algumas mudanças metodológicas, que devem ser repensadas para formação continuada dos(as) formadores(as) de professores(as) do curso do instituto.		
	TÍTULO	A implantação do curso normal e a formação de professores primários no município de Casa Nova – BA (1961–1977)		
	AUTOR	AZEVEDO, Eliana Oliveira Nunes de		
	TIPO	Mestrado Profissional em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares		
	INSTITUIÇÃO	Universidade de Pernambuco	REGIÃO	Nordeste
	OBJETIVO	O objetivo é analisar a gênese e o papel desempenhado pela Escola de formação para o magistério de Casa Nova, no Estado da Bahia, na formação de professores, de 1961 a 1977.		
	METODOLOGIA	A pesquisa tem caráter histórico e documental, com ênfase na cultura escolar. Reúne um conjunto de fontes, tais como: textos legislativos e documentos escolares (livro de matrícula, ata de inspeção, livro de posse, histórico escolar, Diário Oficial, calendário de exame, regimento, plano de disciplina e diários).		
	QUADRO TEÓRICO	O referencial teórico está ancorado nos estudos sobre ensino secundário e escola de formação para o magistério no Brasil: Tanuri (1970; 2000), Le Goff (1996), Souza (1998; 2008; 2014; 2016;		

		2017), Frago (2001), Dallabrida (2006; 2009; 2012), Mogarro (2006), Saviani (2008).		
	RESULTADOS	De acordo com Vinão Frago (2000), os estudos sobre cultura escolar apontam para um conjunto de normas, valores e práticas de determinada instituição educativa. No caso específico, pode-se dizer que a Escola de formação para o magistério desempenhou um papel central na oferta do secundário, como também na formação de professores para a região, uma vez que, quando foi criada, a educação secundária só era ofertada nas cidades próximas.		
2020	TÍTULO	Saberes docentes: representações profissionais de docentes que lecionam no curso normal em disciplinas para as quais não possuem formação específica		
	AUTOR	MENESES, Rejane Cassiano Vieira		
	TIPO	Mestrado em Educação Tecnológica		
	INSTITUIÇÃO	Instituição De Ensino: Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais	REGIÃO	Sudeste
	OBJETIVO	O objetivo foi compreender como os docentes do curso normal constroem as representações profissionais em relação à identificação com as disciplinas lecionadas para as quais não são habilitados.		
	METODOLOGIA	Trata-se de uma investigação qualitativa de abordagem descritiva, e como procedimento técnico bibliográfico. Os dados empíricos coletados em uma instituição pública da rede estadual de Minas Gerais por meio de um estudo de caso e uma análise reflexiva dos conteúdos curriculares, dos planos de ensino e de referências bibliográficas, bem como de entrevistas semiestruturadas constituíram o percurso exploratório a fim de identificar as possibilidades oferecidas pela instituição para que esses profissionais de nível médio possam construir sua identidade profissional: ser professor da Educação Infantil.		
	QUADRO TEÓRICO	A pesquisa se sustenta em um aporte legal e normativo que versa sobre formação de docentes para atuar na educação básica.		
	RESULTADOS	Foi considerado, a partir dos documentos normativos da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, que há lacunas as quais desvirtuam os propósitos de inserção em salas de aula da Educação Infantil de apenas professores com formação e habilitação específica para a docência nessa fase da educação formal. Sendo assim, essa temática permite e clama por pesquisas que possam trazer à tona as fragilidades, os nichos e as possibilidades de investimento na carreira de professores da Educação Infantil visando torná-la atrativa e valorizada como deveria ser.		
2020	TÍTULO	As expectativas formativas dos estudantes do curso normal do Colégio Municipal Pelotense		
	AUTOR	FASSBENDER, Patricia Bonow		
	TIPO	Mestrado Profissional em Ciências e Tecnologias na Educação		
	INSTITUIÇÃO	Instituto Federal Sul-Rio-Grandense	REGIÃO	Sul
	OBJETIVO	Objetivou analisar as expectativas formativas dos estudantes do curso normal habilitação anos iniciais do Colégio Municipal Pelotense, visando a uma formação para atender às demandas da educação e da sociedade atual.		
	METODOLOGIA	A pesquisa foi de cunho qualitativo através de um estudo de caso. Foram realizados cinco encontros formativos que auxiliaram a		

		conhecer as concepções de educação, de professor e os projetos profissionais dos estudantes, assim como veem o curso normal. Nesses encontros foram realizados filmagens e registros fotográficos, após a gravação que auxiliou nas análises dos dados emergentes das falas dos estudantes.		
	QUADRO TEÓRICO	Com o aporte teórico de Pimenta, sobre a identidade do professor; Marx, Hegel, Tardiff, Azzi sobre profissão e trabalho docente; Tardiff, Lessard, Zabala sobre o trabalho docente e escola; Freire e Tardiff para os saberes necessários a prática docente.		
	RESULTADOS	Podemos concluir que as expectativas formativas dos estudantes são além de tornarem-se excelentes professores, com conhecimento teórico e metodológico, através das práticas pedagógicas, consideram um bom profissional o professor afetivo, amoroso com seus alunos. Acreditamos que essa pesquisa irá impactar na formação dos nossos estudantes, pois o corpo docente do Curso conhecerá seus estudantes e seus planos profissionais, qualificando a formação deste futuro professor.		
2021	TÍTULO	Formação inicial de professores do curso normal e recursos educacionais abertos: possibilidades e desafios para a prática profissional		
	AUTOR	ALGARVE, Fabia Lima		
	TIPO	Mestrado Profissional em Tecnologias Educacionais em Rede		
	INSTITUIÇÃO	Universidade Federal de Santa Maria	REGIÃO	Sudeste
	OBJETIVO	Tem como objetivo geral analisar as possibilidades e os desafios da inserção dos Recursos Educacionais Abertos (REA) na prática profissional de professores em formação inicial do curso normal – ensino médio. E objetivos específicos: a) Potencializar a construção da Fluência Tecnológico-Pedagógica (FTP) por meio de uma oficina sobre REA; b) Analisar o trabalho do professor, construindo uma reflexão sobre a sua complexidade e sobre sua influência na prática pedagógica; c) Apresentar ideias sobre a compreensão em torno do uso das TDIC no âmbito do ensino aos professores em formação inicial; d) Promover uma oficina visando a ações práticas que viabilizem o uso e a produção de REA por parte de professores em formação inicial; e) Elaborar um <i>e-book</i> com os passos desenvolvidos na oficina.		
	METODOLOGIA	A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, de natureza pesquisa-ação, desenvolvida por meio de uma oficina formativa com professores em formação inicial do curso normal – ensino médio. Realizada em dez encontros, entre setembro de 2019 e janeiro de 2020, contou com observações registradas em diário de bordo e dois questionários semiestruturados (diagnóstico e avaliativo), visando articular teoria e prática na construção da Formação Técnico-Pedagógica (FTP).		
	QUADRO TEÓRICO	A conexão teoria/prática está ancorada em estudos desenvolvidos por Freire (2009), Vygotsky (2007), Kenski (2008), Alarcão (2011), Imbernón (2011), Mallmann, Schneider e Mazzardo (2013) e BNCC (2017) entre outros autores, cujas ideias embasaram nossa caminhada ao longo da realização dessa pesquisa.		
	RESULTADOS	Nossos resultados apontam para os desafios e para as possibilidades da utilização dos Recursos Educacionais Abertos (REA) na prática pedagógica e demonstram a importância do processo de formação para o desenvolvimento da FTP e da expansão dos REA. A reflexão		

		cooperativa e colaborativa foi o cerne da nossa pesquisa no centro da prática dialógica e refletem as mudanças no processo ensino-aprendizagem que poderão ocorrer em cada professor envolvido na pesquisa e na oficina de formação.		
2021	TÍTULO	Trajetória histórica do curso normal/magistério no Colégio Estadual José Armim Matte, em Chopinzinho – PR (1960–1999)		
	AUTOR	QUADROS, Eleandro de		
	TIPO	Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica		
	INSTITUIÇÃO	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARANÁ	REGIÃO	Sul
	OBJETIVO	A pesquisa objetivou compreender o curso desde sua origem no ano de 1960 até o cessamento no ano de 1999.		
	METODOLOGIA	O trabalho ocorreu por meio de análises documentais de arquivos armazenados na própria escola, que delinearam as políticas educacionais e o desenvolvimento pedagógico desse curso profissional. Foram utilizadas análises qualitativas para entender as transitoriedades no espaço escolar buscando a contextualização da política educacional, econômica e social relacionada à educação profissional e o mundo do trabalho.		
	QUADRO TEÓRICO	Essa pesquisa está ancorada em Libanio, Zabala, Saviana, Gil, entre outros.		
2021	RESULTADOS	Como produto educacional, requerido pelo mestrado profissional do IFPR, foi desenvolvido a partir da pesquisa dissertativa uma sequência didática e aplicado de forma virtual (<i>classroom</i>) a professores e alunos do curso Formação de Docentes na modalidade Normal, avaliado a partir de questionários e disponibilizado para futura aplicação em disciplinas do curso.		
	TÍTULO	O curso normal do Centro de Ensino Graça Aranha nas representações memoriais das normalistas egressas (1985–2004)		
	AUTOR	SILVA, Roza Maria Soares da		
	TIPO	Doutorado em História		
	INSTITUIÇÃO	UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS	REGIÃO	Sul
	OBJETIVO	O objetivo foi analisar as representações memoriais das normalistas egressas do curso normal do Centro de Ensino de 2º Grau Graça Aranha.		
	METODOLOGIA	A metodologia adotada foi de natureza qualitativa, com abordagem (auto)biográfica e histórica, fundamentada na história do tempo presente. O estudo utiliza fontes escritas e orais, privilegiando as memórias e representações das egressas do curso normal do Centro de Ensino Graça Aranha, a fim de compreender os processos formativos e as relações entre a instituição escolar e o contexto social no qual estava inserida.		
	QUADRO TEÓRICO	A investigação ancorou-se nas representações memoriais das egressas, as quais descortinam elementos importantes que vão ao encontro de autores que reconhecem que toda instituição escolar pública, em sua composição, conserva uma organização e estrutura de acordo com as Leis de Diretrizes e Bases Nacional, em vigor, mas que, também, mantém uma vinculação com a sociedade mais ampla na qual está inserida.		

	RESULTADOS	As fontes escritas e as orais contribuíram para emergir a história não apenas do curso normal, mas, também, das questões sociais as quais apontaram para a confirmação da tese de que o curso em questão, oferecido pelo Centro de Ensino Graça Aranha, teve um importante papel no desenvolvimento do Projeto Político Educacional da Região Tocantina (MA), especificamente no que tange à formação de professores primários.		
2023	TÍTULO	Desafios e perspectivas para a formação de professores: das origens aos dias atuais – curso normal em nível médio pós-LDB/96 em Uberaba – Minas Gerais		
	AUTOR	MARQUES, Claudia Martins Carvalho		
	TIPO	Mestrado Profissional em Educação Tecnológica		
	INSTITUIÇÃO	INSTITUTO FED. DE EDUC., CIÊNC. E TECN. DO TRIÂNGULO MINEIRO	REGIÃO	Sudeste
	OBJETIVO	A pesquisa teve por finalidade construir a memória histórica do curso normal na cidade de Uberaba (MG), identificando as principais transformações ocorridas na formação de professores em nível médio e como essas mudanças foram influenciadas por políticas públicas, especificamente pós-LDB Nº 9394/96.		
	METODOLOGIA	A metodologia adotada é de abordagem documental e bibliográfica, desenvolvida em três etapas principais: levantamento do estado do conhecimento sobre o curso normal em diferentes contextos (Europa, Brasil e Minas Gerais); estudo das fontes bibliográficas e documentais referentes ao curso normal em Uberaba (MG), entre 1996 e os dias atuais; e análise interpretativa das transformações históricas após a LDB/1996. A pesquisa resultou na elaboração de um documentário como produto educacional, proposto como recurso didático complementar para disciplinas de formação docente e políticas educacionais.		
	QUADRO TEÓRICO	Deram suporte teórico ao estudo autores da história da educação, como Luzuriaga (1959), Tanuri (2000), Saviani (2008; 2009), Gatti e Barreto (2009) e Schaffrath (2009). E, tratando mais especificamente sobre formação de professores em Minas Gerais e Uberaba, Riccioppo (2007), Guimarães (2012), Sousa (2017), Neiva (2018), Oliveira (2018) e Santos (2019), além de legislações brasileiras, mineiras e municipais e documentos oficiais da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) e Secretaria Municipal de Educação de Uberaba (SEMED).		
	RESULTADOS	Constatou-se, mediante a análise dos dados, a concepção dos desafios e perspectivas atuais no curso normal em nível médio em Uberaba (MG), sendo necessário que os educadores, gestores da educação e pesquisadores busquem desenvolver pesquisas com o objetivo de tornar o curso normal mais atraente e valorizado, considerando a importância fundamental dessa fase da educação na formação das crianças e elaborem políticas públicas para melhorar a formação dos professores e garantir um ensino de qualidade às crianças na educação infantil.		

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações CAPES (2024).

2.3 REFLEXÕES E ANÁLISE SOBRE OS QUE SE TEM PRODUZIDO E DISCUTIDO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DO CURSO DE FORMAÇÃO PARA O MAGISTÉRIO

Seguindo a linha de pesquisa deste estudo, foi utilizada uma abordagem sistemática para a organização dos levantamentos bibliográficos a partir de mapeamento e análises individuais das produções selecionadas. Essa metodologia permitiu não apenas uma compreensão abrangente do panorama atual do que vem sendo pesquisado e discutido acerca do objeto de estudo observado nesta pesquisa, mas também revelou tendências, lacunas e evoluções significativas ao longo desse intervalo temporal.

Através do mapeamento das publicações, a análise detalhada de cada trabalho selecionado possibilitou identificar concepções e práticas emergentes ancoradas em aportes epistemológicos e legais, áreas de concentração e lacunas de pesquisa. Durante esse processo, observou-se uma variedade de abordagens teóricas e metodológicas empregadas pelos pesquisadores, refletindo a diversidade de perspectivas dentro do tema estudado, as quais em alguns aspectos se aproximavam e/ou se distanciavam dos objetivos da presente pesquisa.

O primeiro documento descrito no Quadro 2, de autoria de Viviane Gabre, intitulado “Formação de docentes em nível médio – modalidade Normal: o curso que resiste e persiste no estado do Paraná”, do ano de 2022, realizado no Mestrado em Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, e sob orientação de Prof.^a Dr.^a Ângela Maria Silveira Portelinha, teve como objetivo analisar a trajetória sócio-histórica do Curso de Formação de Docentes em nível médio, modalidade normal, no Paraná, a partir de sua retomada nas instituições públicas estaduais de ensino em 2004. Por se tratar de uma pesquisa documental esse estudo teve como foco o arcabouço legal que embasa a educação nacional e a educação estadual do Paraná. Em primeira análise, foram identificadas aproximações com meu objeto de estudo, por ambas tratarem da formação de docentes em nível médio, na modalidade normal e apresentarem descritores que dialogam; entretanto, ao realizar uma análise mais detalhada, percebi que, em determinados pontos, as pesquisas se distanciam, pois, o foco do trabalho de Gabre (2022) é institucional e não curricular e identitário, no que concerne à formação do docente. Por outro lado, essa pesquisa apresenta pontos e contrapontos da resistência, reestruturação e manutenção do curso de formação para o magistério, um aspecto a ser considerado na presente pesquisa, pois se trata de um movimento contraditório, ora em prol de sua permanência, ora de sua exclusão da rede pública. O curso de formação para o magistério em nível médio continua sendo uma possibilidade formativa e profissional para os estudantes da classe trabalhadora, e isso, de certo modo, também contribui para ampliar o tempo do

processo formativo uma vez que muitos, ao adentrarem a carreira docente por esses meios, seguem qualificando-se no ensino superior. À mesma medida, os resultados apontam contradições, pois os jovens, na busca por profissionalização imediata no ensino médio, protelam a formação em nível superior, sendo que ela só se torna viável após a inserção no trabalho docente e, sobretudo, em cursos à distância, o que implica na precarização e flexibilização da formação docente.

O segundo, “A lei 10.639/2003 no cotidiano escolar: um olhar sobre uma escola de curso de formação para o magistério da rede pública estadual do município de Itaperuna”, de Isabel Azeredo Uchoa Faria, de 2019, no Mestrado em Ensino, da Universidade Federal Fluminense, tendo o Prof. Dr. Rolf Ribeiro de Souza como orientador, objetivou pesquisar as práticas pedagógicas com o intuito de auxiliar o professor no cumprimento da Lei 10.639/03 em uma escola de curso de formação para o magistério, da rede estadual, localizada no município de Itaperuna, cujos colaboradores da pesquisa foram os próprios discentes da referida escola. A pesquisa de Faria (2019), assim como a presente, busca conhecer a importância da formação do professor no curso de formação para o magistério. No entanto, ambas se distanciam quando a pesquisa mencionada buscar imergir na análise da construção de práticas, sob novas maneiras e mentalidade, de reconhecer o negro e sua cultura, adentrando, portanto, na temática étnico-racial, como elemento necessário às fases iniciais do processo educacional brasileiro, contribuindo para a valorização e reconhecimento da história do negro.

O terceiro trabalho, intitulado “Formação docente em nível médio na modalidade Normal: um estudo sobre as influências educativas do Curso Normal nas trajetórias profissionais de egressos do Colégio Estadual Olavo Bilac – Cantagalo (PR)”, de autoria de Noeli Maria Pereira, de 2022, no Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste, sob a orientação do Prof. Dr. Alessandro de Melo, apresentou como objetivo analisar, a partir das narrativas dos(as) colaboradores(as), os elementos educativos da formação docente em nível médio, buscando compreender quais influenciaram suas trajetórias profissionais, bem como aspectos históricos da Escola de formação para o magistério no Brasil e no Estado do Paraná, a fim de compreender a identidade e as especificidades desse espaço formativo, depreender sobre os aspectos históricos e pedagógicos do Colégio Estadual Olavo Bilac e do curso de formação para o magistério. Na metodologia foi utilizada a abordagem qualitativa com método narrativo e utilizando entrevistas como principal método de coleta de dados. Quanto aos resultados, eles apontaram uma correlação da formação obtida em nível médio na modalidade normal com o prosseguimento na carreira docente, revelando que a referida formação contribuiu para as trajetórias profissionais – seja no campo da docência, gestão ou

pesquisa – nos seus saberes docentes e nas suas escolhas relacionadas à continuidade da profissionalização docente até o presente momento.

Ao realizar essa análise foi possível perceber que o estudo dialoga com os objetivos, metodologia e algumas hipóteses da presente pesquisa, quando, por exemplo, refletiu sobre a instrumentalização do professor formado em um curso de formação para o magistério e que hoje atua na educação básica, observando suas contribuições para a formação da identidade e profissionalização desse professor. Nessa perspectiva, baseado no que discorre essa dissertação acerca do resgate e revitalização da Escola de formação para o magistério no Brasil e no Estado do Paraná, mais uma vez salientamos a importância de considerar que essa oferta constitui uma discussão paradigmática que nos leva a refletir sobre os aspectos positivos e negativos dessa formação. Reconhecemos as inúmeras contribuições dessa modalidade de ensino, que buscava satisfatoriamente atender aos requisitos formativos para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental, naquele recorte temporal, promovendo, assim, a continuidade na carreira docente. No entanto, por outro lado, como já mencionado, há pesquisas que apontam contradições evidentes na oferta dessa modalidade. Muitos jovens, em busca de uma profissionalização imediata durante o ensino médio, postergam a formação universitária, que apenas se concretiza após iniciarem na carreira docente, muitas vezes por meio de cursos, à distância. Dessa forma, o impacto desse cenário na formação docente se distancia das discussões dos paradigmas epistemológicos emergentes que norteiam a educação contemporânea.

O quarto estudo, “O Curso Normal em nível médio como espaço de formação do professor: processos de construção da identidade docente e experiências formativas”, escrito por Marisa Cardoso de Luca Fonseca (2019), quando mestranda em Educação pela Universidade Federal Fluminense, em Niterói, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Flávia Monteiro de Barros Araújo, teve como objetivo compreender as experiências formativas descritas nos memoriais escolares elaborados pelos alunos do terceiro ano do curso de formação para o magistério, buscando analisar os processos de construção da identidade docente, bem como o contexto histórico situando-a no espaço/tempo. Esse estudo transita dialogando com a formação docente, construção da identidade e profissionalidade do professor, aspectos curriculares e da práxis pedagógica. No que diz respeito à metodologia adotada, é uma pesquisa de natureza qualitativa e tem como aporte metodológico as narrativas (auto)biográficas. Portanto, buscou fomentar uma discussão sobre o processo de formação e construção da identidade docente do futuro professor desenvolvido no curso de formação para o magistério. A análise empreendida nessa investigação, ancorada na literatura sobre formação de professores, revela que ao

narrarem suas trajetórias os(as) normalistas expressam suas emoções, suas percepções sobre a identidade docente e sobre como se reconhecem como professores.

A divergência entre o presente trabalho e a produção em questão está nos dispositivos utilizados, uma vez que ele se volta a reconhecer a escrita dos sujeitos envolvidos na pesquisa, através dos memoriais e da utilização dos estágios curriculares como possibilidade de explorar o percurso formativo desses estudantes no curso de formação para o magistério. Nesse estudo, destaca-se a contribuição do curso de formação para o magistério para o processo de formação profissional e identitário. Após a análise dos memoriais, ficou perceptível como as narrativas dão vozes aos futuros professores. Através das suas falas foram reveladas as escolhas feitas, a construção identitária docente, os percursos formativos percorridos no curso de formação para o magistério. Enfim, revelaram-se as trajetórias das vidas dos(as) estudantes do curso de magistério da instituição pesquisada.

O quinto estudo, “O Curso Normal em nível médio na rede pública e a sua contribuição para a profissionalização docente”, escrito por Marcia Regina da Silva (2022), no Doutorado em Educação, da Universidade La Salle, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Hildegard Susana Jung, teve como objetivo analisar a contribuição do curso de formação para o magistério de um instituto de educação estadual da região metropolitana de Porto Alegre (RS) para a profissionalização docente, na concepção de sujeitos envolvidos, com vistas à proposição de elementos fundamentais a um curso de formação inicial de professores que valoriza o saber da experiência para uma cultura de profissionalização. Esse estudo foi de natureza qualitativa e de caráter descritivo, a partir de estudo de caso. Os instrumentos de coleta de dados foram diários de campo – com os registros da interação da pesquisadora com o referido instituto –, grupos focais com alguns professores que atuam no curso de formação para o magistério, bem como documentos institucionais relativos ao referido curso – o regimento, o projeto pedagógico do curso – além do projeto Memória, desenvolvido no instituto em 2018.

Da mesma forma que a presente pesquisa, a produção em tese buscou compreender a contribuição do curso de formação para o magistério de um instituto de educação estadual para a profissionalização docente, na concepção dos sujeitos envolvidos, para a proposição de elementos fundamentais a um curso de formação inicial de professores que valoriza o saber da experiência para uma cultura de profissionalização. A tese comprovou que a práxis (campo empírico) está presente no fazer docente (didático), seja no cumprimento do currículo, na colaboração com colegas, ou na formação crítica. A integração do campo empírico com o teórico possibilita o compartilhamento de conhecimento, crescimento mútuo e desenvolvimento profissional, essencial para a formação crítica. Esse processo é guiado pela

busca contínua de crescimento e aprimoramento profissional. Como é possível observar, mais uma pesquisa realizada na região Sul. Portanto, a região Sul segue se constituindo como um campo fértil para a temática, apresentando uma literatura rica e relevante, e proporcionando uma visão atualizada do que tem sido produzido academicamente na área.

O sexto, “A secular feminização do magistério e a profissionalização certificada da mulher potiguar nos Cursos Normais regionais (1946-1971)”, escrito por Gillyane Dantas dos Santos (2022), quando Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Inês Sucupira Stamatto, teve como objetivo destacar em que medida a feminização do magistério contribuiu para a profissionalização certificada das mulheres, identificando os cursos normais regionais no movimento de interiorização da formação docente no Rio Grande do Norte. A pesquisa partiu de uma pesquisa bibliográfica na qual foi desenvolvida uma análise documental à luz das obras de Certeau (2007) e Le Goff (2013). As fontes utilizadas contemplam legislações educacionais tanto no contexto nacional quanto regional; anuários estatísticos do Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE); relatórios e falas dos presidentes provinciais, bem como mensagens governamentais do Rio Grande do Norte e jornais. Embora transite pela formação docente no nível médio, o enfoque na feminização do magistério e a preocupação em analisar a contribuição disso para a profissionalização certificada das mulheres distanciam os objetivos de ambos os trabalhos. Ele se concentra predominantemente na história educacional, com foco na educação feminina, sob a ótica da Nova História.

O sétimo e último trabalho desta análise, “Percursos formativos no Curso Normal regional de São Francisco de Paula – RS (1953-1962): histórias e memórias”, escrito por Dilnei Abel Daros (2020), quando doutorando em Educação pela Universidade de Caxias do Sul, sob a orientação do Prof. Dr. José Edimar de Souza, situa-se no campo da História da Educação e vincula-se à linha de pesquisa de História e Filosofia da Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. O trabalho teve como objetivo analisar e compreender o processo de formação de professoras em São Francisco de Paula, a partir de suas memórias e representações. A metodologia adotada é de natureza qualitativa, com abordagem (auto)biográfica, por meio da utilização de entrevistas narrativas com egressas, que trouxeram representações de um passado vivido e estabeleceram associações a identidades e pertencimentos na memória de um grupo social. Além disso, a pesquisa se valeu da história oral, memórias pessoais e fontes documentais.

Três aspectos separam a presente pesquisa em curso da produção em questão: o recorte temporal, a pesquisa que propomos abrange o espaço temporal de 1990 a 2000, enquanto o

estudo de Daros (2020) analisou o recorte temporal que compreende o período de 1953 a 1962. Além disso, enquanto uma utiliza a ótica da História da Educação, a outra se vale da ótica da Formação Docente e Didática. Por último, a distinção é geográfica, enquanto uma ocorre no Nordeste, a outra foi realizada na região Sul. Dessa forma, identificamos mais uma pesquisa na região Sul que emerge de estudos acerca de uma realidade formativa em uma escola de curso normal em nível médio que oferta esta modalidade de ensino até os dias atuais.

Ademais, as pesquisas se alinham em objetivos, metodologia, a intencionalidade de compreender o processo formativo, as marcas, percepções das egressas do curso de formação para o magistério de nível médio. Isso é feito a partir de suas histórias de vida, experiências, narrativas e memórias, nas quais o pesquisador também se coloca como ator desse processo. Além disso, ambas buscam compreender as tessituras formativas logradas no contexto educacional pesquisado acerca da profissionalização e dos elementos que as constituem e compreendem a profissionalidade e constituição da identidade docente, a partir de uma circularidade formativa, já que as egressas dessa instituição passaram pelo processo de ser formada e formar estudantes da educação básica.

Nessa pesquisa, o relato do pesquisador chama atenção ao destacar sua atuação recente no curso de magistério, em um período no qual, legalmente, a modalidade de ensino já deveria ter sido extinta ou substituída, segundo a LDBEN/9.394/96 (Brasil, 1996), que estabelece as diretrizes para a educação no Brasil e determina que a formação de professores para a educação básica deve ser realizada em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena (Art. 62). Dessa forma podemos constatar que, na região Sul, o curso de formação de professores em nível médio se mantém vivo e em pleno exercício de suas atividades educativas conforme a narrativa abaixo:

Minha relação com o Colégio Estadual José de Alencar iniciou em 2014, quando passei a desempenhar a função de professor naquele estabelecimento escolar, lecionando na área de humanidades do Ensino Fundamental, Médio e de Magistério, a partir de um contrato emergencial com a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (Daros, 2020, p. 30).

Dessa forma, verifica-se que essa pesquisa evidencia a permanência da oferta do Curso de formação para o magistério na região Sul do Brasil. Essa concentração geográfica está ancorada em aportes legais, políticas educacionais e práticas pedagógicas específicas da região, que garantem a continuidade dessa modalidade formativa, ainda que em escala reduzida.

Constata-se, conforme dados recentes, que o curso de formação para o magistério de nível médio permanece ativo no Sul do país, embora com características e alcance distintos do

período anterior à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394/1996. No Rio Grande do Sul, uma reportagem publicada em 2024 informou que 105 escolas da rede estadual ainda ofertam o curso, atendendo cerca de 8 mil estudantes matriculados, segundo dados da Secretaria Estadual da Educação (Rio Grande do Sul, 2024; ABC Mais, 2024).

De forma semelhante, no Paraná, a Secretaria de Estado da Educação (SEED) reativou, em 2023, cursos de magistério em 31 instituições estaduais, com o objetivo de suprir a carência de professores habilitados para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (Undime, 2023).

Além disso, o *site* oficial da Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul apresenta edital referente ao curso de formação para o magistério – Aproveitamento de Estudos, com carga horária de 1.200 horas, destinado à formação de docentes para a Educação Infantil e para o ensino fundamental (Rio Grande do Sul, 2024).

Ainda que se observe a permanência dessa modalidade de ensino, percebe-se que ela não possui mais a abrangência e o prestígio de outrora, apresentando redução no número de matrículas e de escolas ofertantes. Tal declínio está relacionado à exigência do nível superior para o exercício do magistério, conforme estabelece a LDB nº 9.394/1996, e às transformações nas políticas de formação docente que priorizam a profissionalização em cursos de licenciatura.

2.4 A FORMAÇÃO DOCENTE E O CURSO DE FORMAÇÃO PARA O MAGISTÉRIO: REFLEXÕES E CAMINHOS FORMATIVOS

Esta pesquisa, embora pareça surgir agora, tem suas origens em um tempo em que eu ainda não imaginava ingressar no mestrado. Tudo começou como um desejo, um grande sonho a ser alimentado e, posteriormente, alcançado. A motivação para discutir e refletir sobre as lacunas da formação docente surgiu em um contexto no qual o academicismo imperava. Naquele período, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394/1996, havia sido recentemente promulgada, estabelecendo em seu artigo 62 que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Brasil, 1996, art. 62).

Como consequência, observou-se um processo de extinção gradual do curso de formação para o magistério na região Nordeste, especialmente nas redes públicas estaduais. Mesmo percebendo as lacunas na formação docente, por muito tempo eu me mantive em silêncio. Não me sentia preparada para levar à academia uma discussão dessa natureza sem possuir argumentos teóricos e epistemológicos suficientes. Em rodas de conversa, ao tentar abordar o tema, muitas vezes era rechaçada.

Decidi, então, tentar o mestrado na área de Tecnologia e Educação pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), sem perder o vínculo com a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Essas experiências formativas – como aluna especial em ambas as universidades, participante de grupos de estudos, especialmente do NEPPU, e interlocutora em aulas que traziam discursos e concepções potentes – foram fundamentais para desconstruir o mito que eu mesma havia criado de não poder discutir o curso de formação para o magistério dentro da universidade.

Foi nesse ambiente de trocas e descobertas que professores inspiradores, em especial um deles, mostraram-me que era possível pesquisar e escrever sobre o IEGG (IEGG), promovendo uma reflexão situada em outro lugar, não apenas o olhar do academicismo, mas o da práxis, do cotidiano e da experiência docente. Assim, emergiu uma reflexão que ultrapassava os limites da academia e adentrava o espaço da escola de educação básica, onde teoria e prática se inter-relacionam e se complementam em todos os níveis e modalidades de ensino.

Diante desse cenário, busquei compreender como se constituíam os saberes e os múltiplos processos de formação docente em suas diversas dimensões. Todo esse movimento me fez acreditar que eu poderia, sim, pesquisar sobre o curso de magistério, dialogar, escrever, refletir e compreender seus processos formativos e suas repercussões no IEGG.

Ao avançar na pesquisa, constatei que diversas produções interseccionavam com o meu objeto de estudo e que três das cinco regiões do país ainda ofereciam o curso médio na modalidade normal, voltado à formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental.

Em determinado momento, tive a impressão de que a pesquisa havia ganhado vida própria. Um marco significativo foi a apresentação de seus primeiros resultados no XXVII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste (EPEN), realizado em 2024, em Sergipe. Durante a apresentação do resumo expandido no Grupo de Trabalho de Didática, o grupo reagiu com surpresa e certa incredulidade ao saber, por meio da revisão sistemática, que ainda existiam cursos normais em funcionamento no Brasil, mesmo após 2007, quando a maioria das redes públicas estaduais havia extinguido essa oferta.

No entanto, uma professora doutora da Fundação Universidade Federal do Rio Grande (FURG) confirmou a informação, relatando a existência do curso em sua cidade e se disponibilizando para maiores esclarecimentos. Esse foi o primeiro fruto concreto da pesquisa: tecer novas redes de sentido e diálogo, que ampliaram as possibilidades de reflexão sobre a formação docente e sua ressignificação na práxis.

Figura 2 – Apresentação EPEN



Fonte: Acervo da autora (2024).

Importante também para ampliação do debate acerca da temática foi minha participação no II Seminário Nacional de Pedagogia (SENPED), realizado em agosto de 2025, no Rio de Janeiro, onde apresentei o resumo expandido deste capítulo, inserido no Eixo III – Pedagogia, Docência e Práticas Pedagógicas no Sistema de Ensino. As palestras e mesas-redondas do evento revelaram a urgência de repensar a práxis docente e suas lacunas formativas. Entre as discussões mais relevantes, destacou-se a 4ª Sessão Especial – Trabalho Pedagógico na Escola: Dimensões e Possibilidades, ministrada pela Prof.^a Dr.^a Liliana Soares Ferreira, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Em sua fala, a pesquisadora ressaltou a importância do magistério e das práticas pedagógicas no processo formativo. Ao ser questionada, confirmou que em Santa Maria ainda existe o curso de magistério na modalidade normal em nível médio.

Outra experiência significativa foi o relato de professoras do Rio de Janeiro, especificamente de Jacarepaguá, que ainda atuam com formação de nível médio, oferecida em escolas que mantêm o curso de formação para o magistério. Tais informações, embora requeiram análise aprofundada à luz de um rigor epistemológico e teórico-metodológico, revelam as inúmeras contribuições dessa modalidade para a educação brasileira, especialmente para a formação docente em Feira de Santana, lócus desta pesquisa.

Figura 3 – II SENPED 2



Fonte: Acervo da autora (2025).

Figura 4 – II SENPED | Proposta de trabalho

**A ARTE DE DIALOGAR SOBRE
FORMAÇÃO DE PROFESSORES
NO CONTEXTO DA ESCOLA
NORMAL**

Sessão
Eixo III - Sala 160 - Instituto Benjamin
Constant

Local
Sala 160 - Instituto Benjamin Constant

Data
quinta-feira, 28 de agosto de 2025

Horário
16:10 - 16:20

Forma de apresentação
Apresentação oral

Modalidade
Resumo expandido de ensaio teórico

Área temática
Eixo III - Pedagogia, docência e práticas
pedagógicas no sistema de ensino

Autores
Iumara Célia Silva de Souza Lopes, Fabrício
Oliveira da Silva

Fonte: Acervo da autora (2025).

Figura 5 – Apresentação SENPED



Fonte: Acervo da autora (2025).

Figura 6 – II SENPED 3



Fonte: Acervo da autora (2025).

Durante três décadas do século XX, o IEGG e o ECASSA desempenharam um papel fundamental na oferta do curso de Habilitação Específica para o Magistério em Feira de Santana (BA). Essas instituições foram responsáveis pela formação de grande parte dos professores que atuaram nos anos iniciais da escolarização, em um período em que não havia exigência legal de formação superior para o exercício do magistério no então ensino primário.

Nesse contexto, essa modalidade de ensino trouxe importantes contribuições para a realidade educacional de Feira de Santana (BA), lócus da minha pesquisa, ao atender às demandas formativas do período e assegurar a formação inicial e a continuidade na carreira docente. No entanto, este estudo evidenciou que a qualidade dessa formação inicial impacta diretamente a qualidade da educação oferecida nas escolas, suscitando reflexões sobre seus efeitos na prática pedagógica.

Na Bahia, especificamente em Feira de Santana, essa realidade se estendeu até o início dos anos 2000, tendo o ano de 2006 como marco de terminalidade para aqueles que ainda se encontravam em processo de formação. Nesse contexto, essa oferta fomentou a formação profissional, contribuindo para o início da construção da identidade docente, para a constituição de elementos formativos fundantes da profissionalidade e profissionalização docente e para a habilitação de estudantes ao exercício do magistério nas séries iniciais da educação básica. Ao mesmo tempo, evidenciaram-se desafios e tensões, como o adiamento do ingresso no ensino superior e a posterior busca por alternativas formativas mais rápidas para inserção no mercado

de trabalho, o que, em alguns casos, comprometeu a formação docente, a competência profissional e, conseqüentemente, reverberou na prática pedagógica.

À luz das discussões empreendidas nos eventos acadêmicos dos quais participei, das reflexões suscitadas na revisão bibliográfica, bem como dos estudos e diálogos em grupos de estudo, evidenciou-se que seria interessante repensar o curso de nível médio na modalidade Normal e sua relação com o processo formativo docente. Tal perspectiva aponta para a possibilidade de essa formação contribuir de modo mais consistente para a construção da identidade docente, ao mesmo tempo em que favorece a aproximação do estudante com a prática profissional, permitindo-lhe maior familiaridade com os desafios inerentes ao exercício da docência.

No entanto, essa formação não deve ser vista como suficiente para assumir, efetivamente, a docência. Para além disso, esta pode ser concebida como um estágio inicial e uma oportunidade de se preparar por mais tempo para a carreira docente.

Pois, essa formação requer um conjunto de elementos de diversas naturezas – técnica, epistêmica, afetiva, social e emocional – que permitem aos futuros professores, não apenas adquirirem conhecimentos teóricos e práticos, mas também refletirem sobre seu papel e desenvolverem uma compreensão pessoal e profissional.

Nessa perspectiva, a formação docente deve buscar tecer elementos formativos fundamentais que sustentem a profissionalidade e a profissionalização docente, promovendo uma formação alicerçada em bases teóricas e práticas (práxis) capaz de lidar com as necessidades e desafios específicos do universo educacional contemporâneo e com as demandas sociais.

3 PERCURSO METODOLÓGICO – TECENDO CAMINHOS E JEITOS DE CAMINHAR

O ato de conhecer não se dá no isolamento, mas no encontro com o mundo e com os outros. A pesquisa é um caminhar questionador, um processo em que se refazem perguntas, se desconstroem certezas e se abrem novas possibilidades de compreensão.

(Freire, 2016, p. 80).

Nas palavras de Paulo Freire (2016), o processo de conhecimento se situa no campo relacional com o mundo e com o outro. Nesse movimento, insiro-me também como parte de um processo de redescoberta, no qual acredito ser possível conhecer e compreender saberes logrados no processo de formação docente, revelados a partir do narrado e do vivido, das nossas singularidades e individuações. O ato de pesquisar, nesse contexto, configura-se como um caminhar onde atribuímos sentidos às nossas histórias e experiências, desconstruímos certezas e nos abrimos ao inesperado. Assim, a pesquisa não é um caminho previamente dado, mas um percurso em constante construção, uma travessia onde o conhecimento emerge do diálogo, da reflexão e do movimento circular entre saber e transformar. É nessa direção que se insere este estudo, o qual, neste capítulo, apresento o percurso metodológico desta dissertação, descrevendo os caminhos da pesquisa, situada no campo da Educação, especificamente no âmbito das pesquisas (auto)biográficas (Silva, 2020), que se baseiam na vida dos sujeitos e nos saberes construídos em suas experiências.

Assim, delinearei a natureza da pesquisa, o método adotado, as colaboradoras envolvidas e o dispositivo utilizado para a obtenção das informações e a proposta de análise a partir do paradigma compreensivo. Todos esses elementos fundamentaram a construção do percurso metodológico que sustenta esta dissertação.

3.1 TECENDO AS PRIMEIRAS LINHAS – A NATUREZA, A ABORDAGEM, O MÉTODO (AUTO)BIOGRÁFICO

Inicialmente, enfatizo que, ao buscar compreender as matrizes formativas por meio da tridimensionalidade – tempo, lugar e sociabilidade –, considere necessário, enquanto pesquisadora, compreender a circularidade dos processos educacionais ao longo de um determinado período. Ao me propor compreender as memórias desse grupo de colaboradoras, esta pesquisa também me impulsionou a refletir sobre o meu próprio processo de formação e a constituição da minha identidade docente, pois, segundo Silva e Rios:

O ponto de partida de uma pesquisa (auto)biográfica é sempre a vida do sujeito, que passa a ser narrada e vivenciada em uma outra dimensão temporal, que não aquela em que originalmente os fatos ocorreram. É tomada pela dimensão dos processos formativos e indicações sobre a realidade social que devem ser buscadas inicialmente nela, isto é, na fusão da sua subjetividade com a estrutura social (Silva; Rios, 2018, p. 3).

Essa reflexão possibilitou novas descobertas, novas relações e novas formas de entendimento da realidade, além de ter permitido uma análise significativa dos elementos fundantes que constituíram tanto a minha identidade e profissionalidade docente quanto a das colaboradoras deste estudo. Pensar a metodologia desta pesquisa interseccionou diretamente com o percurso que trilhei ao longo do meu processo formativo, abrangendo diversas dimensões. Essa trajetória está ancorada na perspectiva da formação tripolar, que envolve a relação entre o "eu", o outro e o meio.

Nessa perspectiva, esse percurso metodológico esteve profundamente entrelaçado com minhas experiências e história de vida, fruto de reflexões contínuas sobre o que me tocava, e ainda me toca: memórias desde os tempos de estudante, na infância, até o presente. Ao abordar o conceito de experiência, destaco sua origem indo-europeia, que está relacionada à ideia de travessia, percurso ou passagem. Larrosa (2004) situa o significado da palavra em diferentes línguas e sintetiza: experiência é “aquilo que acontece e nos toca”:

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Falamos em fazer uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo (Larrosa, 2004, p. 143).

Nesta pesquisa nos propusemos não apenas escrever memórias e histórias de vida – minhas e das colaboradoras –, mas também trazer sentido a toda subjetividade que, antes, muitas vezes, não percebíamos, valorizando a voz, a memória e todas as dimensões formativas do eu, do outro e do ambiente, numa circularidade. Nesse sentido, minha postura como pesquisadora foi a de quem, ao pensar o trabalho, se pensa, se (re)descobre e se transforma. E neste movimento, com minhas colaboradoras, elas reviveram e (res)significaram sentidos.

E, assim agora, falando aqui com você que me deu um choque, eu falo assim, gente, será que é por isso que eu me apaixonei pela Queimadinha? E me bateu isso agora que eu estou falando com você, porque a primeira foi na Associação Cristã Feminina ali na região e a segunda no Edelvira. E o colégio que eu trabalhei durante 14 anos Celso Ribeiro é ali atrás do Edelvira, vizinho, me

bateu um estalo. Então eu levei na minha formação inicial toda ali. (Entrevista Narrativa, 2025).

Para Larrosa (2002, p. 25), o sujeito da experiência carrega algo de fascinante ao se expor e atravessar um espaço indeterminado e perigoso, colocando-se à prova e buscando nesse percurso sua oportunidade e ocasião de descortinar sua história e refletir sobre ela. A experiência representa uma abertura ao possível, ao impossível e ao surpreendente. Ela forma e transforma, estabelecendo, assim, uma relação intrínseca entre experiência e formação.

Assim, minhas experiências, meu vivido e meu narrado se entrelaçaram com as experiências e os conhecimentos construídos no primeiro ano desta pesquisa, os quais foram fundamentais para minha formação e, conseqüentemente, para a compreensão do aporte teórico necessário à construção desta dissertação. Esse processo me proporcionou clareza para delimitar os elementos constitutivos e fundantes do percurso metodológico da pesquisa, como a definição da natureza, da abordagem e da escolha do método.

Trata-se de uma pesquisa básica ancorada em Gil (2008), fundamentada nos princípios qualitativos de Minayo (2002) e em diálogo com o método (auto)biográfico. Esse método tem como aporte teórico autores que pesquisam e discutem a abordagem (auto)biográfica como: Josso (2004), Pineau (2006; 2010; 2014), Souza (2007), Ferrarotti (2010), Nóvoa e Finger (2010), Delory-Momberger (2012), Freire (2016), Passeggi (2017) e Silva (2019).

A natureza escolhida para a realização deste estudo foi a de uma pesquisa básica, pois não visa, necessariamente, uma aplicação prática imediata ou a solução direta de um problema. O objetivo foi promover uma reflexão sobre a problemática e os resultados encontrados, ampliando o conhecimento sobre o tema. Conforme Gil (2008), a pesquisa básica:

Procura desenvolver os conhecimentos científicos sem a preocupação direta com suas aplicações e conseqüências práticas, enquanto a pesquisa aplicada é realizada ou para determinar os possíveis usos para as descobertas da pesquisa básica ou para definir novos métodos ou maneiras de alcançá-los (Gil, 2008, p. 26-27).

Dessa forma, ao contrário da pesquisa aplicada, que se concentra em explorar aplicações práticas ou em desenvolver novos métodos com base nos conhecimentos existentes, a pesquisa básica busca expandir o entendimento científico de forma independente de sua aplicação prática imediata.

Nessa ótica, ao buscar compreender as matrizes formativas por meio da tridimensionalidade – tempo, lugar e sociabilidade –, considere necessário, enquanto pesquisadora, entender a circularidade dos processos educacionais. E, a pesquisa de natureza básica coadunou-se com o meu objeto de estudo, uma vez que visou ampliar a compreensão

teórica acerca das dinâmicas formativas e das experiências educativas, sem a pretensão imediata de aplicabilidade prática, mas com o propósito de aprofundar o conhecimento sobre os fenômenos que constituem a formação docente.

Ouvir as histórias das estudantes do curso de magistério do IEGG revelou a riqueza das subjetividades e singularidades que marcaram os processos de formação docente. Suas narrativas reverberaram os desafios, escolhas e transformações que constituíram suas identidades profissionais, além de evidenciar as influências culturais, sociais e institucionais presentes em suas trajetórias. Por meio desse olhar, tornou-se possível a compreensão dos saberes desenvolvidos e ressignificados ao longo de suas vivências na educação básica e o entendimento de como eles se materializam em suas práticas pedagógicas.

Nesse contexto, Ferrarotti (2010, p. 47) argumenta que “se nós somos, se todo o indivíduo é a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual”. Portanto, a abordagem proposta foi a qualitativa a qual fundamenta-se na análise das experiências vividas pelas colaboradoras, priorizando a produção de sentidos a partir de suas narrativas e reflexões sobre a práxis no espaço escolar. Trata-se de um enfoque que busca compreender as percepções e vivências, conectando-as aos objetivos da pesquisa e à construção do conhecimento sobre o tema. Essa proposta, independentemente da quantidade de participantes envolvidos, revelou-nos questões significativas para compreender as percepções sobre os saberes logrados no processo formativo das estudantes do curso de magistério do IEGG e como esses saberes reverberaram na práxis que emergem quando os professores falam sobre suas práticas e experiências vividas no chão da escola da educação básica.

De acordo com Minayo (2002), a pesquisa qualitativa explora o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, abrangendo aspectos profundos das relações, processos e fenômenos que não podem ser reduzidos à mera operacionalização de variáveis. Jovchelovitch e Bauer (2010) reforçam essa visão ao destacar que o método qualitativo se caracteriza por abordar as singularidades do campo e dos indivíduos pesquisados. Essa perspectiva, segundo Minayo (2002) e Jovchelovitch e Bauer (2010), possibilita compreender as dimensões subjetivas, permitindo acessar um campo complexo das interações humanas, valorizando o universo simbólico e suas implicações na construção da realidade.

O verbo “compreender”, de acordo com Minayo (2002), é essencial na pesquisa qualitativa, pois remete à contextualização da singularidade do sujeito dentro de suas experiências coletivas e históricas. As narrativas, nesse âmbito, são mais do que relatos: elas objetivam o pensamento e revelam as representações e percepções dos colaboradores,

resultando em uma metodologia capaz de promover reflexões acerca das experiências vividas e da formação no campo educacional. Ainda segundo Minayo (2002), a externalização do pensamento por meio do relato oral permite apreender as percepções e experiências dos sujeitos, tornando as narrativas essenciais para os estudos qualitativos que buscam entender as múltiplas dimensões da realidade vivida.

Diante do exposto, ficou evidente que a abordagem qualitativa se alinhava profundamente aos objetivos desta pesquisa. O enfoque na produção de sentidos pelos sujeitos, a valorização de suas experiências individuais e coletivas, bem como a busca por compreender a dinâmica das relações sociais e os saberes construídos na práxis escolar, tornaram o método qualitativo a escolha mais adequada. Como ressaltam Minayo (2002) e Jovchelovitch e Bauer (2010), essa abordagem permite trabalhar com a riqueza dos significados, crenças, valores e subjetividades, aspectos essenciais para compreender a formação docente das estudantes do curso de magistério e as representações que elas constroem de suas trajetórias. Assim, a opção por esse método reflete não apenas a natureza da pesquisa, mas também a intencionalidade de revelar, por meio das narrativas, as múltiplas dimensões que compõem suas histórias e práticas no contexto da educação básica.

Dialogando com a natureza básica da pesquisa e a abordagem qualitativa, o método (auto)biográfico tem se destacado no campo educacional como uma abordagem consolidada, tanto no campo epistemológico quanto nas práticas de formação docente. Essas pesquisas permitem que pesquisadores e colaboradores em processo de formação reflitam sobre suas trajetórias, explicitando, por meio de narrativas orais e escritas, as histórias de vida e experiências que marcaram suas vidas. Como aponta Souza (2014),

no campo educacional brasileiro, as pesquisas (auto)biográficas têm se consolidado como perspectiva de pesquisa e como práticas de formação, tendo em vista a oportunidade que remete tanto para pesquisadores, quanto para sujeitos em processo de formação narrarem suas experiências e explicitarem, através de suas narrativas orais e/ou escritas, diferentes marcas que possibilitam construções de identidades pessoais e coletivas (Souza, 2014, p. 40).

Visto assim, esse método se apresentou como um potente caminho para compreender as histórias de vida das colaboradoras, identificando aprendizados e ressignificando experiências consideráveis. Esse processo contribuiu não apenas para a construção de uma identidade pessoal ao reconhecer aspectos únicos de suas trajetórias, mas também para a formação de uma identidade coletiva, fortalecendo vínculos com os grupos sociais e profissionais dos quais fazem parte.

Além disso, as pesquisas (auto)biográficas promovem a valorização do universo simbólico dos sujeitos, possibilitando a articulação entre o passado e o presente, entre as experiências individuais e os contextos sociais e históricos que os constituíram. Elas se consolidam como práticas formativas transformadoras, capazes de gerar uma compreensão mais ampla das dimensões subjetivas, culturais e institucionais que permeiam o processo educacional.

Nessa direção, segui buscando conhecer como se deram os percursos formativos das minhas colaboradoras, suas memórias, como se constituíram as expressões identitárias e de profissionalização e suas experiências. Nesse sentido, minha postura como pesquisadora foi a de quem, ao pensar esta pesquisa, pensou a partir da memória, da história de vida e das experiências desse grupo.

Entretanto, não se trata apenas de revisitar memórias, analisar e refletir sobre a construção de saberes logrados em um determinado tempo e espaço. É essencial considerar que o mundo globalizado exige uma educação capaz de responder às demandas da contemporaneidade e ao paradigma emergente no campo educacional. A pesquisa, ancorada no Método Narrativo (Auto)biográfico, ao buscar compreender os saberes que estruturam este estudo, considerando o rigor e os percursos metodológicos necessários, pôde se configurar como uma oportunidade para dialogar com esse novo contexto epistemológico. Nesse movimento circular, revisitamos o passado, refletimos sobre ele e o ressignificamos, ampliando as possibilidades de transformação e inovação.

Dessa forma, segui revisitando e refletindo sobre histórias e experiências, inspirando-me em Caetano Veloso ao lembrar “a dor e a delícia de ser o que é”. As lembranças aqui revisitadas e marcadas por momentos de dor, não foram vistas como correntes que me prenderam negativamente ao meu passado, mas como convites à autorreflexão e à ressignificação da minha práxis. Nesse movimento contínuo e circular de educar e educar-me, encontrei sentidos que transformaram desafios em aprendizado e crescimento.

Procurei, assim, evitar que meus processos de aprendizagem fossem impregnados por princípios eurocêtricos e assegurar que, nos processos de ensinagem, mediação e diálogos formativos, não fossem semeadas, disseminadas ou fomentadas ideias distorcidas, negativas ou corrompidas. Esse percurso se sustentou em princípios formativos ancorados em Freire (2016), que promovem a humanização, a igualdade, a equidade de direitos, a autonomia e a emancipação.

Nessa viagem, permeada de intencionalidade e reflexão, uma narrativa conectada a acontecimentos, ações, pessoas, sentimentos e ideias em uma teia pode aflorar “um indivíduo

que se torna autor ao pensar na sua existencialidade” (Josso, 2010, p. 60). Esse percurso pode possibilitar a tomada de consciência do sujeito nesse projeto de conhecimento que é um projeto de si mesmo. Daí revestir-se de um caráter formador.

Esse saber apresenta-se assim não só como crítico, reflexivo e histórico, mas, também implica uma investigação da parte da pessoa, uma pesquisa fundamentalmente formadora. Com efeito, esse saber reflexivo e crítico insere-se num processo, e mais precisamente em processos de tomada de consciência (Nóvoa; Finger, 2010, p. 26).

Em concordância com Nóvoa e Finger (2010, p. 26) entendemos que “difícilmente poderemos pretender interferir na formação dos outros sem antes termos procurado compreender o nosso próprio processo de formação”. Em razão disso, foi essencial fomentar espaços para que os professores falassem de si, como forma de exercitar o autoconhecimento. As narrativas das colaboradoras me permitiram conhecê-las não apenas como profissionais, mas como pessoas, e compreender como suas experiências pessoais as afetaram e afetam ainda hoje, influenciando sua vida profissional.

Em concordância com Nóvoa e Finger (2010, p. 26), entende-se que “difícilmente poderemos pretender interferir na formação dos outros sem antes termos procurado compreender o nosso próprio processo de formação”. Em razão disso, tornou-se essencial fomentar espaços para que os professores falassem de si, como forma de exercitar o autoconhecimento. As narrativas das colaboradoras permitiram conhecê-las não apenas como profissionais, mas como pessoas, possibilitando compreender como suas experiências pessoais as afetaram e ainda afetam, influenciando sua vida profissional.

Nessa direção, a pesquisa fundamentou-se em uma abordagem narrativa (auto)biográfica, tendo como instrumento de produção de informações a realização de entrevistas individuais. O processo inicial de aproximação com as colaboradoras ocorreu por meio de um encontro realizado no início de junho de 2025, com um grupo do qual faço parte, composto por egressas do curso de Magistério. Esse momento, marcado por acolhimento, memórias e partilhas de histórias de vida, possibilitou a apresentação do projeto de pesquisa às participantes, que já tinham conhecimento da minha inserção no mestrado. A partir dessa socialização, algumas manifestaram interesse em colaborar com o estudo.

Considerando os critérios estabelecidos – ser egressa do curso de Magistério do IEGG, atuar na educação básica da rede municipal de Feira de Santana e aceitar participar da pesquisa —, foi realizado contato individual com as possíveis colaboradoras, resultando na seleção de três colaboradoras. Após a confirmação do interesse, foram agendados encontros individuais,

nos quais foram apresentados os objetivos do estudo, bem como os procedimentos éticos, incluindo os termos de consentimento.

As entrevistas foram conduzidas em uma perspectiva narrativa, priorizando a escuta sensível e o protagonismo das colaboradoras. Não se tratou de um roteiro estruturado de perguntas, mas de um espaço de fala livre, no qual as elas puderam narrar suas experiências, destacando aspectos relacionados às suas, histórias de vida, trajetórias e à relevância do IEGG em seus processos formativos. Quando necessário, intervenções pontuais foram realizadas, com o intuito de aprofundar aspectos específicos das narrativas.

As entrevistas foram gravadas, transcritas inicialmente por meio de recurso digital e, posteriormente, revisadas manualmente, com atenção à coerência, coesão e fidelidade ao conteúdo narrado. Cada entrevista foi ouvida repetidas vezes, a fim de garantir a precisão entre o registro oral e o texto escrito. Esse procedimento foi realizado com as três colaboradoras, sendo considerado suficiente para a constituição do corpus da pesquisa.

Na etapa de análise, procedeu-se à organização e categorização das informações, com base em eixos definidos previamente. A leitura interpretativa foi orientada à luz da perspectiva teórica de Paul Ricoeur (2019) buscando compreender as narrativas em sua dimensão formativa e simbólica. Para isso, foram identificados, no conjunto dos relatos, elementos recorrentes relacionados às categorias analíticas, utilizando-se recursos de marcação para sistematização dos dados.

Por fim, as narrativas foram articuladas às análises interpretativas, fundamentadas no referencial teórico adotado, resultando na construção das seções analíticas do estudo, nas quais se entrelaçam as vozes das colaboradoras e as minhas reflexões enquanto pesquisadora.

O método narrativo (auto)biográfico revelou-se uma metodologia potente nesse processo, pois permitiu descortinar histórias, despertar vivências adormecidas e atribuir sentido ao decurso da vida, desvelando as itinerâncias aprendentes nas temporalidades da formação (Pineau, 2004). Esse processo se desenvolveu de forma tripolar, envolvendo o eu, o outro e o meio (Pineau, 2006; 2014), conduziu-nos a refletir e (res)significar essas vivências em nossas vidas, em nossa relação conosco mesmos, com o meio e com o outro. Este é compreendido não apenas como “medida do movimento”, mas também em sua dimensão qualitativa – sua afinação, ritmo, tom, qualidade e sentido (Pineau, 2004, p. 13).

Cada pessoa possui sua própria narrativa, que é testemunho do vivido e do sentido pelo narrador (Souza, 2023). Percebi a riqueza das muitas histórias que teceram minhas experiências e saberes. Nesse contínuo movimento, encontrei um professor que, ciente do meu desejo de ingressar na pesquisa acadêmica, esclareceu-me sobre a possibilidade de realizar um estudo

baseado nas narrativas de minhas experiências. Ele me apresentou o método (auto)biográfico como uma abordagem capaz de valorizar o vivido e como uma oportunidade de me posicionar enquanto sujeito da pesquisa, para compreender as nuances do processo de formação do humano na sua integralidade. A partir desse momento, comecei a conhecer o método (auto)biográfico, uma abordagem até então era pouco conhecida por mim.

Ao ser apresentada ao método (auto)biográfico e compreender seu potencial como possibilidade metodológica para minha pesquisa, realizei uma imersão em leituras que fundamentam as bases epistemológicas dessa abordagem. Esse aprofundamento permitiu-me reconhecer sua relevância e decidi por adotá-lo como a metodologia principal do estudo. Minha intenção foi configurá-lo como um caminho para alcançar os objetivos da pesquisa de forma dialógica, promovendo uma interlocução significativa entre as colaboradoras e a realidade investigada.

Minha escolha pelo método narrativo (auto)biográfico, dentre as diversas abordagens da pesquisa qualitativa, deveu-se também à oportunidade singular que ele oferece para as colaboradoras. Por meio de suas narrativas, elas puderam expressar experiências significativas de suas aprendizagens, de suas evoluções nos itinerários socioculturais e das representações que construíram de si mesmas e do seu ambiente humano e natural (Josso, 2004). O pesquisador, ao narrar os fatos por meio da percepção do sujeito em relação a ele próprio e aos outros no contexto pesquisado – integrando a essa narrativa interpretação própria à luz da teoria assumida –, produz uma nova narrativa, nova percepção, novo sentido.

Dessa forma, o método (auto)biográfico configurou-se para mim não apenas como uma forma de investigação, mas também como um meio de compreender o processo de formação. Ele me possibilitou, por intermédio desse movimento de ação-reflexão-formação, refletir sobre minha trajetória, minhas vivências e experiências, resignificando-as. Assim, nesse processo transformador, emancipatório e libertador, transitei de uma consciência ingênua para uma consciência crítica. Nessa linha de pensamento, a (auto)biografia é uma abordagem que possibilita aprofundar a compreensão dos processos de formação, revelando-se como um “instrumento de investigação, mas também e, sobretudo, como um instrumento de formação” (Nóvoa; Finger, 2010, p. 26).

O método (auto)biográfico é uma abordagem investigativa dentro da pesquisa qualitativa, que visa explicitar os sentidos contidos nas narrativas dos indivíduos. Como bem coloca Bruner (2014), por meio da narrativa, nós construímos, reconstruímos, e, de alguma forma, reinventamos o ontem e o amanhã. Essa perspectiva permite uma interpretação dinâmica

da história pessoal, considerando a narrativa como um processo contínuo de construção de sentido. Dessa forma, entendemos que:

[...] o método (auto)biográfico é uma via passível de produzir conhecimentos que favoreçam o aprofundamento teórico sobre a formação do humano e, enquanto prática de formação, conduzir o diálogo de modo mais proveitoso consigo mesmo, com o outro e com a vida (Nóvoa; Finger, 2010, p. 16).

Segundo esses autores, o método (auto)biográfico é uma via capaz de produzir conhecimentos que favorecem a formação humana, de maneira dialógica e formativa, em uma dimensão tripolar. Essa abordagem enfatiza a subjetividade dos indivíduos, colocando suas histórias de vida no centro do processo investigativo.

O conceito de método (auto)biográfico surgiu e se desenvolveu ao longo do século XX, especialmente com a crescente valorização das histórias de vida como forma de pesquisa e reflexão. Esse método envolve a análise das narrativas pessoais dos indivíduos, com o intuito de compreender as experiências vividas, seus significados e as transformações resultantes dessas experiências.

Quem primeiro utilizou o termo “autobiografia” no contexto da investigação (auto)biográfica foi Philippe Lejeune, um sociólogo francês, em 1971. Ele criou o termo “autobiografia” para se referir a um fenômeno cultural moderno, caracterizado pela escrita e publicação das histórias pessoais. Segundo Lejeune (1971), a autobiografia se desenvolveu na Europa Ocidental, a partir do século XVIII, e o ato de contar a própria história passou a ser um hábito significativo. O autor destaca que a autobiografia é, assim, uma forma de o indivíduo se (auto)expressar e, ao mesmo tempo, refletir sobre sua própria identidade.

Entretanto, no campo da educação, o método (auto)biográfico ganhou força com autores como Nóvoa e Finger (2010) e Pineau (2014), que o introduziram como uma metodologia qualitativa de pesquisa. Nessa perspectiva, o método (auto)biográfico não se limita a narrar uma vida, mas busca compreender as experiências de formação e aprendizagem dos indivíduos, como um processo contínuo de desenvolvimento e transformação.

O método (auto)biográfico constitui uma abordagem para investigar a subjetividade humana, permitindo que os indivíduos revelem, por meio de suas narrativas, os significados que atribuem às próprias vidas e experiências. Fundamentado na premissa de que cada pessoa possui uma história única, esse método possibilita identificar os elementos formadores de sua identidade, valores e visão de mundo ao longo de suas trajetórias.

A pesquisa proposta buscou compreender as relações entre os saberes adquiridos pelas estudantes do curso de magistério formadas no (IEGG) na década de 1990 e suas práticas

docentes na educação básica. Para isso, escolhi o método (auto)biográfico como abordagem principal, reconhecendo-o como uma potente possibilidade de escutar e interpretar as histórias de vida dessas educadoras. A partir do narrado, esperou-se conhecer as subjetividades, individuações, saberes e experiências que marcaram suas trajetórias formativas e profissionais.

O método (auto)biográfico permitiu compreender as dimensões pessoais e coletivas da formação docente, oferecendo uma análise sobre como elementos formadores – vivências, aprendizagens e práticas pedagógicas – influenciaram a constituição das identidades e da profissionalidade dessas estudantes do curso de magistério. Esperava que, por meio dos relatos individuais, fosse possível compreender as ressonâncias de suas experiências de formação no IEGG, um espaço historicamente significativo para a educação na Bahia, e identificar como essas experiências reverberaram em suas práticas pedagógicas ao longo de suas carreiras.

Ao estabelecer uma conexão entre as memórias das estudantes do curso de magistério e os contextos educacionais em que atuam, a pesquisa (auto)biográfica pode contribuir para uma reflexão crítica, essencial para compreender e ressignificar as práticas pedagógicas e os processos formativos na educação básica. Dessa forma, o método (auto)biográfico configurou-se como uma abordagem potente no campo educacional, permitindo que tanto eu, enquanto pesquisadora, quanto as colaboradoras nos reconheçêssemos como protagonistas de nossa própria formação. Esse processo possibilitou uma reflexão sobre nossos percursos formativos e seus impactos na construção da identidade e da profissionalidade docente, promovendo um movimento de ação-reflexão-formação.

3.2 A HORA DE ESCOLHER AS LINHAS PARA TECER A PESQUISA: CRITÉRIOS, DISPOSITIVOS E ANÁLISES

Compreender as narrativas (auto)biográficas das estudantes do curso de magistério egressas do IEGG da década de 90 significou adentrar uma dimensão formativa que vai além dos saberes construídos no contexto escolar do Instituto. Isso permitiu, por meio dos relatos dessas egressas, conhecer como se deu a sua formação inicial a partir dos saberes da experiência, suas histórias de formação, memórias, profissionalidade e identidade docente. Além disso, foi possível entender como esses saberes reverberaram em suas práxis, sugerindo um movimento de autoformação que se constrói a partir das reflexões acerca do narrado sobre si.

Nesse sentido, Silva (2017, p. 35) nos diz que “a abordagem (auto)biográfica está diretamente relacionada a uma concepção de educação construída ao longo da vida de um

sujeito, valorizando o seu processo de formação e os sentidos que se constroem pelas trajetórias de formação”. Esse processo traduz a essência desta pesquisa, que se inspira em Pineau (2004) e no movimento circular dos saberes tecidos ao longo desse percurso.

Para realizar essa análise, apresento os critérios de escolha das colaboradoras, o dispositivo de produção de dados e a análise das narrativas à luz do método compreensivo-interpretativo, em diálogo com a hermenêutica. Esse percurso teórico-metodológico é fundamentado em autores como Creswell (2010), Jovchelovitch e Bauer (2010) e Minayo (2012).

O dispositivo de pesquisa adotado foi a entrevista narrativa, conforme proposto por Jovchelovitch e Bauer (2010), um método que privilegia os sentidos e significados atribuídos pelas colaboradoras às suas experiências. A produção de informações foi realizada seguindo um protocolo ético e com rigor científico, em conformidade com os critérios estabelecidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa, foram utilizados nomes fictícios para preservar a identidade das colaboradoras. Optei por nomes de flores como metáfora para o terreno fértil de desafios e aprendizagens que este estudo representa.

A compreensão das narrativas foi conduzida por meio do mapeamento das categorias de sentido que emergiram dos relatos e entrevistas. Esse processo teve como aporte teórico as contribuições do método compreensivo-interpretativo de Ricoeur (1976), permitindo identificar a interseção entre compreensão e interpretação, destacando os movimentos dialógicos entre o texto narrado e o contexto vivenciado pelas colaboradoras.

Essas narrativas possibilitaram revelar categorias emergentes de uma discussão pautada em movimentos de análises compreensivos e interpretativos. Esses movimentos foram mapeados e interpretados de modo a contribuir para uma leitura aprofundada das narrativas, trazendo à tona nuances relevantes para a compreensão dos processos formativos das colaboradoras.

Por fim, entendo que o movimento narrativo se constituiu a partir dos processos de vivências e experiências no ambiente do IEGG, evidenciando como se deram as trajetórias formativas e as práticas no contexto de quem passou por essa formação. Diante desse contexto, e com o intuito de conhecer as histórias e saberes das experiências das estudantes do curso de magistério do IEGG, adotei critérios cuidadosos para a escolha das colaboradoras.

3.2.1 Critérios e reflexões na escolha das colaboradoras

Na busca por compreender os sentidos e individuações das estudantes do curso de magistério egressas do IEGG sobre formação, considerando a concepção teórica de formação docente que embasa esta pesquisa, apresento a proposta de escolha das colaboradoras. Para tanto, foram estabelecidos critérios que orientaram a seleção das colaboradoras, cuja contribuição compuseram uma teia de saberes por meio de seus relatos e histórias de vida.

Como integro um grupo de professoras egressas do IEGG, que fizeram o curso de formação para o magistério, entre 1990 e 2000, optei por fazer o café e convidar de quatro a seis egressas que estudaram nesse período. Foi um momento muito acolhedor, de muitas histórias, relatos e emoções.

Porém para atender ao objetivo do estudo na escolha das colaboradoras da pesquisa segui os seguintes critérios: (1) ser egressa do curso de formação para o magistério do IEGG; (2) ter estudado no IEGG entre os anos de 1990 e 2000; (3) estar atuando no quadro efetivo da Rede Municipal de Feira de Santana; (4) atuar na educação básica; (5) aceitar e ter disponibilidade para participar da pesquisa.

A metodologia da pesquisa foi desenvolvida com base na seleção desse grupo de egressas, cujo recorte temporal foi escolhido para estabelecer uma intersecção entre os saberes formativos das estudantes do curso de magistério e minha própria trajetória docente, ancorando-se nas dimensões auto, hétero e ecoformativa.

Esse movimento teve início com o envio de uma carta-convite individual para cada participante, além da divulgação de um *card* no grupo de estudantes do curso de magistério egressas do IEGG que atuam na educação básica, do qual faço parte, convidando-as para um “Café com Diálogos”, no dia quatro de julho de 2025, às 17 horas. Esse encontro foi idealizado como uma roda de conversa inicial, onde as participantes puderam se reapresentar e compartilhar memórias da época de formação. Durante o evento, apresentei a minha pesquisa conversamos sobre a importância da narrativa e do processo de compreender suas próprias trajetórias e suas experiências a partir do que nos atravessa, do que nos toca. E este movimento rico em sentidos possibilitou a ampliação e construção de novos conhecimentos.



Fonte: Acervo da autora (2025)

Após esse momento, foi realizado um segundo contato, agora com o convite formal às colaboradoras que atendiam aos critérios para integrarem o grupo da pesquisa. Imediatamente, três colaboradoras aceitaram o convite, e as entrevistas foram agendadas, ocorrendo de forma tranquila. As entrevistas individuais iniciaram com a entrega e explicação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), oficializando a participação de cada uma. Em seguida, apresentei brevemente a pesquisa e seus objetivos, solicitando que cada colaboradora se identificasse, mencionasse seu lócus de trabalho e sua função, idade e, posteriormente, ficasse à vontade para narrar seu processo formativo, suas histórias de vida, a formação inicial no IEGG, a formação posterior e como todo esse percurso reverberou em sua práxis e em sua trajetória pessoal e profissional. Essas entrevistas foram conduzidas conforme os princípios de recolha narrativa propostos por Jovchelovitch e Bauer (2002), guiadas pelos objetivos gerais e específicos da pesquisa.

Como parte do grupo de professoras da educação básica que estudaram no IEGG, esperei que essa experiência fosse leve e significativa, permitindo revisitar memórias, vivências e reflexões. Como bem destacam Clandinin e Connelly (2015), a narrativa é uma forma de compreender a experiência, sendo um movimento de viver, contar, reviver e recontar as histórias que compuseram as vidas das pessoas.

Por fim, ao longo desse percurso, busquei articular as dimensões do narrado sobre si e sobre o outro com os sentidos e saberes formativos, reconhecendo a singularidade das trajetórias docentes na ambiência do IEGG. Nesse sentido, coaduno com Silva (2020) ao defender que a abordagem de pesquisa com narrativa (auto)biográfica é ideal para analisar as histórias dos sujeitos, mostrando-se potente para a formação docente. Essa abordagem constitui um processo reflexivo sobre a vida e a práxis, promovendo uma compreensão mais ampla e coesa das experiências formativas no contexto educacional. Nesse encontro entre passado e futuro, retomo o conceito de *Sankofa*, símbolo de origem africana que inspira uma das ideias centrais desta pesquisa. Ele possibilita revisitar o passado, refletir sobre o presente e ressignificar novos saberes e experiências.

3.2.2 Tecendo as primeiras linhas: entrevistas narrativas para produção de informações da pesquisa

Defendendo uma formação fundamentada em um movimento contínuo de ação-reflexão-formação, optei pela Entrevista Narrativa como dispositivo metodológico de produção de informações. Esse recurso não apenas descreveu as singularidades e individuações das colaboradoras, mas também as conectaram ao meu objeto de estudo.

A entrevista narrativa, como explica Delory-Momberger (2012), transcende à simples recolha de informações ao explorar os aspectos subjetivos das experiências humanas. Esse dispositivo possibilita compreender as histórias de vida em sua integralidade, ao articular elementos de “exterioridade social”, como contextos históricos e culturais, com “interioridade pessoal”, como emoções e percepções individuais. Nas palavras da autora:

[...] A entrevista de pesquisa biográfica instaura assim um duplo empreendimento de pesquisa, um duplo espaço heurístico que age sobre cada um dos envolvidos: o espaço do entrevistado na posição de entrevistador de si mesmo; o espaço do entrevistador, cujo objeto próprio é criar as condições e compreender o trabalho do entrevistado sobre si mesmo (Delory-Momberger, 2012, p. 527).

Esse processo envolve um diálogo que evidencia tanto as singularidades dos sujeitos quanto as dimensões coletivas de suas trajetórias. Além disso, a entrevista narrativa possui uma dimensão heurística, funcionando como um caminho para a descoberta e construção de conhecimento. Ao escutar e interpretar as histórias narradas, o pesquisador não apenas produz informações, mas também identifica sentidos e significados que emergem das experiências dos colaboradores, contribuindo para compreender as relações entre o individual e o social, entre o outro e si mesmo.

Delory-Momberger (2012) dialoga com Jovchelovich e Bauer (2002) ao destacar que as entrevistas narrativas como dispositivo de pesquisa qualitativa privilegiam as singularidades dos indivíduos. Nessa direção, as entrevistas narrativas se consolidam como um poderoso dispositivo para pesquisar os contextos sócio-históricos, permitindo a compreensão dos sentidos que influenciam crenças, valores e ações dos colaboradores.

Caracterizadas como um dispositivo não estruturado, as entrevistas narrativas promovem a exploração profunda de aspectos específicos, a partir dos quais emergem histórias de vida tanto do colaborador quanto do pesquisador. Para Lakatos e Marconi (2001), esse tipo de entrevista visa encorajar e estimular o colaborador a narrar acontecimentos significativos de

sua vida, reconstruindo eventos sociais sob sua perspectiva. Nesse processo, a influência do entrevistador deve ser mínima, priorizando a espontaneidade das narrativas.

A interação entre pesquisador e colaborador assume um papel central, pois a história emerge do diálogo, da troca e da escuta sensível. Jovchelovich e Bauer (2013) reforçam que o entrevistador deve respeitar a linguagem espontânea do colaborador, evitando interrompê-lo. Assim, a narrativa torna-se um espaço colaborativo, no qual as experiências compartilhadas ganham significado e autenticidade.

Nesse sentido, Bolívar (2007) ressalta que a pesquisa (auto)biográfica, ao adotar uma abordagem qualitativa e narrativa, supera os paradigmas positivistas ao valorizar a reflexividade e a reconstrução de identidades. Essa abordagem enfatiza a partilha de experiências e trajetórias como forma de compreender percursos biográficos e seus impactos no presente.

Reconheço que esse processo demanda rigor metodológico e atenção a cada etapa da pesquisa, garantindo a credibilidade e legitimidade dos resultados. Por meio das entrevistas narrativas, esperava conhecer as percepções e memórias das colaboradoras de maneira espontânea e autêntica, resgatando os sentidos, a historicidade e a reflexão sobre os processos formativos.

Ao adotar essa abordagem, busquei compreender as tessituras da formação docente e explorar as possibilidades de (res)significar o passado no presente, destacando as marcas deixadas pelas experiências das egressas do curso de formação para o magistério do IEGG da década de 1990. Essas narrativas aqui registradas refletem não apenas trajetórias individuais, mas também o impacto de um contexto educacional específico sobre a construção de identidades e práticas formativas.

As entrevistas foram realizadas entre os dias 6 e 14 de agosto. A seguir, apresenta-se um quadro contendo um breve perfil biográfico das colaboradoras, com nomes fictícios, idade, formação, instituição em que atuam, tempo de exercício profissional e atuação na rede pública de ensino.

Quadro 3 – Perfil biográfico das colaboradoras

Nome fictícios	Idade	Formação	Instituição que atuam	em	Tempo de exercício profissional	Atuação na rede pública de ensino
Flamboyant	45	Licenciatura em História e Pedagogia	em Rede pública e particular		24	18
Girassol	45	Licenciada em Pedagogia com Pós-Graduação	em Rede pública		27	6

		em Alfabetização e Letramento e concluindo a Pós-Graduação em Psicopedagogia.		
Violeta	47	Habilitação ao Magistério de 1º grau, Licenciatura em Pedagogia, Especialista em Educação Infantil	Rede municipal de Feira de Santana (Escola Municipal João Macário de Ataíde, Centro Municipal de Educação Infantil Professora Almira Oliveira)	21 17

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Como já foi citado anteriormente, após o segundo contato, agendei as entrevistas nas casas das colaboradoras e foram seguidos todos os passos acima mencionados. Ao final das entrevistas, foi aberto um espaço para uma breve conversa e esclarecimento de dúvidas. As colaboradoras consideraram a experiência muito interessante e relataram certa estranheza diante da ausência de perguntas diretas, destacando, contudo, a sensação de liberdade ao rememorar fatos, histórias, práticas, aulas e recursos utilizados em sala de aula de forma natural e espontânea.

Para a realização das entrevistas narrativas, inspirei-me no processo de recolha de dados nas cinco fases principais propostas por Jovchelovich e Bauer (2002), que têm como objetivo compreender o processo das entrevistas, facilitando a organização e a sistematização das informações obtidas. Seguindo essas fases, foi possível estruturar o desenvolvimento das entrevistas com base nas regras e princípios que asseguram a qualidade e a riqueza das narrativas, promovendo uma coleta de dados fluida e consistente.

Na perspectiva teórica de Ricoeur (1976), a narrativa desempenha um papel central ao articular a experiência temporal e revelar novas possibilidades interpretativas no campo de estudo. Esse recurso não é apenas um meio de relatar eventos ou reconstruir histórias, mas também um caminho para acessar novas variáveis, questões e processos que podem orientar a área em análise para novas direções e descobertas.

A narrativa adquire significado ao designar as características da experiência temporal (*expérience temporelle*), ou seja, ao dar sentido às vivências humanas ao longo do tempo. Essa conexão entre a narrativa e o tempo não é unidimensional, pelo contrário, há uma relação de interdependência. A temporalidade humana, conforme Ricoeur (1976, p. 15), está

intrinsecamente ligada à narratividade, pois “o tempo torna-se tempo humano (*temps humain*) na medida em que está articulado de modo narrativo”.

Essa articulação entre tempo e narrativa estabelece o que Ricoeur (1976) chama de circularidade hermenêutica. Por meio dessa circularidade, o tempo é interpretado pela narrativa e, simultaneamente, a narrativa ganha profundidade e significado ao se enraizar no tempo vivido. Nesse movimento, a narrativa não apenas descreve, mas também transforma a compreensão do tempo e da experiência humana.

Portanto, o recurso da narrativa vai além de uma simples abordagem metodológica, configurando-se como um dispositivo interpretativo capaz de revelar as camadas complexas do tempo humano e das vivências individuais e coletivas. Por meio da narrativa, abre-se um espaço para reflexões mais aprofundadas sobre a temporalidade, as experiências e as relações que constituem o ser humano e suas interações com o mundo.

Conclui-se, portanto, que as narrativas representam uma poderosa metodologia para acessar as múltiplas dimensões da realidade dos sujeitos, favorecendo uma compreensão densa e profunda. O método desafia o pesquisador a participar do processo interpretativo, valorizando a singularidade de cada história e contribuindo para a construção de saberes que dialoguem com as complexidades do presente e as potencialidades do futuro.

Trazer à baila as questões aqui apresentadas é dialogar em terreno bastante fértil. Desta forma, penso como pesquisadora frente a esse contexto epistêmico de formação, procuro resgatar, conhecer e compreender, através das narrativas das minhas colaboradoras, os saberes construídos/constituídos no/do seu processo de formação de professor no espaço/tempo pesquisado e contribuir para ressignificar novos saberes acerca da formação docente, visando colaborar para uma aproximação entre a academia e a educação básica a partir de uma concepção epistemológica fundamentada na ciência do humano, das interações e das relações sociais.

Como já mencionado, a pesquisa realizada se filiou aos princípios da hermenêutica e fenomenologia por entender que tanto a hermenêutica quanto a fenomenologia requerem interpretar o mundo a partir de sua historicidade, na qual as narrativas são uma representação de si e do mundo que o cerca. Essa interpretação requer uma centralidade do pensar e do conhecer a vida, que se dá a partir de uma produção de sentidos, de conceitos e concepções. Dessa forma o trabalho assumiu um caráter fenomenológico no paradigma hermenêutico. Segundo Souza (2007), esse tipo de abordagem:

[...] insere, destaca a importância do sujeito no seu papel de intérprete, onde a memória tem uma importância fundamental. A lembrança remete o sujeito a observar-se numa dimensão genealógica, como um processo de recuperação do eu, e, a memória narrativa, como virada significativa, marca um olhar sobre si em diferentes tempos e espaços, os quais se articulam com as lembranças e as possibilidades de narrar experiências. Do ponto de vista gnosiológico, a hermenêutica fenomenológica busca compreender os sentidos de determinados fenômenos elaborados pelo sujeito, sendo que, nesses termos, a rememoração é sempre reflexão e autorreflexão. Trabalhar com a memória, seja a memória institucional ou a do sujeito, faz emergir a necessidade de se construir um olhar retrospectivo e prospectivo no tempo e sobre o tempo reconstituído como possibilidade de investigação e de formação de professores. A memória é escrita num tempo, um tempo que permite deslocamento sobre as experiências. Tempo e memória que possibilitam conexões com as lembranças e os esquecimentos de si, dos lugares, das pessoas, da família, da escola e das dimensões existenciais do sujeito narrador (Souza, 2007, p. 63-64).

Nesse percurso de singularidades, individuações e subjetividades cada indivíduo tem o narrado e o vivido de uma forma própria e ao pensar o movimento reflexivo e interpretativo hermenêutico me reporte a Paul Ricoeur (1986) visto que os relatos narrativos, realizados individualmente, foram analisados com base no modelo compreensivo-interpretativo, buscando compreender as nuances e significados atribuídos às vivências compartilhadas.

O Paradigma Interpretativo-Compreensivo, à luz de Paul Ricoeur (1976), emerge da associação entre a fenomenologia e a hermenêutica, configurando-se como uma abordagem que busca desvendar e compreender os significados ocultos das experiências humanas por meio da interpretação de textos. Essa perspectiva foi aplicada na análise das narrativas das estudantes do curso de magistério colaboradoras, ancorando-se nos pensamentos de Ricoeur (1986; 2002) sobre o papel vital da prática como espaço de ressignificação.

De acordo com Ricoeur (1976), a hermenêutica requer textos escritos, pois seu objetivo é decifrar e revelar os significados subjacentes às experiências humanas. Nesse processo, busca-se ir além da aparência para alcançar a essência, estabelecendo um diálogo entre o autor e o leitor. Ricoeur (1976) destaca que toda interpretação visa superar a distância cultural e temporal entre o texto e o leitor, permitindo que o sentido seja apropriado pelo intérprete. Esse processo resulta em uma compreensão mais profunda de si mesmo por meio do encontro com o outro.

Nesse sentido, a fenomenologia e a hermenêutica convidam a educação a repensar os processos pedagógicos, superando estruturas rígidas e promovendo espaços dialógicos e criativos de formação. A educação torna-se, assim, um campo de ressignificação permanente, confrontando-se com a tradição, a práxis educativa e os novos paradigmas da formação docente, em um movimento que busca desenvolver a imaginação criativa e desbloquear o diálogo interrompido da racionalidade comunicativa.

A fenomenologia e a hermenêutica configuram-se como princípios epistemológicos essenciais no processo de compreensão e interpretação das narrativas, revelando sentidos a partir das singularidades e individuações das histórias de vida e experiências. Propus essas abordagens como método de análise dos dados, por compreender, enquanto pesquisadora, que a interpretação hermenêutica, à luz desses autores, intersecciona com uma atitude reflexiva sobre as narrativas das colaboradoras do IEGG.

Ao concluir as entrevistas com as colaboradoras, adotei os seis passos de análise e interpretação de dados propostos por Creswell (2010) como referência metodológica. Esses passos serviram como um suporte estruturado para organizar e analisar as narrativas de forma sistemática, possibilitando uma abordagem lógica e coerente na interpretação dos dados. Assim, pretendi garantir que o processo analítico fosse conduzido com rigor metodológico, valorizando as particularidades das narrativas e suas contribuições para o entendimento do objeto de estudo.

Quadro 4 – Seis passos de análise e interpretação de dados proposto por Creswell (2010)

PASSO 1	Organizar os dados: transcrever as entrevistas, digitar anotações de campo, separar os dados em diferentes tipos.
PASSO 2	Ler os dados para percepção geral das informações e refletir sobre seu significado global.
PASSO 3	Organização do material em blocos por categorias para iniciar a análise detalhada das narrativas. Trata-se da codificação: registros das primeiras impressões descritas na margem do documento de cada entrevista, produção de lista com todos os tópicos dispostos em colunas como tópicos principais, únicos e descartáveis.
PASSO 4	Utilizar o processo de codificação para gerar a descrição do local, das pessoas, das categorias ou temas para análises. Pode-se criar códigos para a descrição.
PASSO 5	Informar como a descrição e os temas serão representados na narrativa qualitativa. A abordagem mais popular é a utilização de uma passagem narrativa para comunicar os resultados da análise.
PASSO 6	Realizar a interpretação das informações. O pesquisador deve se perguntar: quais foram as lições aprendidas? As lições podem ser de interpretação pessoal do pesquisador e organizadas em um banco de dados sobre o estudo dos procedimentos.

Fonte: Souza (2022).

Seguindo os passos acima, fiz a transcrição de forma manual de todas as entrevistas, anotando, inclusive, a expressão dos sentimentos durante a narrativa. Terminada a transcrição, realizei uma leitura global e organizei por blocos de acordo com as seguintes categorias: (1) Memória; (2) Profissionalidade; (3) Profissionalização; (4) Identidade; (5) Auto-Hetero-Ecoformação; (6) Práxis; (7) O papel da prática no contexto profissional; (8) Aprendizagem por homologia; (9) Formação.

Dessa forma, este movimento busca ressignificar as percepções e compreensões da vida e da formação, atribuindo novos sentidos e significados. Assim, abrem-se possibilidades de contribuições significativas para o processo formativo contemporâneo.

Este trabalho de pesquisa que agora apresento constitui a minha primeira inserção metodológica nessa abordagem. Na condição de pesquisadora, afirmo que a abordagem contribuiu de forma singular na consolidação de uma nova forma de fazer e viver a pesquisa. Inspirada nas ideias de Ferraroti (2010, p. 51), também ressalto que:

Não temos um sujeito que conhece e um objeto que é conhecido. O observador encontra-se ridiculamente implicado no campo do seu objeto. Este último, longe de ser passivo, modifica continuamente o seu comportamento em função do comportamento do observador. Este processo de feedback circular ridiculariza qualquer conjuntura de conhecimento objetivo.

Nessa dimensão apresentada por Ferrarotti (2010), numa interação recíproca com os colaboradores da pesquisa, espero que este estudo revele, a partir das vozes das estudantes do curso de magistério, hoje professoras da educação básica, as suas percepções e experiências formativas.

A narrativa é preciosa, uma vez que tem o potencial de conectar cada um à sua experiência e à do outro, entrelaçando o pessoal e o coletivo, o passado e o presente. E a palavra, que é concedida a cada um e a todos, tem o poder de promover o protagonismo do vivido e, também, a reflexão sobre ele. Nesse movimento de tecer saberes, as reflexões e ações que possam vir a ser narradas com cumplicidade e confiança ganharão sentidos. Na percepção de Josso (2010, p. 71),

qualificamos esse cenário de ‘pesquisa-formação’ porque a atividade de pesquisa contribui para a formação dos participantes no plano das aprendizagens reflexivas e interpretativas e toma lugar, no seu percurso de vida, como um momento de questionamento retroativo e prospectivo sobre seu(s) projeto(s) de vida e sua(s) demanda(s) de formação atual. Todos os grupos biográficos constataam que a apresentação e a escuta dos relatos desencadeiam um processo dialético de identificação.

A partir desse cenário, percebi fissuras e ressignificados no meu processo formativo proporcionando novos saberes e novas experiências, dessa forma esperei este movimento com as experiências e histórias significativas das narrativas minha e das colaboradoras. Elas não apenas me formam, mas também me transformam à medida que realizo o movimento *Sankofa*, que simboliza a busca pelo passado para compreender e aprimorar o presente. Essa vivência me permitiu acessar as tessituras e saberes que se entrelaçam com as de meus pares, oferecendo uma compreensão mais profunda das experiências vividas e narradas pelas pessoas. Esse

processo de interpretação e compreensão dos textos, discursos ou experiências envolve considerar os contextos históricos, culturais e sociais, promovendo um diálogo entre mim e meu objeto de estudo. Esse diálogo foi fundamental para compreender o outro e a mim mesma por meio do narrado.

Essa vivência me possibilitou acessar as tessituras de saberes que se entrelaçaram com as dos meus pares, promovendo uma compreensão mais profunda das experiências narradas. O processo de interpretar e compreender esses relatos envolveu o reconhecimento dos contextos históricos, culturais e sociais, instaurando um diálogo fecundo entre mim e meu objeto de estudo. Esse diálogo, foi essencial para que eu pudesse compreender o outro e habitar o processo formativo e, simultaneamente, reconhecer-me no narrado. E isto foi possível por meio do exercício de vivenciar a alternância entre a escrita de si (autobiografia) e a compreensão de si pela história do outro (heterobiografia), conforme Passeggi (2017). A importância dessa prática também foi ressaltada por Josso (2004, p. 54) ao afirmar que:

Nessa reflexão também encontramos a dialética entre o individual e o coletivo, mas desta vez sob a forma de uma polaridade; de um lado, empenhamos a nossa interpretação (nos auto-interpretamos), e, por outro, procuramos no diálogo com os outros uma cointerpretação da nossa experiência. É neste movimento dialético que nos formamos como humanos, quer dizer: no polo da auto-interpretação, como seres capazes de originalidade, de criatividade, de responsabilidade, de autonomização; mas, ao mesmo tempo, no polo da cointerpretação, partilhando um destino comum devido ao nosso pertencer a uma comunidade. É nessa polaridade que vivemos plenamente a nossa humanidade, nas suas dimensões individuais e coletivas.

Esse percurso metodológico foi pensado e motivado pela possibilidade de revelar, por meio das narrativas, as inter-relações entre os processos de auto, eco e hetero formação, permitindo uma análise mais rica e aprofundada das subjetividades envolvidas.

4 TESSITURAS E CIRCULARIDADES DO CONTEXTO HISTÓRICO DO IEGG

Neste capítulo, apresento a ambiência do IEGG, abordando seus diversos aspectos formativos sob as dimensões pedagógica, administrativa, curricular e sociocultural. Procurei estabelecer uma relação entre esses contextos e o processo de formação docente. A análise foi conduzida a partir das perspectivas da auto, hetero e ecoformação, com reflexões sobre a constituição da identidade e da profissionalidade docente de estudantes do curso de magistério do IEGG que realizaram sua formação inicial docente entre o período de 1990 a 2000.

Na seção “Saberes e marcas formativas logrados no IEGG que teceram trajetórias de formação de professores”, discuti o processo de formação docente, evidenciando que, ao longo desse percurso, ocorreram constantes apropriações e ressignificações de saberes, que se entrelaçaram e se transformaram ao longo do tempo, constituindo a base da profissionalidade docente. Nesse contexto, estabeleci um diálogo com Pimenta (2000), Tardif (2004) e Freire (2009), que compreendem a identidade docente como um processo construído a partir de múltiplas referências e experiências, nas quais o professor se constitui em suas formas de compreender, sentir e agir no mundo.

A seção seguinte, “A aprendizagem por homologia e suas interseções com a teoria tripolar de Gaston Pineau no locus do IEGG”, buscou compreender as experiências formativas das colaboradoras à luz de uma análise compreensivo-interpretativa, evidenciando como suas narrativas revelaram articulações entre vida, formação e prática docente.

Por fim, a seção “Identidade e profissionalidade docente: constituição e sentidos no habitat do curso de magistério do IEGG” aprofundou a reflexão sobre o processo de formação e aprendizagem docente, a partir das narrativas das colaboradoras, ancoradas na fundamentação teórica que sustenta esta pesquisa e nas categorias emergentes ao longo das análises.

Pensar em formação docente é, inicialmente, refletir sobre a formação humana. Nessa perspectiva, Gaston Pineau (2004) discute tal formação sob a égide da sua teoria tripolar de formação. Ele propõe pensar formação para a vida no caminho da singularidade, contrapondo-a ao determinismo social. Não se trata de uma oposição direta, mas de compreender que a identidade do sujeito, constituída por elementos singulares, possibilita uma inversão dessa lógica determinista. Nesse sentido, a formação é vista como um processo no qual o sujeito, ao refletir sobre si mesmo, determina o social, e não o contrário. Pineau (2004, p. 7) defende, portanto, que “as formas de viver atualmente estão em meio a uma efervescente explosão revolucionária, tanto em termos de vidas no trabalho, quanto em termos de vidas emocionais, espirituais, culturais e intelectuais”.

Assim, inspirada em Pineau, busquei trazer elementos constitutivos desse processo formativo, como as histórias de vida das colaboradoras e suas relações com os espaços e a temporalidade. Nessa lógica, a vida é transversalizada por diversos fenômenos e relações sociais. Para Pineau (2004), isso vai ser pensado e trabalhado pelos aspectos da cultura, do próprio ambiente, e da condição de reflexão sobre si e da relação com o outro, num processo de formação tripolar (auto/hetero/eco) no qual a autoformação se configura mais que um modo particular de aprendizagem, gerando uma perspectiva de autonomização. De acordo com Pineau (2014, p. 91):

Em função de uma matéria, de um meio ou modo particular de aprendizagem, abordamos a autoformação numa perspectiva de autonomização educativa, segundo uma problemática de poder, definindo-a formalmente como a apropriação por cada um do seu próprio poder de formação.

Nesse processo insurgente de formação, o aprendizado se constitui e se apresenta de forma sutil, particular e singular. Embora muitas vezes invisível, essa revolução se manifesta no processo de autoformação, que se refere à construção de um eu autônomo, capaz de se desenvolver sem ser completamente determinado pelas pressões sociais. Trata-se de uma perspectiva de autonomização, na qual o indivíduo toma as rédeas de sua formação pessoal, criando um sentido de identidade que transcende os determinismos sociais. Nessa ótica, a transversalidade desempenha um papel crucial no referido processo. A transversalidade pode ser entendida como a interseção de múltiplos aspectos da vida do sujeito, através dos quais o "eu" é formado. É nesse cruzamento de vivências, experiências e saberes que a autonomia se manifesta, possibilitando ao sujeito a percepção de si como um ser ativo em sua própria formação.

É nesse ponto que a obra de Gaston Pineau (2014) ganha relevância, sendo amplamente referenciada em pesquisas que utilizam o método narrativo, pois é no fenômeno da narratividade que encontramos a chave para compreender esse processo. A narrativa, entendida como o ato de contar e refletir sobre a própria história de vida, revela o método compreensivo-interpretativo que permite identificar como essas experiências formativas, provenientes da transversalidade, formam o sujeito ao longo do tempo.

Por meio da narrativa, é possível perceber os momentos e os eventos que conectam diferentes dimensões da vida de uma pessoa, dando sentido à sua trajetória de formação. Nessa direção, refletir sobre as histórias de vida, os espaços e as temporalidades a partir das experiências construídas/constituídas no IEGG tornou-se condição *sine qua non*, uma vez que o Instituto se configura como o locus central desta pesquisa.

Situá-lo historicamente e considerar o contexto legal, bem como as mudanças ocorridas entre as décadas de 1980 e 2000, é essencial para destacar sua relevância e os impactos formativos nas dimensões didático-pedagógicas, administrativas, curriculares e sócio/educativa. Minha pesquisa está delimitada nesse recorte temporal pela sua relevância contextual, pois corresponde ao período que estudei na década de 1980, sob a LDB nº 5.692/71, e ao momento em que retornei ao IEGG como professora em 1993, permanecendo como professora do curso de formação para o magistério até 2001, o que me permitiu a experiência com a LDB nº 9.394/96.

Iniciei minha trajetória no magistério como professora durante essa fase de transição, sendo admitida como professora da rede estadual em 1992. A legislação passou por mudanças em 1996 e, em 2006, o curso de formação para o magistério do IEGG foi oficialmente extinto, dando lugar ao curso de formação geral, em conformidade com as novas diretrizes, à época, para o ensino médio. Embora encerrado na Bahia, o curso continuou a existir e a formar professores em outros estados, mantendo o modelo de sua implementação e/ou sendo ressignificado conforme os contextos educacionais e as políticas públicas de cada estado.

Durante esse período, o IEGG desempenhou um papel crucial na formação docente, contribuindo para a constituição da identidade e da profissionalidade de professores para atuarem nos anos iniciais da educação básica. Essa formação se deu no nível médio, em um momento de transição das políticas educacionais brasileiras. Dessa forma, o Instituto se apresentou como um espaço/tempo fundamental para entender aspectos constitutivos dessa formação, consolidando-se como um espaço formativo de grande importância nesse processo histórico.

A trajetória histórica e legal do IEGG, especialmente no período compreendido entre as décadas de 1990 e 2000, evidenciou não apenas as transformações estruturais e curriculares, mas também a relevância do Instituto como um espaço formativo de professores. A análise desse percurso permitiu compreender como as mudanças legais e educacionais afetaram o processo formativo de professores das séries iniciais da educação básica, as práticas pedagógicas e administrativas da instituição, marcando a transição entre diferentes paradigmas de formação docente.

Nesse contexto, tornou-se pertinente refletir sobre as contribuições teóricas de Gaston Pineau (2014), que versa acerca da relação entre o tempo e a autoformação. Sua abordagem oferece subsídios para entender como o IEGG, enquanto espaço/tempo formativo, atuou tanto no plano social quanto no individual, influenciando a constituição da identidade e da profissionalidade docente.

Nas reflexões de Gaston Pineau (2014) sobre o conceito de tempo e sua relação com a autoformação, ele analisou minuciosamente a noção de temporalidade, fazendo uma comparação entre o dia e a noite. Durante o dia, a presença do outro se torna marcante, é um tempo social onde as interações delineiam a experiência individual. Em contraste, a noite representa um momento mais introspectivo, um espaço de autoformação, onde o "eu" se constitui na escuridão do autoconhecimento.

Esse contraste temporal sugere que a autoformação está intimamente ligada à introspecção da noite, enquanto a dimensão social do dia evidencia como o "outro" influencia nosso desenvolvimento. Pineau (2014) argumenta que o tempo possui diversas dimensões, começando pelo tempo cronológico, que é estruturado pelas horas, dias e ciclos da vida, marcado por um início, meio e fim, além de metamorfoses. Para ele, esse tempo pode ser descrito como *cronos*, representando a própria existência e suas transições, sendo um tempo que envolve a vida em sua totalidade. Nesse sentido, o tempo é transversal, gerando fenômenos como maturação, compreensão e envelhecimento. Pineau (2014) também aborda a consciência da morte e o processo de alienação, reconhecendo que vivemos sob um determinismo social que nos influencia.

O segundo tempo, chamado de *tylons*, é mais fluido e refere-se à singularidade de cada indivíduo. Esse tempo é pessoal, e cada um tem a condição de construir sua própria vida dentro da sociedade. Pineau (2014) reconhece, no entanto, que não podemos entender a autoformação como algo isolado. Em sua teoria, a ecoformação e a heteroformação estão presentes, pois não existe uma autoformação pura, nem um sujeito completamente desvinculado do social. A interconexão entre o social e as experiências individuais é uma parte fundamental da formação do eu.

Assim, as reflexões de Pineau (2014) nos convidam a considerar a complexidade do tempo e a importância da interação entre o social e o individual na jornada de autoformação, ressaltando que somos constituídos e formados tanto pelas experiências coletivas quanto pelas introspecções pessoais.

4.1 CONTEXTO HISTÓRICO DO IEGG

Nessa perspectiva, o IEGG como espaço vivo de formação em suas diversas dimensões, espaço de subjetividades, de experiências individuais e coletivas, de histórias de vida, de temporalidades, identidades, autonomização, surgiu, como resultado de um longo processo histórico de reformas e mudanças educacionais que ocorreram na Bahia e em todo o Brasil.

Segundo Carneiro (2009), a origem do Ensino Normal na Bahia remonta ao Ato Adicional de 1834 e à Lei nº 37 de 1836, que instituiu a Escola Normal na capital da Província, dando início à formação estruturada de professores. Ao longo dos anos, esse sistema passou por diversas reformas, e o IEGG foi fundado nesse contexto, em articulação com a expansão do ensino primário no país.

O Ensino Normal na Bahia, desde o Ato Adicional de 1834, passou por um processo contínuo de reformulação, que culminou com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, o qual marcou a educação no Brasil. Esse manifesto influenciou as décadas seguintes, levando à criação da Constituição de 1934, a primeira a delegar à União a responsabilidade por estabelecer diretrizes educacionais em nível nacional. Apesar dessa previsão, a unificação das diretrizes educacionais só foi consolidada com a LDB de 1961, que buscou padronizar o ensino em todo o território nacional.

No entanto, ainda consoante Carneiro (2009), embora o poder público demonstrasse certa atenção à necessidade de formar professores, tal movimento não se converteu em uma política efetiva de valorização da docência. As condições de trabalho e a remuneração, tanto no passado quanto no presente, não acompanharam os discursos oficiais de reconhecimento. Romanelli (1978) observou que a desvalorização da profissão se intensifica quando a escola, antes restrita a poucos, transforma-se em escola de massas. Ao ampliar o acesso, o saber antes reservado a uma elite passa a circular entre um número maior de pessoas, diminuindo o prestígio social atribuído à docência.

Ainda assim, permanece uma imagem positiva da profissão, sobretudo no plano simbólico, uma vez que se atribui às professoras e aos professores a responsabilidade pela construção de um futuro mais justo e promissor. Nesse movimento, percebe-se que a formação docente ultrapassa a dimensão técnica: envolve compreender os sentidos sociais da escola, os deslocamentos de prestígio e as expectativas depositadas sobre aqueles que sustentam o cotidiano educativo. Gatti (2010) reforça esta ideia quando afirma:

Lembremos também que, historicamente, nos cursos formadores de professores esteve desde sempre colocada a separação formativa entre professor polivalente – educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental – e professor especialista de disciplina, como também para estes ficou consagrado o seu confinamento e dependência aos bacharelados disciplinares. Essa diferenciação, que criou um valor social – menor/maior – para o professor polivalente, para as primeiras séries de ensino, e o professor “especialista”, para as demais séries, ficou histórica e socialmente instaurada pelas primeiras legislações no século XXI, e é vigente até nossos dias, tanto nos cursos, como na carreira e salários e, sobretudo, nas representações da

comunidade social, da acadêmica e dos políticos, mesmo com a atual exigência de formação em nível superior dos professores dos anos iniciais da educação básica (Gatti, 2010, p. 2).

Nesse contexto, o IEGG consolidou-se como uma instituição marcante na história social e educacional de Feira de Santana, especialmente por sua forte atuação na formação de professores e por acompanhar de perto as transformações que marcaram a docência – do período de prestígio do professor primário ao processo de proletarização e perda de reconhecimento. Antiga Escola Normal (ou Instituto de Feira de Santana), a instituição passou a chamar-se IEGG em homenagem ao professor e diretor Gastão Cloves de Souza Guimarães, cujo trabalho à frente da escola, entre 1938 e 1945, segundo registros documentais e relatos de Silva e Cruz (1977), foi amplamente reconhecido na cidade. Permanecendo como espaço de formação e resistência, o IEGG atravessou e refletiu esses diferentes momentos, reafirmando sua relevância no cenário educacional feirense. Além disso, Silva e Cruz (1977) afirmam que:

A importância política e sua peculiar situação de confluência tornam Feira de Santana uma das sedes das Escolas Normais previstas no artigo 119 da Lei 1.846, de 14 de agosto de 1925. Assim, o Instituto de Educação Gastão Guimarães foi inaugurado em 01 de junho de 1927, com a designação de Escola Normal de Feira de Santana e representa uma iniciativa de formação de professores, associada à implementação da instituição primária na Bahia. Em 1935, por decreto do Governador, a Escola Normal, passa-se a denominar-se Escola Normal Rural. Esse fato constituiu, também, um acontecimento marcante em Feira de Santana, pelo entusiasmo que despertou, realizando-se, inclusive nova inauguração. Em 1949, atendendo à Lei Orgânica do Ensino Normal que determinava a criação de cursos ginasiais/secundários, passa a ser chamada Escola Normal e Colégio Estadual de Feira de Santana. Publicado no Diário Oficial do Estado de 24 de fevereiro de 1962, a Escola Normal Rural foi transformada em Instituto de Educação Gastão Guimarães, atendendo a proposta da Câmara de Vereadores. Esse registro de trajetória sinaliza marcos de possíveis mudanças na formação de professores primários (Silva; Cruz, 1977, p. 12).

No início do século XX, os estados brasileiros eram autônomos quanto à organização de seus sistemas educacionais conforme suas próprias necessidades. Na Bahia, Anísio Teixeira foi uma figura central nesse processo, sendo responsável por reformas que fortaleceram a formação de professores. Sob sua liderança, foi promovida a criação de Escolas Normais em cidades do interior, como Feira de Santana, onde esteve localizado o IEGG, atendendo tanto às demandas locais quanto às das cidades vizinhas.

Em 1964, com o Golpe Militar, o cenário educacional brasileiro passou por novas transformações. Reformas como a Lei nº 5.692/71 reorganizaram os ensinos de 1º e 2º graus, transformando o curso de formação para o magistério em uma formação voltada para a

profissionalização. Essas mudanças adequaram a educação aos ideais do Regime Militar, que visava à modernização do país e à formação de mão de obra qualificada. Anísio Teixeira foi fundamental na interiorização da formação docente, propondo a criação de Escolas Normais em cidades-polo, como Feira de Santana, Caetité e Jequié, com o objetivo de melhorar a qualificação de professores para atender às regiões mais distantes da capital baiana. Com as reformas implementadas nos anos 1960, o IEGG passou a ser um espaço importante para a formação de professores na Bahia. O IEGG, portanto, consolidou-se como uma instituição essencial para a educação baiana, desempenhando um papel fundamental na formação de professores, através do curso de formação para o magistério oferecido por essa instituição até 2006.

A discussão sobre a formação de professores e os contextos de formação inicial e continuada ganhou força nos anos 1990, impulsionada pelos desafios que a sociedade contemporânea apresenta à profissão docente. Nesse período, as pesquisas realizadas buscaram compreender os processos formativos e constitutivos da profissão, direcionando o olhar para a figura do professor e sua constituição identitária e profissional. Essas pesquisas resultaram em reflexões sobre a docência, ancoradas em questões epistemológicas e metodológicas, que também envolvem as práticas pedagógicas.

Paralelamente, emergiram discussões sobre a necessidade de atender às diretrizes estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, particularmente o artigo 62, que dispõe sobre a formação de docentes para a educação básica. O referido artigo determina que a formação de professores deve ocorrer em nível superior, em cursos de licenciatura ou graduação plena, oferecidos por universidades e institutos superiores de educação. No entanto, admite-se como formação mínima, para o exercício do magistério na educação infantil, a conclusão do ensino médio na modalidade normal.

Em consonância com essas mudanças legislativas, o IEGG passou a ofertar o curso de formação geral, reduzindo significativamente as vagas destinadas ao curso de magistério. Nesse contexto, segundo Flamboyant, essas mudanças resultaram em uma informação que impactou a todos negativamente e a decepcionou bastante, pois ela tinha planos de fazer cursos extracurriculares que o IEGG oferecia e diante desse cenário foram extintos.

Fiquei profundamente decepcionada quando soube da extinção do curso de magistério e da implantação do curso de formação geral, que acabaria por substituir essa formação. Naquele momento, eu desejava fazer os adicionais em Educação Infantil, mas, no ano em que concluí o curso, eles já não existiam mais. Pouco tempo depois, o próprio magistério foi extinto. Fiquei arrasada.

Na época, o sentimento era de perda. Algo tão importante, tão significativo, simplesmente acabou. (Flamboyant, Entrevista Narrativa, 2025).

A narrativa de Flamboyant expressou, sobretudo, a vivência de uma ruptura formativa e identitária. O sentimento de decepção e de perda não se restringiu apenas à extinção de um curso, mas revelou o impacto simbólico que o magistério tinha em seu projeto de vida e em sua constituição como futura professora. O curso não era apenas uma etapa escolar, mas um espaço de pertencimento, de expectativa profissional e de continuidade formativa. Ela mostrou que as mudanças legais e curriculares atravessaram histórias de vida, projetos profissionais e modos de ser professora, reafirmando a importância de analisar as políticas educacionais a partir das experiências narradas por quem as viveu. Dessa forma, essas alterações impactaram o perfil dos estudantes, que anteriormente era majoritariamente feminino e passou a incluir uma parcela significativa de alunos do sexo masculino. Consequentemente, aumentou a heterogeneidade cultural, social, econômica e religiosa do corpo discente, o que demandou a criação de cursos diversificados, visando atender às novas especificidades e demandas educacionais.

Do ponto de vista legal, é essencial situar o IEGG dentro do contexto das mudanças nas legislações educacionais que marcaram o período de 1980 a 2000. A LDB nº 5.692/71 estabelecia as bases para o ensino de 1º e 2º graus, com foco na profissionalização, enquanto a LDB nº 9.394/96 introduziu transformações significativas, incluindo a flexibilização curricular e a redefinição do Ensino Médio e da formação de professores. Durante esse período, o Instituto operou sob a vigência de ambas as leis, que influenciaram diretamente suas práticas pedagógicas e curriculares.

A formação de docentes para o ensino das “primeiras letras” em cursos específicos foi proposta no final do século XIX com a criação das Escolas Normais. Estas correspondiam à época ao nível secundário e, posteriormente, ao ensino médio, a partir de meados do século XX. Continuaram a promover a formação dos professores para os primeiros anos do ensino fundamental e a educação infantil até recentemente, quando, a partir da Lei n. 9.394 de 1996, postula-se a formação desses docentes em nível superior, com um prazo de dez anos para esse ajuste (Gatti, 2010, p. 1).

Na década de 1980, o IEGG seguia as diretrizes da LDB nº 5.692/71, com ênfase na formação de professores por meio do curso de formação para o magistério, priorizando a formação técnica para a docência das séries iniciais do Ensino Fundamental. A legislação de 1971 enfatizava a profissionalização no ensino secundário, o que se refletia nos currículos do Instituto, voltados para a formação de professores do ensino primário com forte ênfase nas competências técnicas e pedagógicas.

Com a promulgação da LDB nº 9.394/96, ocorreu uma reestruturação no ensino, ampliando o enfoque da formação docente para uma abordagem mais crítica e reflexiva. Isso trouxe novos desafios e se alinhou às diretrizes nacionais que buscavam uma educação mais inclusiva e atenta às demandas sociais contemporâneas. Entre as mudanças, destacou-se a extinção do curso de magistério em nível médio em algumas regiões do país, incluindo a Bahia, o que impactou diretamente o Instituto, que viu o curso de formação para o magistério ser substituído por currículos voltados à formação geral.

Na visão de Violeta, todas essas mudanças foram apenas para o cumprimento legal, o que impactou o processo formativo e a constituição da identidade do IEGG, afetando sua historicidade como instituição de referência na formação de professores de Feira de Santana e das regiões circunvizinhas.

Essa mudança, acredito, ocorreu mais para cumprir a exigência da lei, da LDB, que passou a determinar o nível superior para o exercício do magistério. Para ser professor, então, era preciso ter formação superior, e isso foi, de certa forma, esvaziando as escolas que eram especializadas na formação docente, como era o caso do Gastão. Eu acredito que foi um impacto imenso, uma perda da identidade de um Instituto tão renomado e tão consagrado. O Gastão tinha uma identidade, tinha uma importância muito grande na cidade e na sua história, e, ao se transformar em um centro de formação geral, acabou se descaracterizando, a meu ver. Ali era um lugar de formação de mestres e passou a ser uma instituição generalista. Eu tenho colegas que hoje atuam em municípios do interior e que, quando se formaram no Gastão e voltaram para suas cidades, retornaram com reconhecimento. “Ela estudou no Gastão, ela estudou em Feira de Santana” tinha peso, tinha valor. E essa pessoa se transformou, naquela cidade, em uma profissional de referência dentro da Secretaria de Educação, levando consigo a importância do Gastão, o respeito pela profissão e, até hoje, é reconhecida por isso. Hoje em dia, quando se fala no Gastão, já não se percebe o mesmo respeito, a mesma competência e o mesmo valor de antes. (Violeta, Entrevista Narrativa, 2025).

Na análise dessa narrativa, Violeta evidenciou que a mudança imposta pela LDB não se configurou apenas como uma adequação normativa, mas como um processo que produziu efeitos profundos no campo simbólico, identitário e formativo do IEGG. Ao afirmar que a alteração ocorreu “mais para cumprir a exigência da lei”, a colaboradora sinalizou uma crítica à forma como a política educacional foi implementada, sugerindo que o atendimento ao dispositivo legal se sobrepôs à preservação da identidade histórica da instituição e à sua função social na formação de professores.

A narrativa aponta para um sentimento de esvaziamento das escolas estudantes do curso de magistério, entendidas como espaços especializados e legitimados na formação docente. O IEGG, que antes ocupava um lugar de destaque e reconhecimento social, passa a ser percebido

como descaracterizado ao se transformar em um centro de formação geral. Essa passagem de uma instituição “formadora de mestres” para uma instituição “generalista” representa, no discurso de Violeta, uma ruptura simbólica com sua historicidade, com seus valores e com o sentido de pertencimento que mobilizava alunos e egressos.

Nesse sentido, a marca formativa que emergiu de sua fala é a da identidade institucional forte, construída ao longo do tempo e socialmente reconhecida. Estudar no Gastão “tinha peso, tinha valor”, o que revela que a formação ali recebida ultrapassava a dimensão técnica e se inscrevia como capital simbólico, capaz de legitimar trajetórias profissionais e conferir prestígio social. Essa marca aparece, por exemplo, quando Violeta relatou o reconhecimento que suas colegas recebiam ao retornar às cidades do interior, sendo vistas como profissionais diferenciadas e referências dentro das Secretarias de Educação.

As tessituras formativas, por sua vez, manifestaram-se na forma como essa identidade institucional era levada para outros contextos. As egressas não apenas atuavam como professoras, mas carregavam consigo o “nome” do Gastão, seus valores e seu modo de compreender a docência, tecendo, em outros espaços, a continuidade simbólica dessa formação. O IEGG, assim, não se restringia ao seu espaço físico, mas se prolongava nas práticas e no reconhecimento profissional de seus ex-alunos.

Ao afirmar que “hoje em dia” já não se percebe o mesmo respeito, a mesma competência e o mesmo valor associados ao Gastão, Violeta explicitou um contraste entre passado e presente que reforça a ideia de perda de identidade institucional. Sua fala constrói uma narrativa de ruptura, na qual a mudança legal, ainda que necessária do ponto de vista normativo, produziu um enfraquecimento da singularidade formativa do IEGG.

Essa transição também resultou na adaptação curricular e na valorização da educação continuada e da formação superior para os professores. As transformações legais, portanto, influenciaram diretamente o papel do IEGG, fazendo ressignificar e repensar suas práticas formativas a partir deste período.

Com a publicação da Lei n. 9.294/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – em dezembro de 1996, alterações são propostas tanto para as instituições formadoras como para os cursos de formação de professores, tendo sido definido período de transição para efetivação de sua implantação (Gatti, 2010, p. 1).

Essas transformações legais, portanto, influenciaram diretamente o papel do Instituto, marcando suas transições e a relevância de suas práticas formativas durante o recorte temporal de 1980 a 2000, bem como impactaram nas trajetórias dos docentes formados nesse período.

4.2 CONTEXTO DIDÁTICO – PEDAGÓGICO DO CURSO DE FORMAÇÃO PARA O MAGISTÉRIO DO IEGG NO ESPAÇO TEMPORAL DE 1980 A 2000

A epistemologia do sujeito, como já vista nas contribuições de Gaston Pineau (2004), é atravessada pelos fenômenos das relações com o outro e com o ambiente, em uma dimensão espaço-temporal que será compreendida por meio da narratividade e pela análise compreensiva-interpretativa dessas narrativas. Dessa forma, revisitar as práticas pedagógicas no recorte temporal de 1980 a 2000 permite exercer o princípio do *Sankofa*, que envolve olhar para o passado para identificar saberes docentes e experiências que dialogam e interagem com o processo formativo contemporâneo. Isso é fundamental, pois a formação de professores deve ser tratada como um espaço e tempo de diálogo e interação entre todos os níveis de ensino, desde a educação básica até a educação superior.

Entre os anos de 1983 e 1993, o IEGG se destacou pela implementação de projetos pedagógicos, planejamentos curriculares, desenvolvimento de conteúdos e organização de eventos. Documentos como listas de disciplinas, fotos, propostas de avaliação e o currículo do curso de magistério de 1984 demonstram o dinamismo dessa época. Além disso, o instituto oferecia formações para os professores, promovendo inovações pedagógicas e mantendo uma equipe docente que servia de referência para outras instituições de Feira de Santana e da região.

As reuniões pedagógicas, os estudos realizados pelos professores e o compromisso profissional demonstrado pela equipe contribuíram significativamente para a qualidade do ensino. Mesmo enfrentando os desafios comuns às instituições de educação, o trabalho no IEGG se destacou por sua excelência. A escola era vista como uma instituição de vanguarda, sempre à frente das inovações pedagógicas e servindo de modelo para outras escolas de formação na região.

Compreender o IEGG como um espaço onde professoras e estudantes viveram intensamente suas práticas docentes e construíram laços de amizade é fundamental para identificar os fios que tecem o processo de constituição identitária promovido por esse instituto. O IEGG, portanto, não era apenas um centro de formação acadêmica, mas também um ambiente de afeto, de construção de vínculos e de desenvolvimento pessoal e profissional.

Tecendo a linha da lembrança, Girassol fala dos vínculos ali desenvolvidos afirmando: “O que eu lembro que marcou, principalmente para a nossa turma, foram as gincanas, as mostras de ciências, as brincadeiras como ‘Escravo de Jó’ na praça, além das conversas e momentos de descontração com as colegas” (Girassol, Entrevista Narrativa, 2025).

A narrativa de Girassol reforça a compreensão do IEGG como um espaço formativo que ultrapassou a dimensão estritamente acadêmica e curricular, configurando-se como um território de experiências afetivas, sociais e culturais. Ao destacar as gincanas, as mostras de ciências, as brincadeiras na praça e os momentos de convivência com as colegas, Girassol evidenciou que a formação docente também se constrói nos espaços de interação, ludicidade e partilha.

Essas memórias revelaram que o cotidiano do IEGG era permeado por práticas que favoreciam o fortalecimento dos vínculos coletivos e o sentimento de pertencimento ao grupo. As gincanas e as mostras de ciências apareceram como atividades que articulavam aprendizagem, cooperação e protagonismo estudantil, enquanto as brincadeiras e conversas indicam a importância do convívio e da amizade na constituição das experiências formativas. Assim, o espaço escolar se apresenta como um lugar de produção de sentidos, no qual o aprender e o viver se entrelaçam num processo de aprendizagem tripolar (auto, hetero e ecoformativo).

A lembrança de Girassol também apontou para a dimensão relacional da formação docente. Os laços de amizade construídos no IEGG não são apenas recordações afetivas, mas componentes fundamentais do processo de constituição identitária. É nesses encontros, trocas e vivências compartilhadas que se forjam valores como solidariedade, coletividade e compromisso, essenciais à prática docente.

Portanto, ao trazer à tona essas experiências, Girassol contribuiu para evidenciar que o IEGG funcionava como um espaço de formação integral, onde se articulavam saberes pedagógicos, histórias de vida, experiências pessoais, experiências culturais e vínculos afetivos. Sua narrativa ilumina os “fios” que tecem a identidade docente a partir das relações humanas e das práticas cotidianas, reafirmando que a formação de professoras não se dá apenas nas salas de aula, mas também nos espaços de convivência, nas brincadeiras, nas atividades coletivas e na construção de práticas de memórias compartilhadas também por homologia.

Foi nesse mesmo movimento que situei minha própria experiência como estudante do curso de formação para o magistério, entre 1984 e 1986. Recordei que os saberes científicos – compreendidos como conhecimentos epistemológicos sobre o ser, o fazer e o conhecer – eram trabalhados de modo introdutório, ainda que não propriamente incipiente. Tratava-se de uma abordagem mais geral e, por vezes, superficial, mas que possibilitou o contato com os principais teóricos clássicos da educação, bem como com os pressupostos didáticos, legais e metodológicos que fundamentavam o ensino nas séries iniciais da educação básica. Assim, tanto na dimensão afetiva e relacional destacada por Girassol quanto na dimensão

epistemológica de minha própria trajetória, evidenciou-se um processo formativo que articulava diferentes saberes e experiências na constituição da identidade docente.

Ao longo dos três anos de curso, aspectos centrais do processo formativo docente, como conteúdos, objetivos, métodos, avaliação da aprendizagem e a relação professor/aluno, foram amplamente trabalhados. Vivenciávamos na prática esses elementos, utilizando diversas estratégias e recursos pedagógicos disponíveis na época. Um dos pilares da formação era o estágio, que iniciava com a observação, seguido do estágio supervisionado e culminava na regência plena. Nessas etapas, esperava-se que os estudantes desempenhassem com excelência todas as atividades inerentes à docência e à prática pedagógica. Quando ingressei no curso de Pedagogia, já trazia comigo esse referencial pedagógico consolidado, o que agregou muito ao meu fazer docente.

No entanto, é importante destacar que, nesses cursos de formação de professores, deveria haver um espaço mais amplo para que estudantes e docentes pudessem refletir cientificamente sobre questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem como Anastasiou (2007, p. 22) destacou: “são muitas vezes os saberes da experiência vivida como aluno e não resultados de estudos, problematizações, reflexões sistemáticas, teorias estudadas e pesquisas”.

Nesse sentido, o curso de formação para o magistério, à época, era insuficiente, sendo caracterizado como um curso de natureza técnica. Assim, os saberes que formavam os estudantes muitas vezes eram frutos de experiências práticas e didático-pedagógicas, e não de uma reflexão aprofundada sobre teorias ou de uma problematização crítica dos conteúdos estudados. Isso se dava tanto pelo perfil dos estudantes quanto pela própria configuração político-ideológica do curso. Apesar disso, a vivência prática proporcionada pelo curso foi enriquecedora e fundamental para minha formação como docente, mesmo que em alguns aspectos faltasse um olhar mais crítico e científico sobre a prática educacional.

Ao retornar ao IEGG como professora em 1993, enquanto ainda cursava o 5º semestre de Pedagogia na Universidade Estadual de Feira de Santana, deparei-me com diversas lacunas e inadequações pedagógicas relacionadas à minha formação docente.

Considerando os conceitos de profissionalização e profissionalidade, conforme definidos por Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 61), entende-se que:

A profissionalidade é o conjunto de características de uma profissão que enfeixam a racionalização dos conhecimentos e habilidades necessárias ao exercício profissional, e que a profissionalização de professores implica a obtenção de um espaço autônomo, próprio à sua profissionalidade, com valor claramente reconhecido pela sociedade. [...] A profissionalização é acompanhada por uma autonomia crescente, por elevação do nível de

qualificação, uma vez que a aplicação de regras exige menos competência do que a construção de estratégias.

Concluí que os elementos constitutivos para o exercício da docência, especialmente no que se refere à minha profissionalidade e profissionalização, ainda estavam incipientes. A profissionalidade deve ser entendida como o conjunto de conhecimentos e habilidades racionais necessários ao exercício docente, e a profissionalização implica a conquista de um espaço autônomo e socialmente reconhecido, acompanhado por uma autonomia crescente e uma qualificação progressiva. Esse processo de autonomização da práxis, exige mais do que a transmissão de conteúdos e/ou a simples aplicação de métodos e diretrizes preestabelecidas. Requer uma reflexão crítica e uma atuação propositiva, com base em princípios pedagógicos sólidos e contextualizados. Essa compreensão e a construção/constituição da minha identidade, profissionalidade e profissionalização docente foram se consolidando ao longo do tempo, baseadas na experiência, conhecimento e compreensão das realidades educacionais.

Percebi, porém, que os saberes científicos construídos até então não estavam plenamente articulados de forma consciente com os saberes pedagógicos e os saberes da experiência. Embora a formação acadêmica oferecesse uma base teórica sólida sobre os pressupostos e fundamentos da educação, ancorada em autores clássicos e em discussões sobre a sociedade e a cultura, havia uma ênfase maior no conhecimento científico, que nem sempre dialogava com a prática em sala de aula. No entanto, é claro que o domínio do conhecimento epistêmico, por si só, não basta para lidar com a complexidade do ato de ensinar como observam Magalhães e Porto (2021, p. 454), ao afirmarem compreender que “apenas ter domínio dos conhecimentos específicos é incompatível em relação à complexidade do ato de ensinar, pois o professor não ensina por ensinar, mas para que os alunos aprendam”.

Dessa forma, como já dito anteriormente, o professor não ensina simplesmente pelo ato de ensinar, mas para que os alunos aprendam de forma significativa. O conhecimento científico ou saber científico, deve ser articulado com os saberes da experiência e os saberes pedagógicos, de modo a promover um processo de ensino e aprendizagem que vá além da simples transmissão de conteúdo como afirma Pimenta (1997, p. 11):

Configurando-se como uma articulação possível entre pesquisa e política de formação, as novas tendências investigativas sobre formação de professores valorizam o que denominam o professor reflexivo (Schón, 1990; Alarcão, 1996). Opondo-se à racionalidade técnica que marcou o trabalho e a formação de professores, entende-o como um intelectual em processo contínuo de formação. Enquanto tal, pensar sua formação significa pensá-la como um continuum de formação inicial e contínua. Entende, também, que a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os

saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *practicum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática.

É necessário, portanto, formar professores reflexivos, capazes de transformar a prática docente em um movimento libertário e insurgente. Também, capazes de promover a mudança de uma “consciência ingênua” para uma “consciência crítica”, libertando o indivíduo e evitando o determinismo cego, a opressão e a docilização de seus corpos. Freire (2016) corrobora com esse mesmo pensamento quando propôs uma pedagogia dialógica e emancipatória em oposição à pedagogia da classe dominante, de tal forma que esta possa contribuir para a libertação e a transformação dos sujeitos, em que estes ultrapassem a situação ingênua para alcançar uma consciência crítica. Sob tal perspectiva, encontra-se a base de uma educação para a autonomia cognitiva/existencial dos sujeitos humanos.

A formação docente, portanto, não pode se limitar ao conhecimento teórico, a um conjunto de técnicas e práticas desarticuladas, mas de uma práxis numa perspectiva de intersecções entre teoria e prática de forma crítica e reflexiva num movimento de ação/reflexão/formação. Para isso, é fundamental que a prática pedagógica seja construída com base em estratégias que integrem a realidade histórica, social e econômica dos alunos, promovendo um aprendizado coerente com suas necessidades e contextos, sempre buscando a emancipação crítica e intelectual.

Diante desse cenário, podemos constatar que o IEGG desempenhou um papel fundamental na formação de professores em Feira de Santana e nas cidades vizinhas por várias décadas, tendo em vista suas atividades socioeducativas de natureza cívica e pedagógica, revelando sua importância no desenvolvimento da sociedade feirense, como lembra Flamboyant em sua narrativa:

Eu me lembro de que, no IEGG, havia uma fanfarra muito famosa que participava dos desfiles de 7 de setembro. Eu tinha muita vontade de fazer parte dela, mas, por algum motivo, nunca participei. Os desfiles eram muito bonitos e bastante admirados, justamente pela beleza e organização da apresentação (Flamboyant, Entrevista Narrativa, 2025).

A narrativa de Flamboyant dialoga diretamente com a função social do IEGG na formação de professoras e professores comprometidos não apenas com o ensino em sala de aula, mas também com a dimensão cívica e cultural da educação. E dialogou também com as memórias de Violeta ao narrar uma atividade socioeducativa:

Eu me lembro de que a gente arrumava a escola para o feriado de *Corpus Christi*. No IEGG, havia uma passarela da entrada até o portão e uma área com muitas árvores. Então, nós juntávamos muito material para confeccionar os tapetes de *Corpus Christi* e forrávamos toda aquela passarela. Ali, na frente, havia uma professora que nos orientava, e a gente utilizava pó de café, milho, sal e outros materiais. Quando algum material acabava, corríamos rapidamente ao mercado para comprar mais, porque aquilo valia nota. Não me lembro ao certo se era da disciplina de artes ou de outra matéria, mas fazia parte de alguma atividade avaliativa. Quando a passarela ficava completa, nós continuávamos o trabalho nos canteiros, ao pé do umbuzeiro. Cada turma escolhia um cantinho para fazer o seu tapete. Ficava lindo. (Violeta, Entrevista Narrativa, 2025).

Essas narrativas confirmaram que o Instituto desempenhou um papel estratégico na constituição de sujeitos docentes sensíveis às expressões culturais, à participação social e à construção de vínculos entre a escola e a comunidade, reafirmando sua centralidade no desenvolvimento histórico e social de Feira de Santana e região.

Durante seus anos de funcionamento, a instituição formou um expressivo número de professores, especialmente nas décadas de 1970 e 1980, período que registrava elevado número de matrículas, alcançando mais de quatro mil alunos distribuídos em três turnos. O quadro docente era composto por quase duzentos professores, o que evidencia a relevância do IEGG como um centro educacional de grande porte, reconhecimento social e significativo prestígio na formação docente, de acordo com Carneiro (2009).

Nas décadas de 1980 e 1990, o IEGG era uma referência, com uma procura significativa de matrículas, evidenciando sua alta demanda e a confiança da comunidade em sua qualidade formativa. No entanto, no final da década de 1990, o encerramento do curso de magistério, que por tanto tempo foi a base da instituição, e a realização de mudanças no espaço físico, contribuíram para uma redução no número de turmas e, conseqüentemente, de alunos. Embora ainda fosse reconhecida como uma escola de grande porte, a diminuição da procura acarretou a devolução de professores, já que a escola não conseguia preencher as cargas horárias necessárias, Carneiro (2009).

Nesse contexto, mudanças profundas ocorreram na formação oferecida pelo IEGG, impactando sua proposta e organização curricular, as práticas pedagógicas e o perfil dos alunos e professores. A relação entre docentes e discentes e as concepções ideológicas e político-epistemológico da instituição sofreram alterações significativas, refletindo as transformações educacionais que ocorreram a partir da década de 1990, especialmente com a implementação da LDB nº 9.394/96, que trouxe novas diretrizes para a educação brasileira.

O Instituto, no entanto, permaneceu um importante lócus de formação docente, com uma história marcada por sua contribuição para a educação na Bahia, e especialmente em Feira

de Santana. O fim do curso de formação para o magistério em 2006, no entanto, representou o encerramento de uma era, com a instituição sendo adaptada às novas políticas públicas educacionais. Essa transição não apenas transformou o espaço físico do instituto, mas também modificou as suas concepções pedagógicas, as práticas docentes e a relação entre ensino e aprendizagem.

O legado do IEGG, especialmente no que tange à formação de professores e à sua importância histórica, não pode ser esquecido. Ele faz parte da memória educativa da Bahia e de seus profissionais, contribuindo para o desenvolvimento de inúmeros educadores que, por sua vez, foram agentes de transformação social.

4.3 CONTEXTO CURRICULAR DO CURSO DE FORMAÇÃO PARA O MAGISTÉRIO NA AMBIÊNCIA DO IEGG ENTRE 1980 E 2000

Sob a perspectiva de Giroux (1992), o currículo deve ser entendido como um espaço de resistência e transformação. Este defende um currículo crítico, no qual professores e alunos questionem e desafiem as normas estabelecidas, abordando temas como desigualdade, justiça social e as relações de poder que estruturam a sociedade. Nesse contexto, o currículo deve promover uma educação emancipatória, formando os estudantes para se tornarem cidadãos críticos e ativos no processo de transformação social.

É fundamental pensar o professor como um intelectual transformador. Esse reconhecimento surge da visão da escola como um espaço de disputa e poder, onde a lógica dominante age por meio de processos de seleção e exclusão. Nesse contexto, o professor precisa assumir seu papel intelectual para enfrentar essas dinâmicas, pois a escola – especialmente o currículo – não é neutra. A função pedagógica do professor, portanto, pode ser vista como política e insurgente. O intelectual transformador, ao atuar na escolarização, provoca fissuras e impulsiona um movimento emancipatório e libertador dentro da esfera política da educação.

Em vez de abandonar o conhecimento, os intelectuais transformadores devem repolitizá-lo. As publicações acadêmicas, frequentemente voltadas para um público restrito e especializado, não atingem a sociedade de forma ampla. Giroux (1997) sugere que os intelectuais transformadores devem legitimar a ideia de escrever para o público geral, utilizando uma linguagem crítica equilibrada com uma linguagem de possibilidade, que abra espaço para a mudança social.

Giroux (1997) sugere que, para o enfrentamento das formas dominantes de currículo, é imprescindível a adoção de práticas pedagógicas emancipatórias. Isso implica a construção de

um currículo que favoreça a participação ativa dos sujeitos, desenvolvido por meio de uma linguagem crítica capaz de explorar as possibilidades de transformação. Coadunado com essa perspectiva ao compreender que um currículo comprometido com uma concepção de formação integral e plena pressupõe o domínio de habilidades e competências diversas, indo além da mera obtenção de um título acadêmico. A formação docente, nessa direção, deve estar alicerçada na qualidade do processo formativo, articulando saberes teóricos, práticos, éticos e políticos, de modo a responder de forma crítica e comprometida às exigências da contemporaneidade. Trata-se, portanto, de uma formação que promova a autonomia intelectual, a responsabilidade profissional e o compromisso social, configurando-se como um processo emancipatório que possibilite ao professor atuar de maneira consciente, crítica e transformadora no contexto educacional.

Nessa perspectiva, a narrativa de Violeta dialogou diretamente comigo quando afirmou que:

Eu penso que do ponto de vista da formação docente, a lei passou a exigir o nível superior, porém isso, por si só, não garantiu a qualidade da formação. Digo isso a partir da minha própria experiência: quando fui diretora de uma escola municipal, recebi muitas estagiárias e professoras já formadas em Pedagogia, de faculdades particulares, eu percebia diferenças significativas na preparação profissional quando vinha para ser estagiárias ou professoras. Havia casos de pessoas com dificuldades de leitura e escrita, sem clareza sobre o que fazer em sala de aula, mas que possuíam o título de pedagoga. Assim, a lei passou a exigir um diploma, porém não assegurou, necessariamente, a construção da identidade docente, da profissionalidade e da profissionalização do professor. Boa parte dessas jovens e mulheres, estudantes ou formadas no curso de Licenciatura em Pedagogia, não apresentava sequer um perfil compatível com a docência. Muitas não escreviam corretamente, demonstravam fragilidades no compromisso ético e, em alguns casos, revelavam pouca responsabilidade com o planejamento das atividades, com os horários e com a assiduidade. Era como se “qualquer coisa servisse”, sem o cuidado e a dedicação que a prática educativa exige. Não estou afirmando que o IEGG fosse perfeito ou que garantisse a formação de professores exímios, pois sabemos que há pessoas que, mesmo passando pelas melhores instituições, não desenvolvem plenamente sua profissionalidade. No entanto, é possível perceber que ali existia um perfil formativo diferenciado, marcado por maior compromisso, seriedade e identificação com a docência. Após a exigência legal do nível superior, criou a ideia de que só é professora ou professor quem possui essa titulação. Mas, a experiência mostra que esse nível de escolaridade, por si só, nem sempre garante – e muitas vezes não tem garantido – a qualidade da formação e do exercício profissional docente. (Violeta, Entrevista Narrativa, 2025).

A narrativa de Violeta interseccionou com a minha ao evidenciar que não basta apenas a titulação formal, mas é imprescindível uma formação holística e integral, que assegure o domínio de habilidades e competências diversas. Essa análise dialogou diretamente com Giroux

(1997), ao reforçar a necessidade de enfrentamento das formas tradicionais e hegemônicas de formação docente, que se limitam à certificação, sem garantir processos efetivamente emancipatórios.

A história de vida e as experiências de Violeta foram permeadas de significados e sentidos que possibilitaram uma leitura crítica do cenário educacional contemporâneo, anunciando a urgência de práticas pedagógicas emancipadoras e transformadoras. Sua narrativa me atravessou de modo profundo, pois eu vivenciei situações semelhantes, e foi exatamente esse cenário que me moveu à realização desta pesquisa. As inquietações que emergiram dessas experiências impulsionaram meu percurso de pesquisa, levando-me a um processo circular de análises e reflexões, no qual entrelacei minhas histórias de vida, minhas experiências e as de minhas colaboradoras, em busca de respostas às lacunas identificadas nos processos formativos da formação de professores.

A construção de significados a partir das narrativas de vida e das experiências dos sujeitos envolvidos em processos de pesquisa pode ser um caminho relevante para a transformação social. Elizeu Clementino, em sua obra “A Pesquisa Narrativa: A Escuta do Sujeito e o Sentido do Mundo” (2009), destacou a importância da escuta das narrativas e da análise das experiências subjetivas na pesquisa educacional. O método narrativo, alinhado à compreensão da educação como um processo transformador, utiliza as histórias de vida como um elemento fundante para refletir criticamente sobre a educação, valorizando o ato de narrar como forma de conhecimento, emancipação e libertação.

Dessa forma, a metodologia narrativa abordada por Silva (2009) foi influenciada pela ideia de que a educação deve ser vista como um processo dinâmico e contínuo, onde as histórias pessoais dos sujeitos desempenham um papel fundamental na construção do conhecimento e na transformação das práticas educativas. Nesse sentido, esta abordagem buscou promover uma educação mais humanizada, sensível às necessidades e às realidades dos indivíduos, sendo especialmente relevante para pesquisas em contextos educacionais.

Esse método tem uma forte conexão com as abordagens de outras perspectivas narrativas, como as de Pineau (2004) e Paulo Freire (2016) e, buscando compreender as práticas e trajetórias de indivíduos a partir de suas histórias de vida e de como essas histórias interagem com as condições sociais e educacionais no processo de formação humana. Portanto, ao pensar o currículo no contexto educacional, é essencial concebê-lo a partir de um paradigma emergente, com bases epistemológicas insurgentes, ancoradas em autores que defendem uma educação contemporânea e emergente.

Nessa perspectiva, uma educação contemporânea e emergente responde às demandas, desafios e transformações do mundo atual, integrando novas perspectivas e práticas que promovam uma formação mais holística, inclusiva e adaptada às realidades da sociedade contemporânea. Vai além da simples transmissão de conteúdos tradicionais, buscando viabilizar o desenvolvimento de uma aprendizagem que possibilite aos indivíduos interagirem e se articularem em um mundo em constante mudança, caracterizado pela complexidade, diversidade e globalização.

Essa abordagem centra-se no protagonismo dos estudantes, valorizando suas experiências, realidades e trajetórias de vida como parte essencial do processo educativo. Faz uso crítico e criativo das tecnologias digitais, integrando-as ao ensino-aprendizagem para ampliar o acesso ao conhecimento e fomentar novas formas de interação e produção. Utilizar de forma crítica e criativa as tecnologias digitais, integrando-as ao ensino-aprendizagem para ampliar o acesso ao conhecimento e fomentar novas formas de interação e produção. Além disso, propõe superar a fragmentação do conhecimento por meio da interdisciplinaridade e da transversalidade, trabalhando temas de maneira integrada, com ênfase em problemas reais e globais, como sustentabilidade, diversidade e ética.

A educação contemporânea e emergente busca o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões – cognitiva, emocional, social e ética –, promovendo a autoformação (desenvolvimento pessoal), a ecoformação (relação com o meio) e a heteroformação (interação social). Também está comprometida com a formação de cidadãos conscientes, críticos e ativos, que lutem por direitos, justiça social e equidade em suas comunidades. Nesse sentido, o processo educativo é entendido como um meio de provocar mudanças sociais significativas, promovendo inclusão, sustentabilidade e convivência democrática.

Por fim, com base em tudo o que foi discutido e dialogado no decorrer da pesquisa, destaco a epistemologia do currículo ancorada no paradigma emergente como uma concepção epistemológica insurgente, que valoriza saberes locais, experiências subjetivas e perspectivas que questionam os modelos educacionais tradicionais e hegemônicos. Dessa forma, a educação contemporânea e emergente forma indivíduos capazes de viver, trabalhar e transformar a sociedade no contexto do século XXI, integrando conhecimento, consciência crítica e responsabilidade social para construir um futuro mais justo e sustentável. Além disso, a concepção de currículo para a formação docente, seja a nível médio (curso de formação para o magistério) ou no nível universitário, deve estar imersa nesses princípios.

A formação docente é um fenômeno complexo, que ocorre ao longo da vida do indivíduo como um processo contínuo de desenvolvimento humano. Esse processo está

atravessado por experiências curriculares e formativas, nas quais os sujeitos se deparam com práticas pedagógicas que refletem diversas intenções e concepções. Tais práticas são orientadas por um currículo que, por sua vez, é permeado por ideologias, cultura e relações de poder.

Inspirado por Pineau (2014), Macedo (2017, p. 79), em sua obra “Currículo – Campo, Conceito e Pesquisa”, destacou que articular histórias de vida e cruzar experiências de existência pode fazer emergir um “currículo eivado de pautas vitais”. Essa abordagem é uma das alternativas para superar os currículos predominantemente modelizados, unificados, segmentados e disciplinarizados, características ainda recorrentes nas práticas educacionais. A lógica tradicional que estrutura os currículos refletem as dinâmicas sociais mais amplas da sociedade moderna.

As raízes dessa organização clássica do currículo estão profundamente ligadas às relações sociais na sociedade industrial. Lopes e Macedo (2002) apontam para a compartimentação do conhecimento, enquanto Torres Santomé (1998) sugere que essa divisão espelha a separação entre o trabalho manual e o intelectual no processo produtivo. O projeto disciplinar do currículo, ao invés de integrar saberes, reforça uma fragmentação que persiste nas práticas pedagógicas. Assim, o currículo não é neutro, ele é atravessado por relações de poder que impactam diretamente a formação integral dos sujeitos. Isso exige uma reflexão crítica e uma reformulação das práticas pedagógicas.

Nesse sentido, o currículo do curso de formação para o magistério de nível médio, entre 1980 e 2000, refletia mudanças profundas nas políticas educacionais brasileiras, influenciadas pelos contextos sociais, políticos e econômicos da época. Durante esse período, o curso de formação para o magistério, voltado à formação de professores para a Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental, passou por diversas adaptações em resposta às demandas da sociedade e às transformações no campo educacional. Uma dessas mudanças foi a implementação de uma base legal comum para os cursos de formação de professores, conforme afirmado na legislação:

Haverá uma única base comum nacional para todos os cursos de formação do educador. Esta base comum será aplicada em cada instituição de forma a respeitar as especificidades das várias instâncias formadoras: Escola Normal, Licenciatura em Pedagogia, demais Licenciaturas específicas (ANFOPE, 1992, p. 14).

Na década de 1980, o currículo do curso de formação para o magistério ainda seguia as diretrizes da Lei nº 5.692/71, que organizava a educação em dois níveis: ensino de 1º e 2º graus. Essa legislação estabelecia que a formação de professores fosse oferecida no Ensino Médio, e

o curso de formação para o magistério assumia a responsabilidade de preparar docentes para o magistério. O currículo era predominantemente prático, com forte ênfase na pedagogia tradicional, visava desenvolver habilidades específicas para o ensino, como o domínio dos conteúdos escolares e métodos padronizados. Disciplinas como Didática, Psicologia da Educação, Metodologias Específicas e Prática de Ensino eram centrais para a formação dos futuros professores, que se destinavam a atuar com crianças de até dez anos:

No fim da década de 1970 o MEC iniciou um processo de revitalização das instituições que ofereciam cursos de magistério, descaracterizadas após as mudanças provocadas pela LDB (Lei 5692/71) que transformou o Ensino de 2º Grau em ensino profissionalizante, atingindo o curso normal transformado em curso pedagógico. Na Bahia, o IEGG em Feira de Santana e o ICEIA, em Salvador, foram os institutos participantes desse processo junto ao MEC e à Secretaria de Educação e isso significou a reorganização do currículo e da própria instituição, buscando uma nova direção da formação de professores. O IEGG cumpria, então, o seu papel de instituto regional, responsável por oferecer suporte pedagógico para as escolas de formação de professores de seu entorno. As atividades de revitalização do curso de magistério e de reformulação do currículo ocorreram durante a década de 1980 e nos anos iniciais da década de 1990. Essas questões aparecem nas reminiscências das professoras Nilma Portugal e Marlene Lira. A professora Nilma lembra o processo de revitalização e a ação do MEC através do CEFAM – Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, núcleos organizados nos Institutos de Educação (Carneiro, 2009, p. 77).

Contudo, ao longo da década de 1980, surgiram críticas ao currículo do curso de formação para o magistério, especialmente em relação à sua rigidez e à limitação da formação oferecida. Esse currículo tradicional muitas vezes não considerava as necessidades socioeducativas mais amplas. O país vivia um momento de transição política, com o processo de redemocratização influenciando o debate sobre educação. A demanda por uma formação mais crítica e orientada para a justiça social crescia, embora as mudanças estruturais ainda fossem lentas.

Nos anos 1990, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) trouxe diretrizes inovadoras para a educação brasileira. A nova LDB propôs uma visão mais ampla da formação docente, valorizando a articulação entre teoria e prática de maneira crítica e reflexiva. O currículo do curso de formação para o magistério, antes focado na técnica e execução, passou a valorizar uma formação que contemplasse a reflexão sobre a prática pedagógica, questões socioculturais e a função social do professor.

Além disso, a LDB de 1996 reorganizou a formação de professores para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, indicando que essa formação deveria ser, preferencialmente, de nível superior. Essa mudança impactou diretamente o curso de formação

para o magistério, levando à gradual extinção desse modelo de educação em várias regiões do país, no final dos anos 1990 e início dos anos 2000. A formação docente passou a ser transferida para o Ensino Superior, por meio dos cursos de Pedagogia e licenciaturas específicas.

O período de 1980 a 2000 pode ser entendido como uma fase de transição, saindo de um modelo curricular tradicional, técnico e focado na prática, para uma concepção mais crítica e reflexiva. Essa transição foi impulsionada por reformas educacionais e políticas públicas que visavam à melhoria da qualidade da educação no país, alinhando-se a novos paradigmas baseados em uma visão democrática e inclusiva da escola e da função social do professor.

No contexto das transformações educacionais, o IEGG procurou se inserir nesse processo, esforçando-se para oferecer uma educação de qualidade. Contudo, o currículo implementado ainda carecia de flexibilidade, democracia e reflexividade, não incorporando plenamente as experiências e culturas dos estudantes ao processo de aprendizagem. A atuação dos professores como intelectuais críticos era pouco fomentada, e as práticas pedagógicas frequentemente se limitavam à simples reprodução de conhecimentos.

4.4 SABERES E MARCAS FORMATIVAS LOGRADOS NO IEGG QUE TECERAM TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O processo de formação docente abrange diversas dimensões – fenomenológica, histórica, política, social, epistemológica, didática e pedagógica – e ocorre de forma contínua e dinâmica. Nesse percurso, há uma constante apropriação de saberes que se entrelaçam e se reconfiguram ao longo do tempo, constituindo a base da profissionalidade docente.

Pimenta (2000), Tardif (2004) e Freire (2009) explicam que a construção da identidade docente se dá a partir de múltiplas referências e experiências que envolvem o sujeito professor em suas diferentes maneiras de compreender, sentir e agir no mundo. Esse processo é marcado por vivências pessoais, sociais e profissionais que conferem à formação um caráter subjetivo e singular.

É, contudo, durante a formação inicial que se intensifica o movimento de elaboração e consolidação dos saberes necessários à docência, possibilitando ao futuro professor desenvolver as competências que o habilitam a iniciar sua prática com maior segurança e consciência de seu papel. Embora o domínio desses saberes não assegure, por si só, o êxito profissional, representa um alicerce fundamental para que o professor possa responder, de forma crítica e criativa, às múltiplas demandas impostas pelo exercício da profissão. É o que se observa no relato de

Girassol, uma das colaboradoras da presente pesquisa, ao afirmar que o curso de magistério a ajudou muito, por ter assumido o posto de professora antes mesmo de entrar na faculdade.

Violeta evidenciou em sua narrativa a apropriação de saberes e experiências que lhe possibilitaram assumir a docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental I, mesmo antes de adentrar o ensino universitário: “terminei o curso em dezembro de 95 e, em 96, eu já fui para uma escola municipal. Eu dava conta, apesar de não ter tido muito embasamento, só tinha o curso de magistério, mas a gente já conhece um pouco da realidade do que é a escola, né?” (Violeta, Entrevista Narrativa, 2025).

Esses saberes, embora tenham contribuído para o exercício de sua prática docente, por si só não asseguram o êxito profissional, tampouco se mostram suficientes no atual contexto educacional, como destacou Tardif (2004, p. 36), ao argumentar que os saberes docentes constituem “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

Assim, compreende-se que a construção dos saberes docentes resulta da articulação de múltiplas fontes de conhecimento. É por meio da integração dessas experiências, referências e aprendizagens que o professor forma sua base de saberes, sustentando uma prática pedagógica reflexiva e contextualizada.

Dessa forma, o exercício da docência não pode se apoiar em uma única origem de saber, mas na combinação dinâmica de conhecimentos que se complementam e se transformam ao longo do tempo. Tardif (2004) destacou, ainda, a temporalidade como uma característica essencial dos saberes docentes, uma vez que estes se vinculam a todo o processo de escolarização do professor, desde a infância até a formação inicial. Suas concepções sobre ensino e aprendizagem também se originam de sua própria trajetória de vida e de aluno.

Para Pimenta (2005), repensar a formação inicial e continuada a partir dos saberes e das práticas docentes se revelou uma necessidade premente. A autora dialoga com Tardif (2004) ao enfatizar que os saberes da experiência devem ser compreendidos como prática social e, portanto, constituem o ponto de partida para o processo formativo. Segundo Pimenta (2004, p. 25), “as consequências para a formação inicial só podem se dar a partir da aquisição da experiência dos formados, ou seja, tomando a prática existente como referência para a formação e refletindo sobre ela”.

Somando-se a esses autores, Freire (2016) também compreende o saber como múltiplo, considerando os saberes da experiência, as histórias de vida e os demais conhecimentos necessários à prática educativa em um processo circular de formação. Para o autor, “quem forma se forma e se re-forma ao formar, e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”

(2016, p. 25). Portanto, nessa perspectiva dialógica e circular, coaduno com esses autores ao compreender que o movimento de vivenciar a práxis e refletir sobre ela – a partir das experiências e trajetórias individuais – possibilita a construção de saberes significativos e relevantes acerca da formação docente.

É nesse percurso formativo que se dão as aprendizagens e as experiências construídas a partir das relações que se estabelecem com o outro, com o conhecimento, com o próprio processo de formação inicial e continuada, com a práxis e com o cotidiano. Desse movimento, fruto dessas interações, vão surgindo inspirações que interferem e produzem novos caminhos, relacionados à forma como cada indivíduo constrói seu modo de aprender. É o que Silva (2017) denominou como aprendizagem por homologia.

4.5 UMA REFLEXÃO SOBRE A APRENDIZAGEM POR HOMOLOGIA E SUAS INTERSEÇÕES COM A TEORIA TRIPOLAR DE GASTON PINEAU NO LÓCUS DO IEGG

A aprendizagem por homologia vem sendo amplamente discutida nos espaços de ensino e aprendizagem, por se relacionar ao aprendizado que ocorre na observação e na convivência com o outro – aprender fazendo e vivenciando experiências formativas que reverberam na trajetória do indivíduo. Essa forma de aprendizagem também se manifestou em minha trajetória, em diferentes momentos, como estudante, professora e formadora no IEGG. Ao observar aulas, planejamentos, atitudes e a organização dos professores, vivenciei situações que se tornaram grandes aprendizados. Essas experiências não foram simplesmente imitações, mas serviram de inspiração, interferindo em minha formação e ajudando-me a tecer novos fios nesse percurso. Na pós-graduação não foi diferente, como aluna especial, ao discutirmos sobre formação docente, inspirei-me em meu professor para me debruçar, estudar e pesquisar sobre por meio de narrativas (auto)biográficas. Isso é o que caracteriza a aprendizagem por homologia, conforme explicam Silva e Alves (2023, p. 92):

De acordo com Silva (2017), entende-se que, aprendizagem por homologia é um tipo de aprendizagem que ocorre no interior da ambiência educacional, entendida como uma aprendizagem tecida inspiracionalmente a partir da relação e troca de experiência entre diferentes sujeitos, geralmente com quem possui anos na profissão e outro que inicia nela pela formação inicial.

Nesta mesma direção, a colaboradora Flamboyant compartilha as experiências e inspirações que a motivaram a ingressar na carreira docente:

[...] Eu pude passar para os meus filhos aquilo que a minha mãe fez comigo. Minha mãe me alfabetizou. Então, desde aquele momento ali, meus primeiros passos no processo de alfabetização, eu comecei a percorrer o caminho e já enxergando, me vislumbrando como professora. [...] Ela [a mãe] me falava da paixão dela em ser professora. Ela tinha uma letra bonita, era desenhista, perfeita, e falava que os alunos eram apaixonados por ela. E eu não sei se foi essa história dela que me encantou..." (Flanboyant, Entrevista Narrativa, 2025).

A admiração pela letra, pela arte de desenhar e pelo carinho que os alunos demonstravam por sua mãe despertou o desejo de seguir o mesmo caminho. A partir dessa convivência, ela começou a se enxergar como professora, inspirando-se na mãe. Esse processo de aprendizagem e apropriação de saberes que ela se recorda e aplicou mais tarde, na educação de seus próprios filhos, foi uma atribuição de sentidos e valores a todas as experiências vivenciadas naquele espaço temporal.

A aprendizagem experiencial por homologia observada em Flamboyant não se configura como mera imitação da prática, mas, conforme destacou Silva (2017), trata-se de uma aprendizagem tecida de forma inspiracional, a partir da relação e troca de experiências entre diferentes sujeitos. A colaboradora Violeta também relata aprendizagens experienciais que atravessaram sua infância e se prolongaram ao longo de seu processo formativo refletindo em sua vida prática:

Eu me lembro da minha primeira professora que eu estagiei, no bairro da Queimadinha. Era a professora Margarida Dias, uma senhora distinta, aquela professora bem falante, organizada... Ela tinha o planejamento dela, ela mostrava para a gente. E foi ali... acho que na Associação Cristã Feminina, era um estágio de observação. E ela sempre dizia "olha, se vocês quiserem falar alguma coisa, fazer alguma interação, fiquem à vontade, porque o estágio de vocês é de observação, mas vocês têm que aprender a ser professoras". Ela era rígida, ela era uma pessoa muito, muito querida na turma, apesar de ser aquela mãezona. E eu aprendi muito com ela. Como a gente vê, você leva na sua prática os modelos de outras professoras, e vai reelaborar até a sua [...] então eu levei na minha formação inicial modelos dessas professoras. Eu quero ser como pró Margarida. Eu sou Violeta. Sou mãe, sou mulher. Sou filha, eu sou uma boa professora, me considero uma boa professora. Tenho um modelo muito bom que é a minha própria mãe, então me constituí professora, observando a prática dela e sou uma professora afetuosa. Eu lembro claramente da minha turminha de pré 1. A minha pró Rosa tinha uma caixinha cheia de flores, ela tinha uma caixinha com terra, e a gente dizia "quem fez uma boa ação hoje?", pegava a florzinha e botava na caixinha. Então eu lembro do cheiro da minha sala de Educação Infantil. E quando eu faço, hoje, brincadeiras com meus alunos que me jogam no chão, imita o cachorrinho, que balança o rabinho, está bonitinho, eu me lembro da pró Dália. Então você percebe que as pessoas ao seu redor vão deixando um pouco de si e a profissional que eu sou hoje eu agradeço muito a Deus, à minha mãe, aos meus pais que me deram a condição de estudar. Eu hoje sou uma professora com olhar de pesquisadora, tudo que eu faço na sala eu já anoto ali e mais tarde eu

vou refletindo sobre aquilo. Entendendo se por trás daquele comportamento daquela criança tem algo... Ninguém é ruim porque quer. Então eu sou uma menina que estou formada por vários exemplos: tias, professoras, minha irmã que é professora. Então isso aí foi tomando conta de mim e pelo amor à criança, eu me digo que sou uma professora muito afetiva (Violeta, Entrevista Narrativa, 2025).

Nessa narrativa, observei uma postura reflexiva da colaboradora Violeta, que demonstra compreender o processo formativo no qual está inserida. Ela reconhece que leva consigo aprendizados oriundos das observações, das experiências e das relações estabelecidas ao longo desse percurso, tendo como principal inspiração a professora Margarida. A família e as lembranças escolares da infância também contribuíram para a construção de sua práxis atual.

Nesse contexto, Silva (2017, p. 182) explicou que “é possível afirmar que a narrativa instaura a identificação de um processo de aprendizagem da profissão docente por meio de uma homologia, ou seja, um paralelismo entre duas dimensões da formação”. Essa relação se manifesta por meio da observação, da experiência e da práxis, às quais ela atribui novos significados a partir das vivências de sua formação inicial. As experiências infantis, guardadas na memória de Violeta, são reinterpretadas pela narrativa, conferindo-lhes novos sentidos, o que revela uma reflexão contínua sobre como essas aprendizagens integram suas práticas pedagógicas atuais. Ainda nesse movimento de aprendizagem, destacam-se as influências advindas do ambiente familiar.

Quando pensamos em formação e aprendizagem, é preciso compreendê-las em sua totalidade, de forma integral. Essa concepção dialoga com a teoria tripolar de Gaston Pineau (2004), pois tanto essa teoria quanto a proposta de aprendizagem por homologia apresentada por Silva (2017) entendem que a formação se constrói a partir da experiência vivida e refletida em relação com os outros e com o mundo. A interseccionalidade entre a teoria tripolar de Pineau (2004) e a aprendizagem por homologia reside na compreensão da formação como um processo coerente, experiencial e reflexivo, no qual o sujeito aprende ao viver e refletir sobre suas próprias experiências em interação.

Esse contexto epistemológico me tocou, atravessou-me e me reportou à minha infância, lá pelos meus sete ou oito anos, quando minha mãe saía para dar aula à noite na Escola do Centro de Assistência Social Santo Antônio (ECASSA) – escola estadual pertencente à Ordem dos Frades Capuchinhos, situada em Feira de Santana, no bairro Capuchinhos, funcionou até 2023 – e eu sempre a acompanhava. No dia seguinte, eu me sentava a minha tia Noca na cadeira e ia alfabetizá-la, ensinando as vogais, e ela repetia. Minha mãe foi minha primeira inspiração na constituição da minha identidade e de forma indissociável e simultânea a formação hétero e

ecoformativa estavam presentes. Isso evidencia a interseccionalidade entre a teoria tripolar de Pineau (2004) e aprendizagem por homologia de Silva (2017), como também pode-se perceber na experiência de Flamboyant:

A Flamboyant de hoje é um mosaico. Ela foi sendo construída por esse mosaico, essa imensidão de coisas. Aquela Flamboyant do magistério caminhou e passou pela universidade. Aquela Flamboyant no curso de História aprendeu muita coisa lá, mas ela caminhou, seguiu. Ela, depois que saiu da universidade, começou de fato a construir a carreira acadêmica dela, a carreira profissional dela e de fato foram muitos desafios [...] Ser professora é uma paixão que eu tenho desde criança, porque eu admirava as professoras que eu tive na minha infância. Elas foram maravilhosas. Eu tive grandes referências de professoras na minha Educação Infantil, a minha mãe foi a minha primeira professora (Flamboyant, Entrevista Narrativa, 2025).

Na narrativa de Flamboyant, assim como na minha, a primeira inspiração foi a mãe. Outras influências, ao longo de seu percurso formativo, também contribuíram para a constituição de quem ela se tornou: um mosaico construído a partir do magistério, da universidade e, posteriormente, da vida profissional com a formação continuada e o enfrentamento dos desafios.

Nessa perspectiva, Silva (2017) considerou as vivências e experiências do cotidiano e do espaço escolar como elementos basilares e fundantes para que o sujeito construa sua identidade docente, pois é por meio delas que se torna possível observar como se configura a aprendizagem da docência a partir das relações e, principalmente, na forma como o professor realiza seu trabalho em sala de aula. Essas experiências contribuem para as múltiplas dimensões dos saberes docentes, que se entrelaçam e se reconfiguram ao longo do tempo, constituindo a base da profissionalidade do docente.

Essa compreensão dialoga diretamente com a teoria tripolar de Pineau (2004), na medida em que as vivências e experiências relatadas por Flamboyant se entrelaçam nas dimensões da autoformação, da heteroformação e da ecoformação. A autoformação manifesta-se quando a colaboradora reflete sobre seu próprio percurso e atribui sentido às experiências vividas; a heteroformação emerge das relações com os outros, como no vínculo com a mãe e com as pessoas que marcaram sua trajetória; e a ecoformação se expressa na interação com os contextos institucionais e socioculturais que influenciaram seu modo de ser e agir como professora. Assim, a narrativa evidenciou que o processo formativo é contínuo, dinâmico e relacional, constituindo-se em um movimento permanente de aprendizagem de si, do outro e do mundo como explicou Gaston Pineau (2014).

Isso revela como a autonomia e a identidade pessoal são construídas ao longo do tempo, não apenas pelas influências externas, mas também pela capacidade do indivíduo de interpretar e dar significado às suas próprias experiências numa relação com o seu próprio eu, com o outro e com o ambiente. Outro exemplo pertinente é o de Girassol que narrou um pouco seu percurso formativo:

Minha mãe também era professora. E acho que pelo fato de eu ser muito organizada, de ter uma letra sempre bonitinha, então eu já contribuía mesmo sem exercer a profissão. Eu que fazia as atividades mimeografadas, organizava algumas atividades também para minha mãe. E quando era com minha irmã mais velha, que também já era professora, eu também continuei dando essa ajuda com atividade de recorte, passando relatórios à mão, já que naquela época não tinha computador, era tudo muito manual. Então, por conta disso, eu concluí o meu magistério lá no Gastão e aprendi muito. Sou realizada no que faço. Eu sei que têm as dores e têm as delícias, tem sim. A gente tem que falar do lado bom, mas têm as dificuldades também, principalmente quando eu estava na escola particular, que para mim era um eterno conflito. (Girassol, Entrevista Narrativa, 2025).

Podemos compreender que Girassol evidencia experiências e vivências em espaços e tempos distintos, marcadas pela interação com saberes de natureza didática e metodológica, construídos, inicialmente, ao ajudar sua mãe e sua irmã. Todo esse processo está relacionado a uma aprendizagem experiencial por homologia, evidenciada em sua narrativa. Isso implica afirmar que não se trata de imitação ou reprodução, mas, como destacam Silva e Alves (2020, p. 18), mas uma relação na qual se aprende ao “observar as atitudes do outro e ter condições de produzir uma análise que evidencie os êxitos, como também os equívocos, das práticas, sendo assim, a maneira como é construída e mantida essa relação influencia no processo da constituição docente”.

Dessa forma, podemos concluir que a aprendizagem por homologia intersecciona diretamente com a teoria tripolar de Gaston Pineau (2004), ao compreender a formação como um processo dinâmico, coerente e experiencial. Enquanto a aprendizagem por homologia é tecida inspiracionalmente a partir das relações experienciais e das vivências, a teoria tripolar de Pineau amplia essa compreensão ao articular três dimensões indissociáveis. Ambas as perspectivas reconhecem que o conhecimento se constrói na vivência e na reflexão sobre a prática, valorizando e atribuindo sentidos à experiência como eixo formativo central. Assim, a interseccionalidade, entre a teoria tripolar e a aprendizagem por homologia, evidencia uma concepção de formação docente que integra vida, saber e prática, sustentada na coerência entre o que se vive, o que se aprende e o que se ensina.

4.6 IDENTIDADE E PROFISSIONALIDADE DOCENTE: CONSTITUIÇÃO E SENTIDOS NO HABITAT DO CURSO DE MAGISTÉRIO DO IEGG

Compreender o processo de formação e de aprendizagem docente implica compreender também o processo de constituição da identidade do professor e a legitimação da profissão, demarcada por múltiplos saberes e influências de ordem histórica, econômica e política. A identidade docente constitui-se em um processo contínuo, amplo e complexo, sustentado pelos saberes construídos na prática educativa. Esses saberes configuram-se como fontes permanentes de contribuição, fomentando e assegurando o desenvolvimento constante do professor em sua profissão.

Esse movimento pode ocorrer de forma individual ou coletiva, permeando as experiências vivenciadas pelo sujeito no cotidiano, durante o processo formativo e no exercício de sua prática docente. Nesse contexto, a identidade se constitui em um processo de construção social de um sujeito historicamente situado. Diante disso, Garcia, Hipólito e Vieira (2005, p. 54-55) afirmam que:

Uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo, consciente ou inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho e o imaginário recorrente acerca dessa profissão.

Portanto, nessa perspectiva, a identidade docente se constitui ao longo de um percurso e o IEGG abriga histórias de vida, experiências e memórias que tocam e atravessam estudantes e professores. Nesse espaço formativo, coexistem dimensões individuais marcadas por subjetividades constituídas nas interações sociais e pedagógicas. Entendo que o IEGG foi um verdadeiro celeiro de formação, contribuindo de maneira significativa para a constituição da identidade docente de muitas estudantes do curso de magistério – inclusive a minha – e para a construção de múltiplos saberes que também se refletem nas trajetórias das colaboradoras desta pesquisa. Ao analisar as narrativas das colaboradoras e compreender, por meio de seus relatos, suas trajetórias e temporalidades formativas, entrecruzadas com as minhas, é possível identificar elementos que favorecem a constituição da identidade dos docentes. Considera-se que esse processo é formado pelas experiências, vivências e histórias de vida no cotidiano escolar, como destaca Silva (2017, p. 35), ao afirmar que “nesse movimento, marcado pela história de vida, as experiências do sujeito consolidam o desenvolvimento de competências e habilidades que se internalizam e contribuem para a construção da identidade docente”.

Nesse sentido, as narrativas das colaboradoras reforçaram essa compreensão, pois, em suas narrativas, evidencia-se como as experiências pessoais e profissionais contribuem para a constituição de suas identidades docentes, como se vê no relato de Flamboyant:

Eu ingressei no curso de magistério lá no Gastão Guimarães no ano de 1995 e, na verdade, eu ingressei no curso magistério já com um objetivo, que era ser professora, eu já tinha muita vontade de ser professora. Quando eu falo que o curso de magistério me preparou para ser professora é porque a gente respirou isso o tempo todo do início ao fim. A proposta do curso de magistério é “você está aqui porque você vai ser professora, você vai seguir a carreira de magistério. Não sei se quando você sair daqui, vai seguir, mas o fato que o curso, a proposta do curso é, você está aqui e você vai caminhar esses três anos se enxergando como professora e você vai agir como tal”. Eu digo que a gente que está no percurso da educação sabe que a educação é algo muito desafiador para a gente. A cada dia que passa as angústias que a gente passa, as mudanças sociais, as mudanças de valores e as mudanças no seio familiar têm acarretado muito de nós que somos educadores. Eu não quero romantizar dizer “ah, eu nasci para ser professora”, não é isso. Eu comecei a ter consciência de fato do que eu queria ser no curso de magistério, não com a visão romântica de que “ai, meu Deus, eu estou vislumbrando, que isso aqui vai ser maravilhoso”. Não, eu tinha plena consciência de todos os desafios que eu ia enfrentar pela frente e esses desafios eu já comecei a ver na própria sala de aula: meninos com dificuldade de aprendizagem, meninas com dificuldades no contexto familiar, a relação professor-aluno, relação com os próprios colegas. Então, eu comecei a perceber que esses desafios iam percorrer comigo durante toda a minha trajetória, mas, mesmo percebendo esses desafios, eu tinha certeza do que eu queria. “Ah, mas isso é muito romantismo, não é?” Não é questão de ser romantismo. É questão de me identificar com quem realmente sou. Então isso me faz ser uma boa profissional, porque de fato eu me sinto bem naquilo que eu faço (Flamboyant, Entrevista Narrativa, 2025).

Na compreensão de Flamboyant, evidenciou-se o seu envolvimento com a docência, movido por um desejo latente que começou a se consolidar desde a formação inicial, ao ingressar no IEGG. Esse desejo foi continuamente ressignificado pelas relações sociais que estabeleceu ao longo de sua trajetória. Flamboyant reconhece que esse percurso foi permeado por desafios e dificuldades, mas demonstrou consciência e compromisso diante desse contexto. Essa compreensão dialoga com o que afirma Pimenta (1997, p. 7), ao definir que a identidade profissional do professor é construída a partir de aspectos sociais e internos a cada indivíduo, sendo esses sujeitos atores e autores de sua própria história, constituída por saberes, representações, anseios e angústias na formação do ser professor.

Nesse sentido, o IEGG emergiu como um espaço simbólico e formativo, que acolheu e potencializou esses processos identitários, funcionando como um ambiente de construção, reflexão e ressignificação das experiências docentes. É considerado simbólico porque ultrapassa a dimensão física da instituição, representando um território de memórias,

significados e valores compartilhados, no qual trajetórias individuais, como a de Flamboyant, encontram sentido coletivo na constituição da profissão docente. Em termos teóricos, autores como Bourdieu (1989) e Chartier (1990) utilizam o termo “simbólico” para designar aquilo que produz reconhecimento, pertencimento e legitimidade social. Assim, o IEGG configurou-se como um espaço de referência formativa e afetiva, o que também pode ser observado na narrativa de Girassol:

Como já falei, na minha família era meio que tradição. Todas as mulheres tinham que passar pelo magistério. Dentro de mim já tinha essa vocação para que realmente quisesse seguir a carreira de professor, o magistério preparava sim. A senhora mesmo era professora de Metodologia da Língua Portuguesa e da Alfabetização, né? Eu aprendi muito com minha professora do IEGG. (Girassol, Entrevista Narrativa, 2025).

Essa narrativa revelou uma situação comum à época; contudo, Girassol já demonstrava uma certa vocação, como ela mesma relata, e o IEGG constituiu-se como o espaço formativo que possibilitou o início desse percurso. De igual modo, a mãe de Violeta manifestava o desejo de que a filha cursasse o Magistério, conforme relata a seguir:

Eu não queria ser professora, minha mãe que fez eu estudar em Feira e fazer o magistério, eu sempre gostei de criança e me apaixonei pelo curso. Quando eu fiz um primeiro teste vocacional, falou muito da área de humanas. Então foi algo que eu disse “não tem jeito. Eu não gosto, mas eu vou ter que gostar”. Hoje eu sou uma pessoa feliz e realizada com a minha profissão, eu não sou mais frustrada. Porque eu queria ser tudo. Eu queria ser policial, eu queria ser jogadora de vôlei, eu queria ter estudado Biologia, eu queria ter feito Direito, eu queria ter feito Ciências Contábeis, eu fiz 11 vezes vestibular. No primeiro que eu fiz para Pedagogia, o número 11, eu passei para pedagogia numa turma de 40. Eu passei em 11º lugar. Eu falei “ah, não é possível, passei em Pedagogia”. E aí, já cheguei no curso com aquele *status* de “eu sei muita coisa, porque eu vim do magistério”. Então, eu tive muita facilidade na universidade com as coisas, com os estágios, porque eu já tinha essa bagagem (Violeta, Entrevista Narrativa, 2025).

Mais uma vez, observou-se a influência da família na narrativa de Violeta, que inicialmente demonstrava resistência em seguir a carreira docente. Contudo, ao longo de sua trajetória, passou a se identificar com a docência e escolheu permanecer na profissão. Ao realizarmos uma análise compreensiva e interpretativa das duas narrativas, percebemos que, embora à primeira vista pareçam análogas, elas se diferenciam em pontos importantes. Flamboyant sempre se sentiu atraída pelo magistério, enquanto Violeta rejeitava completamente a ideia de ser professora, identificando-se apenas depois de vivenciar o curso: as práticas, as experiências cotidianas e as interações sociais. Esses elementos, presentes tanto na fala de Flamboyant quanto na de Violeta, foram atravessados por fatores subjetivos e

afetivos, admiração por familiares, condições socioeconômicas, histórias de vida, busca por segurança e estabilidade.

Tais dimensões contribuem para a constituição da identidade e da profissionalidade docente, pois, como afirmam Paganini e Mano (2018, p. 187), são esses atravessamentos que favorecem a incorporação de novos saberes ao longo do processo formativo.

[...] outros elementos também influenciam e contribuem para a construção da identidade docente como “antecedentes socioeconômicos, o tamanho da cidade natal, as experiências com outros professores, os conselhos dos amigos professores e pais, as identificações com um adulto admirado as experiências passadas além de aspectos profissionais específicos, tais como segurança, prestígio salário e condições de trabalho.

Ao estabelecermos uma análise das três narrativas, observamos que, embora apresentem pontos distintos, também revelam pontos comuns em diversos aspectos. Girassol, assim como Flamboyant, sempre se sentiu atraída pelo magistério, enquanto Violeta, inicialmente, recusava a profissão, vindo a se reconhecer como professora apenas a partir das interações sociais e das práticas formativas vivenciadas no curso de magistério. As experiências e interações sociais mencionadas por ambas foram permeadas por elementos de natureza subjetiva, afetiva e sociocultural.

Dessa forma, esses elementos constitutivos da identidade docente representam possibilidades de construção e significação do conhecimento profissional, a partir de um processo formativo subjetivo, individual e social, marcado pelas interações e pela atribuição de sentidos. Nessa perspectiva, compreendi que o IEGG foi concebido por mim e pelas colaboradoras como um lócus temporal e espacial de formação, onde as experiências vividas se entrelaçaram às dimensões individuais e coletivas do ser professora. Trata-se de um espaço onde a identidade docente se tece continuamente, ancorada em uma tríade relacional – tempo, formação e aprendizagem – que nos permite ressignificar saberes, reconhecer-nos em nossas trajetórias e compreender a docência como um processo histórico, cultural e socialmente situado.

Outro aspecto relevante da identidade profissional docente, evidenciado nas narrativas das três colaboradoras, refere-se ao que Nóvoa (1991) discute ao afirmar que a imagem social do magistério é construída historicamente, no âmbito coletivo, mas também na autoimagem elaborada no interior da profissão. A sociedade, ao longo do tempo, produz representações sobre o que significa ser professor, enquanto cada docente constrói sua própria percepção de si a partir das experiências, trajetórias, valores e relações vividas. Essa autoimagem é constantemente (re)negociada no cotidiano escolar e nas interações com colegas, alunos e

políticas educacionais. Assim, a identidade docente configura-se como uma construção histórica, social e reflexiva, articulando o coletivo da profissão e o individual do sujeito, em um processo dinâmico de reconhecimento e autorreconhecimento.

5 TECENDO NOVOS OLHARES SOBRE VELHAS QUESTÕES: UMA ANÁLISE COMPREENSIVA-INTERPRETATIVA DO NARRADO POR ESTUDANTES DO CURSO DE MAGISTÉRIO

Somos feitos de pedaços dispersos, de imagens e sons que atravessam o tempo. Cada palavra que sai de nossa boca é como um fio invisível que nos liga ao que fomos e ao que seremos. A escrita é um gesto de voltar ao que se perdeu.

(Couto, 2006, p. 46)

A reflexão de Mia Couto, que abre esta seção, convida-nos a perceber que nossa identidade e nossas experiências são construídas por fragmentos que, ao longo do tempo, entrelaçam-se e se manifestam nas palavras. No contexto desta pesquisa, essas palavras adquiriram um caráter de reconstrução e reinterpretação, no qual as memórias da formação e do cotidiano escolar se tornaram fundamentais para compreender as transformações no processo educativo. Assim, neste capítulo, realizei uma análise compreensiva das memórias, marcas e tessituras formativas logradas pelos(as) normalistas do IEGG, buscando compreender a relevância dessas marcas e tessituras formativas e quais saberes esses professores mobilizaram no cotidiano da sala de aula da educação básica.

A citação de Mia Couto (2006) também dialoga com a ideia da memória como elemento formativo e com a compreensão da história a partir das experiências e narrativas. Nesse processo de imersão e atribuição de sentidos, vivências, histórias de vida, visto que a reconstrução das memórias e experiências permite tecer fios que estabelecem conexões espaço-temporais entre os saberes que compuseram a formação docente no passado e aqueles que estruturam a docência contemporânea. Essa perspectiva possibilita identificar elementos fundamentais para a formação de professores, contribuindo para ressignificar e estabelecer um novo olhar sobre velhas questões relacionadas aos processos educativos, tanto nas academias quanto em instituições de formação de professores. Ao mapear esses elementos fundantes, abre-se espaço para novas interpretações e compreensões, alinhadas ao paradigma emergente da formação docente. Nesse contexto, Cunha (2012, p. 22) traz uma relevante contribuição na reelaboração da memória e percurso das estudantes do curso de magistério.

Reconheço a importância da reelaboração da memória e dos percursos das estudantes do curso de magistério como uma oportunidade de dar voz a professores silenciados pelo regime escolar e governamental da época. Muitos foram excluídos de oportunidades para exercerem outras profissões ou tiveram seu trabalho controlado pelas instâncias governamentais.

A pesquisa de Cunha (2012) dialogou diretamente com este estudo quando analisei o curso de formação para o magistério no Brasil e na Bahia, buscando reconstituir e compreender o passado de maneira reflexiva. Além disso, investigou as contribuições do Instituto Senhor do Bonfim na formação docente, atribuindo significado às experiências formativas a partir do pressuposto de que estas possuem valor no espaço-tempo quando foram vivenciadas.

Ancorada nos estudos de Josso, Cunha (2012) destaca que o método autobiográfico

é uma revolução metodológica que constitui um dos signos da emergência de dois novos paradigmas: um conhecimento fundamentado em uma subjetividade explicitada, consciente de si mesma, e um conhecimento experiencial que valoriza a reflexividade produzida a partir de vivências singulares. Trata-se, entre outras coisas, de conferir legitimidade à subjetividade explicitada, extrapolando seus territórios reconhecidos na literatura, nas artes e nas psicologias analíticas (Cunha, 2012, p. 35).

A pesquisa (auto)biográfica, além de ser uma metodologia de pesquisa, representa uma inovação pedagógica que amplia e fortalece a aprendizagem individual. Ao valorizar a história e a experiência de cada indivíduo, essa abordagem possibilita um processo formativo mais significativo e reflexivo. Quando estruturada de forma rigorosa, a (auto)biografia não apenas organiza narrativas de vida e formação, mas também contribui para a construção da identidade e do conhecimento próprio. Dessa forma, ao incentivar a individualização do aprendizado, a pesquisa (auto)biográfica permite que cada pessoa compreenda melhor sua trajetória e desenvolvimento, tornando-se protagonista de seu próprio processo formativo.

Portanto, ouvir as histórias das colaboradoras desta pesquisa revelou a riqueza de experiências que marcaram nossas trajetórias de vida, a história do IEGG e o próprio processo formativo. Tratou-se, portanto, de um movimento dialético e circular de aprendizagens, permeado por memórias afetivas que atravessaram o tempo – da infância à juventude, da fase adulta à maturidade. As meninas que chegaram até mim com 15 ou 16 anos se tornaram belas mulheres, professoras, educadoras, mães de família e colegas de profissão na mesma rede em que atuo. É profundamente gratificante vê-las ainda me chamarem de “prozinha”.

Foi nessa perspectiva de compreensão, na qual a memória não é apenas preservação do passado, que Flamboyant trouxe sua narrativa revisitando suas memórias e ressignificando os sentidos de seu percurso formativo.

Quando eu era criança, eu brincava de ser professora na frente do espelho. Eu botava minhas bonecas no quarto e brincava de ser professora. Eu dava aula e ficava me olhando no espelho, como se fosse a professora. Eu tinha essa mania de ficar ensaiando, na frente do espelho, como falar, de como dar aula. Então é uma paixão que eu tenho desde criança, porque eu admirava. As professoras que eu tive na minha infância foram maravilhosas! Eu lembro que eu tinha

uma professora de educação física no primeiro ano que a educação física era ensinar a fazer recreação com as crianças, a gente tinha um caderninho de músicas que a toda aula, a gente anotava alguns tipos de músicas e brinquedos, brincadeiras, jogos para a gente fazer com as crianças na hora do recreio. (Flamboyant, Entrevista Narrativa, 2025).

Essa narrativa de Flamboyant, à primeira vista, tratou-se de uma simples lembrança de infância. Contudo, ela está permeada de significados que, pela via da compreensão interpretativa, remetem a um processo inicial de aprendizagem por homologia, articulado à formação tripolar de Gaston Pineau (2004), discutida no capítulo anterior. No meu labor enquanto gestora, observo que essa dinâmica é recorrente. Na unidade escolar em que atuo, situada na zona rural, ao final do turno, as crianças aguardam o transporte escolar e, nesse intervalo, frequentemente me pedem o “piloto”. Dependendo da idade dos alunos, variam os conteúdos: eles se organizam em uma sala e desenhavam, escrevem letras, números ou fazem contas simples de matemática.

Nesse jogo simbólico, as crianças demonstram enorme prazer em assumir o lugar do professor, revelando como, desde cedo, constroem aprendizagens pela observação, pela experiência e pela imitação criativa, elementos que dialogam diretamente com a lógica da aprendizagem por homologia e com as dimensões formativas propostas por Pineau (2004). São as nossas memórias, as nossas histórias de vida, aquilo que nos toca, que nos atravessa e ao que atribuímos sentido desde a tenra idade, que nos constituem como indivíduos em suas múltiplas dimensões. Silva (2017, p. 84) confirma isso ao afirmar que “uma trajetória é, portanto, o constructo produzido pelas lembranças, a partir da memória, da linguagem e da narração”.

Nessa perspectiva, e com o olhar de pesquisadora ancorada no método (auto)biográfico, analisei as narrativas das colaboradoras da pesquisa, considerando que o movimento de narrar possibilita olhar para si, refletir e compreender o próprio percurso. Dando continuidade, volto-me agora para a narrativa de Girassol (Entrevista Narrativa, 2025) “[...] que tinha aquele caderno de estágio, a gente tinha que fazer todo aquele planejamento e era apresentado, né, pró? Sempre no final de cada estágio. Então acho que o magistério me ajudou muito, muito.

A memória constitui um elemento fundamental na formação do ser humano. Nessa perspectiva, Girassol narrou lembranças e experiências vividas que reverberaram diretamente na constituição de sua identidade profissional. Ao analisar a formação (auto)biográfica, a partir do narrado nessas memórias, emergem metodologias ativas, práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar com elaboração de materiais didáticos e atividades voltadas às crianças. Ao refletir sobre seu percurso formativo, veio à baila uma memória espaço-temporal consciente e passível de ressignificação, conforme destaca Cunha ao afirmar que:

A memória será utilizada como forma de ressignificar as ações do presente com vistas ao passado, na busca de compreender as histórias de vida e o juízo de valor sobre a identidade das estudantes do curso de magistério na instituição, a profissão docente, as narrativas e as práticas pedagógicas que ficam vinculadas à sua vida. (Cunha, 2012, p. 39).

Este movimento é uma característica do método (auto)biográfico, pois possibilita olhar para si, realizar uma autorreflexão e ressignificar a própria prática. No processo de formação de professores, isso é fundamental, pois, ao analisar a vida-formação, a identidade, as experiências e o percurso formativo, podemos reavaliar e ressignificar nosso fazer pedagógico, buscando novas perspectivas, novos caminhos e novas possibilidades de aprender, ser e fazer.

Nessa mesma direção, sigo analisando a narrativa de Violeta, nossa terceira normalista, que também apresenta suas memórias, especialmente do período em que estudou no IEGG, destacando, a partir de um processo reflexivo, aspectos relevantes de sua trajetória formativa.

Fiz boas amizades, amizades que duram até hoje. E acho que, no segundo ano, eu conheci a professora Iumara. A disciplina era Educação Infantil. A gente tinha um bom relacionamento, era sempre assim. Uma pessoa que a gente admirava, porque era novinha, igual a nós era muito novinha. A relação era próxima, era amistosa e ficou marcado muito sua disciplina, porque as outras professoras, algumas por ser mais velhas tinham a metodologia mais rígida. Isso acabava dificultando. A gente aprendia muitas coisas com você, a gente lia textos, a gente fazia atividades e eu lembro de que uma vez eu fiz um álbum que não era exatamente o que você pediu, ao invés de você dizer “está errado, jogue fora, não é isso... Faça assim...”, eu acho melhor dessa forma... o que é que você acha. Então você não é que fazia por nós, mas nos dava caminhos. Isso foi muito bom. Toda a turma se desenvolvia muito bem, você dava boas dicas a gente ali no Gastão, tinha uma professora também de jogos e recreação até hoje eu tenho amizade com ela: Hortência. mora ali perto do Caseb, toda vez que eu a vejo, eu a beijo, a abraço. Porque foram pessoas que marcaram mesmo sabe. Eu sou uma pessoa que amo a infância e respeito. Eu tenho isso comigo a minha mente de adulta relembra muita coisa da minha infância. Eu quero ser os melhores exemplos que eu tive. Quando você lembra na sua caixinha da Educação Infantil, lá do magistério, e você hoje eu ainda tenho essas coisas, o povo diz assim para que tanto cacareco? Cacareco não, me respeite, são recursos pedagógicos (Entrevista Narrativa, 2025).

Na compreensão dessa narrativa, Violeta aciona sua memória e traz elementos que evidenciam a construção da sua formação docente e sua identidade a partir dos saberes e aprendizagens já discutidas neste texto. Violeta traz também a essência desta pesquisa: “nada sobre nós sem mim”. Onde eu, ainda muito jovem, ensinando e aprendendo com elas, em um construto coletivo de afetos e de conhecimentos epistêmicos permeados por pesquisas e buscas, fomos construindo nossos percursos. Ao revisitarmos nossas memórias, como salienta Violeta, percebemos que fizemos muitas amizades que permanecem até hoje, vivenciamos grandes

aprendizagens e reconhecemos que o IEGG nos deixou marcas que ainda nos atravessam. Nesta perspectiva Silva destaca a importância da memória na construção da nossa trajetória.

A memória ganha um lugar de destaque, pois promove a condição de nos permitir, pela faculdade de linguagem, visitar o arsenal de nossas experiências que favorecem a construção de uma trajetória. Assim, a trajetória é constantemente reorganizada e estruturada pelas nossas lembranças (Silva, 2017, p. 81).

Nessa direção, o narrado age como um dispositivo formativo que, ao acionar lembranças, favorece a elaboração de saberes tanto individuais quanto coletivos. As memórias evocadas articulam experiências, práticas e sentidos que contribuem para a constituição da identidade docente. Ao visitar seu percurso, o indivíduo reorganiza lembranças de sua trajetória, reinterpretando-os à luz do presente, o que possibilita uma reflexão crítica sobre o próprio itinerário formativo. Esse movimento de rememoração e análise produz a ressignificação do ser e do fazer docente, permitindo a abertura de novas possibilidades de compreensão e de atuação profissional. Assim, a narrativa configura-se como um espaço privilegiado de formação, no qual o professor reconhece, reavalia e reconstrói os significados de sua prática.

5.1 ENTRE HISTÓRIAS E SABERES: A FORMAÇÃO DE ESTUDANTES DO CURSO DE MAGISTÉRIO DO IEGG (1990–2000) E SUAS REVERBERAÇÕES NA PRÁTICA DOCENTE ATUAL

Os diálogos tecidos no decorrer desta pesquisa sobre os saberes docentes estão longe de se esgotar. Entretanto, seguimos com nossas análises e reflexões partindo da premissa defendida por Tardif (2003), Cunha (2005; 2010) e Nóvoa (2005; 2011), segundo a qual o êxito da profissão docente perpassa por uma trilogia de saberes: saber (conhecimento), saber fazer (habilidade) e saber ser (atitude). Essa tríade implica no domínio de conteúdos e conhecimentos teóricos específicos da área de atuação; embasamento metodológico capaz de responder às demandas do trabalho pedagógico – planejando, organizando atividades, avaliando e mediando conflitos e conhecimentos em sala de aula, de modo a favorecer uma aprendizagem significativa –; além de atitudes que envolvem interações sociais saudáveis e humanizadas com todos os envolvidos no processo educativo, conforme preconiza Gauthier:

Quem ensina sabe muito bem que, para ensinar, é preciso muito mais do que simplesmente conhecer a matéria, mesmo que esse conhecimento seja fundamental. Quem ensina sabe que deve também planejar, organizar, avaliar, que também não pode esquecer dos problemas de disciplina, e que deve estar

atento aos alunos mais agitados, muito tranquilos, mais avançados, muito lentos (Gauthier, 1998, p. 20).

Nessa perspectiva, o IEGG contribuiu de forma significativa considerando o contexto e o espaço/temporal que estava inserido na formação das estudantes do curso de magistério que por ali passaram, e eu me incluo nesse processo como normalista, um processo circular de saberes que foram tecidos construídos e constituídos quando iniciei, aos 16 anos, no IEGG. Foi ali que aprendi os elementos fundantes da profissão docente que me prepararam para assumir, pela primeira vez, uma sala de aula como professora, preparou-me metodologicamente, proporcionou-me um aporte teórico que quando eu ingressei na universidade já tinha, de certa forma, familiaridade com alguns teóricos e filósofos.

No IEGG, atitude e comportamento de professora era conteúdo implícito do currículo, por isso, sempre fomos orientados quanto aos modos de nos comportar e a nossa postura em sala de aula. Eu me lembro que a professora Flor dizia que deveríamos evitar roupas curtas, ir sempre bem-vestidas, arrumadas, cheirosas e bonitas. Nesse aspecto, eu sempre concordei com ela e sempre passava isso para minhas estudantes e todos esses saberes contribuíram para formação da minha identidade e profissionalidade docente. Essa compreensão dialoga com o que defendem Pimenta (2003) e Tardif (2014). Embora utilizem nomenclaturas semelhantes, ambos destacam a centralidade dos saberes profissionais na formação docente.

Os estudos de Tardif (2014) e Pimenta (2003) constituem referências essenciais para compreender a docência como uma atividade que articula diferentes dimensões do conhecimento. Embora utilizem nomenclaturas distintas, ambos convergem na defesa de que o trabalho do professor se sustenta em um conjunto de saberes complexos, produzidos e ressignificados ao longo da vida pessoal, escolar, profissional e social. Esses saberes, longe de serem estáticos, são atravessados pelas experiências e contextos que formam o sujeito-professor.

Tardif (2014) define os saberes da formação profissional como aqueles adquiridos nos cursos de formação inicial e continuada, responsáveis por oferecer fundamentos teóricos, metodológicos e éticos para a prática educativa. Pimenta (2003), ao tratar dos saberes pedagógicos, reafirma que eles se constituem na relação entre teoria e prática, envolvendo os conhecimentos didáticos, metodológicos, psicológicos e sociológicos que orientam o trabalho docente. São saberes sistematizados, fruto de estudos, leituras, debates e práticas formativas que fornecem ao professor os instrumentos necessários para compreender a educação em sua complexidade.

Além disso, para Tardif (2014), os saberes disciplinares correspondem aos conteúdos específicos das áreas de conhecimento que o professor ensina. Eles têm origem na tradição científica e acadêmica e são constantemente atualizados. Pimenta (2003), ao falar dos saberes do conhecimento, amplia essa perspectiva ao considerar que tais conteúdos não são neutros, mas carregados de historicidade, intencionalidade e valores. Assim, dominar o conteúdo significa também compreender sua função social, suas implicações formativas e sua relevância para a vida dos estudantes.

Os saberes curriculares, conforme Tardif (2014), são aqueles incorporados pelo professor ao interpretar e aplicar as diretrizes, programas e materiais pedagógicos estabelecidos pelos sistemas de ensino. Eles dizem respeito à capacidade de transpor o conhecimento disciplinar para o contexto escolar, selecionando, organizando e sequenciando conteúdos de maneira significativa. Esse saber evidencia o professor como sujeito ativo na construção do currículo e não apenas executor de prescrições oficiais.

Talvez os mais marcantes na constituição identitária docente, os saberes oriundos da experiência docente emergem da vivência cotidiana em sala de aula e nas interações com estudantes, colegas, gestores e a comunidade escolar. Tardif (2014) denomina-os de saberes experienciais; Pimenta (2003), saberes da experiência. Ambos ressaltam que esse conhecimento nasce do confronto entre o que foi aprendido formalmente e o que se vive na prática, sendo constantemente reelaborado. É nesse campo que o professor aprende a “ler” o cotidiano escolar, interpretar situações complexas, negociar conflitos e construir formas singulares de ser e de agir.

Compreender essas categorias de saber foi fundamental para interpretar as narrativas das estudantes do curso de magistério que passaram pelo IEGG, especialmente porque suas histórias revelam como esses conhecimentos foram se entrelaçando, ganhando forma e adquirindo sentido no cotidiano da formação docente. Ao revisitar suas memórias, as colaboradoras demonstraram como articularam saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais, produzindo modos próprios de ser professora.

É a partir dessa compreensão teórica que avanço, agora, para a análise de um trecho da narrativa de Flamboyant, buscando identificar, em sua história de vida-formação, como esses saberes se manifestaram, entrecruzaram-se e reverberaram em sua prática docente atual.

O magistério foi o embrião, e esse embrião cresceu, se tornou um feto e esse feto foi amadurecendo. Quando, de fato, nasceu, nasceu com as suas origens marcadas pelo que está lá no magistério. Então, o magistério foi o embrião de tudo. Eu não posso imaginar quem eu sou hoje sem as minhas origens e as minhas origens estão lá no magistério. Eu tinha um diferencial porque eu já

sabia o que era sala de aula mesmo trabalhando com adultos. Eu sabia exatamente qual era a realidade da sala de aula, sabia o que era um plano de aula. Fiz tantos planos de aula para o estágio naquele caderninho do estágio e era muito cobrado da gente. O plano de aula, os objetivos tinham que ser claros, a metodologia, as estratégias, os professores pegavam muito no nosso pé no curso de magistério, para fazer um plano de aula bem elaborado. Ele era voltado muito para uma questão da prática, da prática no sentido de nos ensinar a sermos professores na prática. Então eu guardei por muito tempo esse caderninho, e tudo que eu anotei naquele caderninho, eu pus em prática no estágio do 3º ano e assim em todas as aulas. Tanto no 1º ano, no 2º ano e no 3º ano, a gente faz um percurso no curso em que a gente vai se envolvendo cada vez mais com a proposta da sala de aula, não é um curso só voltado para a teoria. Então, assim, a gente tinha aulas teóricas, mas o que me encantou no curso de magistério é que além das aulas teóricas a gente tinha professores que nos conduziam a realizarmos toda aquela teoria na prática, como fazer, por que fazer, com quem fazer. O material era elaborado em sala de aula. A gente fazia desenhos, a gente fazia cartazes, a gente fazia fantoches, a gente fazia músicas para a recreação, elaborava jogos, eu lembro da famosa caixinha, a caixa de camisa que a gente forrou de papel de presente, e a gente colocava todos esses joguinhos dentro dessas caixinhas. A de Metodologia da Língua Portuguesa e de Metodologia da Matemática. Então a gente guardava esses joguinhos, essas caixinhas, que eu guardei por muitos anos, muitos anos, eu mantive essas caixinhas, e tudo isso que a gente fez durante o curso a gente aplicava. Eu sempre comentei e comento que quem fez o curso de magistério no Ensino Médio tem todo um diferencial enquanto professor, enquanto educador, porque prepara nos mínimos detalhes, porque até os cursos de Pedagogia e Licenciatura atualmente eu vejo e ouço muitas pessoas comentando que até o curso de Pedagogia não prepara tanto para a prática, dá muitos caminhos, dá ferramentas metodológicas, dá muita teoria, mas a prática mesmo não. (Flamboyant, Entrevista Narrativa, 2025).

A compreensão de Flamboyant é extremamente potente e reafirma a relevância que o curso de magistério teve na constituição da identidade, da profissionalidade e da profissionalização docente de estudantes do curso de magistério formadas no IEGG. Ademais, sua narrativa dialoga diretamente com os autores discutidos, sobretudo ao evidenciar que a formação docente é plural. Contudo, é importante deixar claro que a relação entre teoria e prática deve caminhar juntas numa perspectiva de práxis. Nesse sentido, Tardif (2014, p. 39) afirma que os saberes docentes “brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e saber-ser”.

Dessa maneira, a profissionalização do professor se concretiza quando ele articula os saberes curriculares, disciplinares e da formação profissional, desenvolvendo, a partir deles, seus saberes experienciais, aqueles que, de fato, expressam seu conhecimento docente. É nesse cruzamento entre teoria, prática e cotidiano que o professor se constitui como sujeito de saber. Flamboyant amplia essa reflexão ao narrar sua vivência na universidade:

Eu me deparei com muitos professores na universidade nesse perfil, porque o que a gente percebe é que o professor quando ele chega na Licenciatura, como foi o meu caso, ele é preparado para trabalhar numa área de pesquisa. Ele tem uma linha de pesquisa, seja do curso de História, de Geografia, qualquer Licenciatura, ele vai trabalhar naquela pesquisa. Ele vai caminhar para aquela pesquisa. Ele vai ingressar no mestrado para aquela pesquisa, no doutorado, só que vai ficar uma lacuna. Porque não adianta você ter muito conhecimento teórico. Você ter muito conhecimento acadêmico, se você não consegue passar aquilo que você sabe (Flamboyant, Entrevista Narrativa, 2025).

Ela destacou que muitos professores que encontrou na universidade eram altamente especializados em suas áreas de pesquisa, mas apresentavam lacunas evidentes no que diz respeito ao trabalho pedagógico. Ao narrar sua experiência, ela evidenciou que, embora esses docentes dominassem extensamente os conteúdos e seguissem trajetórias acadêmicas consistentes – percorrendo iniciação científica, mestrado e doutorado – isso, por si só, não garantia uma prática pedagógica articulada às demandas reais da sala de aula. Sua fala revela uma crítica importante: a formação do pesquisador não substitui a formação do professor, pois a docência exige saberes que ultrapassem o domínio teórico da disciplina como destaca Pimenta (2003, p. 22):

Os alunos da licenciatura, quando arguidos sobre o conceito de didática, dizem em uníssono a partir de suas experiências, que 'ter didática é saber ensinar' e 'que muitos professores sabem a matéria, mas não sabem ensinar'. Portanto, didática é saber ensinar. Essa percepção traz, em si, uma contradição importante. De um lado, revela que os alunos esperam que a didática lhes forneça as técnicas a serem aplicadas em toda e qualquer situação para que o ensino dê certo; esperam ao mesmo tempo em que desconfiam, pois há tantos professores que cursaram a disciplina (e até a ensinam!) e, no entanto, não têm didática. De outro, revela que de certa maneira há um reconhecimento de que para saber ensinar não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos.

Continuando o raciocínio, Pimenta (2005, p. 24) aponta que:

[...] No entanto, se entendemos que conhecer não se reduz a se informar, que não basta expor-se aos meios de informação para adquiri-las, mas que é preciso operar com as informações na direção de, a partir delas, chegar ao conhecimento, então parece-nos que a escola (e os professores) tem um grande trabalho a realizar com as crianças e os jovens, que é proceder à mediação entre a sociedade da informação e os alunos, no sentido de possibilitar-lhes, pelo desenvolvimento da reflexão, adquirirem a sabedoria necessária à permanente construção do humano.

Essa compreensão docente não se sustenta apenas nos saberes disciplinares ou científicos, mas se consolida quando o professor é capaz de articular esses saberes com o cotidiano escolar, transformando-os em ação pedagógica significativa. Pimenta (2003) reforça

essa concepção ao afirmar que os saberes pedagógicos e da experiência são constitutivos da identidade profissional, pois é na prática – mediada por relações, contextos e sujeitos – que o professor constrói seu “modo de ser docente”.

Assim, ao apontar essa “lacuna” entre pesquisa e ensino, Flamboyant evidenciou, com muita clareza, que a profissionalização docente requer mais do que erudição acadêmica: exige capacidade de planejar, mediar conflitos, compreender os estudantes, interagir de forma humanizada, traduzir conteúdos para realidades diversas e, sobretudo, mobilizar os saberes experienciais que só se desenvolvem na prática viva da sala de aula. Sua narrativa afirmou que o magistério foi o “embrião” que lhe deu origem enquanto professora, pois foi nele que aprendeu não apenas conteúdos, mas modos de agir, sentir e compreender o ofício, constituindo um *habitus* profissional que a acompanha até hoje. Seguimos na mesma direção com a narrativa de Violeta:

Eu me lembro que não era só teoria, mas explicava e nos ajudava a ensinar na prática. A gente fazia a caixinha e botava tampinha. Eu lembro dos jogos que a gente mesmo criava. Eu lembro que teve uma [atividade] de fazer uns jogos de matemática em que a gente tinha que inventar uma música, e podia ser paródia, um dominó, não sei o quê... tinha que fazer, e estava tudo nessa caixa. E, quando a gente ia para os estágios, levava e tinha muita coisa ali do planejamento. Isso era muito bom! Você chegava lá só com essa caixa colorida, já dava aos meninos: “Ohhhh, huum... que é que tem aí?” Aí música de rodinha, música disso, música daquilo... tudo isso a gente aprendia. Era muito bom. Eu penso que lá é que a gente aprende mesmo a ser professor. Na universidade, eu senti aquele baque. No magistério eu tive teoria e prática, e aqui é muito mais informação, é muito mais teoria. E quem não tem uma visão não vai conseguir associar que aquilo ali é o que acontece na prática. Eu acho que as professoras que atuam no curso de Licenciatura esquecem um pouco do chão da escola. Sabe o que é sala de aula? Porque nos dão uma base boa, mas eu acho que nem elas sabem o que fazer com aquele menino. É não ter experiência na sala de aula e ser professor. Isso não vai ajudar você a formar professores. Eu sempre achei assim: para ter um coordenador pedagógico, ele precisava ter antes experiência em sala de aula, porque você vai falar do que lhe é próprio, você vai conseguir mostrar ao aluno a importância de ele associar essa teoria a essa prática. Mas quem nunca pisou na sala e quer ser professor de metodologia fica difícil, porque o estudante tem o professor como modelo, como um espelho. Então, na universidade, eu tive algumas professoras que não mostravam que sabiam o que é realmente sala de aula. Vai jogando as coisas, sem saber realmente o que dá certo, talvez sem uma comprovação na sua vida prática. Outra coisa importante: os estágios. Desde o primeiro ano, a gente ia para sala de aula, e as etapas de observação, coparticipação e depois regência, acho que era cada uma em um ano, primeiro, segundo e terceiro ano. Como você observa o ambiente... Você vai observar uma prática docente. Tem elementos ali que eu acredito que trouxe para a minha vida e que fazem parte da minha prática pedagógica até hoje. (Violeta, Entrevista Narrativa, 2025).

A narrativa de Violeta reforçou que o IEGG, ao articular saberes da formação profissional, saberes do conhecimento, saberes curriculares e, especialmente, saberes da experiência, possibilitou às estudantes do curso de magistério uma formação integral, na qual teoria e prática se entrelaçaram de maneira indissociável. A narrativa de Violeta, portanto, inaugurou uma reflexão potente que também nos prepara para compreender a trajetória da próxima colaboradora, cujas experiências igualmente revelam como esses saberes se manifestaram e reverberaram em sua prática docente contemporânea.

De modo semelhante, a narrativa de Girassol evidencia de forma contundente o lugar estruturante que o IEGG ocupou em sua trajetória formativa ao afirmar que “não ia conseguir trabalhar em escolas se não tivesse vivenciado tudo o que eu tive no magistério” (Girassol, Entrevista Narrativa, 2025). Sua narrativa demonstrou que a instituição não foi apenas um espaço de escolarização, mas um *habitat* formativo, no qual se constituíram os elementos basilares de sua identidade, profissionalidade e profissionalização docente. Ao reconhecer que sua entrada na profissão só foi possível graças às experiências vividas no magistério, Girassol revela que o IEGG lhe forneceu os saberes fundantes necessários ao exercício da docência: domínio inicial de conteúdos, orientação metodológica, referências éticas e estéticas, além das primeiras experiências práticas que sustentaram sua autoconfiança profissional. Esses saberes, articulados no cotidiano da formação, configuraram o núcleo identitário que sustenta seu modo de ser professora. Assim, sua fala sintetizou que o IEGG não apenas lhe ensinou *o que fazer*, mas contribuiu decisivamente para a constituição de *quem ela se tornou* como docente confirmando a centralidade dessa instituição na construção de sua trajetória profissional e pessoal.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi do eco do galo de Thiago de Mello, dos fios de Mia Couto e dos retalhos de Cora Coralina que muito compreendi, muito aprendi. No entanto, ainda há muito a pesquisar: muitos questionamentos permaneceram nas linhas, nos fios e nos retalhos desse percurso. Falar sobre o IEGG constituiu um grande desafio, sobretudo porque a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), assim como a maioria das universidades brasileiras, volta-se prioritariamente para a formação de pesquisadores e para o ensino universitário.

Nesse contexto, a formação de professores em nível médio, o antigo curso de formação para o magistério, raramente ocupa lugar central nas discussões acadêmicas. Entretanto, o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UEFS) e o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária (NEPPU) me encorajaram a assumir essa temática como objeto de pesquisa. A partir desse estímulo, aprofundei-me nos estudos e, mediante intensa imersão em leituras, pesquisas e debates, construí o percurso que deu origem a esta dissertação.

Esse caminho atribuiu novos sentidos à minha práxis e ao meu próprio processo formativo. Ao longo da pesquisa, enfrentei limites e desafios, mas também vivi descobertas que marcaram profundamente minha trajetória. Refletir sobre a formação docente a partir da minha própria história constituiu um divisor de águas. A abordagem (auto)biográfica possibilitou uma análise da vida-formação ancorada no “eu”, conferindo-me um lugar de fala singular e legitimado pelas experiências que me constituem. A interpretação das narrativas, fundamentada no paradigma compreensivo-interpretativo de Paul Ricoeur (1992; 2003) ofereceu instrumentos para compreender identidades, profissionalidades e sentidos atribuídos à docência, especialmente no contexto do curso de formação para o magistério.

O método (auto)biográfico mostrou-se igualmente fecundo para as estudantes do curso de magistério colaboradoras. Suas narrativas revelaram memórias, aprendizagens, modos de ser professora, práticas atuais e a força formativa do IEGG. Em todas as falas, o curso de magistério aparece como espaço fundante da identidade e da profissionalidade docente, evidenciando a solidez dos saberes construídos naquele *habitat* formativo. Outro aspecto relevante deste estudo foi a revisão sistemática de produções acadêmicas sobre a formação de professores em nível médio, realizada para compreender o contexto dialógico e teórico no qual esta pesquisa se insere. Essa revisão permitiu mapear estudos, identificar avanços, apontar lacunas e reconhecer áreas emergentes. O estudo revelou que há uma produção significativa sobre o tema, sobretudo nas regiões Sul e Sudeste, onde o curso de formação para o magistério permanece ativo em diversos estados, fato que me surpreendeu e abriu caminhos para futuras pesquisas. Esse cenário

suscita questionamentos importantes sobre os motivos que levaram à extinção do curso em algumas regiões e à sua permanência em outras, bem como sobre os saberes que continuam sustentando sua relevância.

Revisitar o IEGG, analisar sua história e compreender sua tessitura formativa evidenciou a centralidade dessa instituição na constituição da identidade e da profissionalidade de tantas jovens estudantes do curso de magistério que hoje compõem o quadro docente de escolas públicas e privadas de Feira de Santana e região. Como afirma Ricoeur (2003, p. 84), “a interpretação das narrativas é um meio para compreender o sentido dos acontecimentos, pois permite resgatar o que foi vivido e atribuir-lhe novos significados a partir das experiências e contextos do sujeito”. Assim, compreender as narrativas das colaboradoras possibilitou revelar múltiplas dimensões da formação docente e suas repercussões na prática pedagógica. Analisar suas memórias interseccionando-se com as minhas ampliou sentidos, ressignificou experiências e evidenciou que a Iumara que iniciou o mestrado não é a mesma que hoje conclui este percurso. Trata-se de um movimento espaço/temporal e reflexivo que reafirma a formação como processo contínuo, dinâmico e inacabado.

Este estudo não se limita a uma reflexão acadêmica: é também uma tentativa de compreender, a partir de um lugar de fala experiencial, os desafios enfrentados por quem forma e por quem forma-se. Os resultados apontam a necessidade de aprofundar a discussão sobre os saberes formativos da profissão docente e sobre os limites das licenciaturas contemporâneas, que, em muitos casos, privilegiam o conhecimento teórico em detrimento dos saberes didático-metodológicos essenciais à prática pedagógica. Diante das lacunas identificadas, cabe refletir sobre o papel das instituições universitárias na preparação de futuros professores: formar docentes seguros, com domínio dos fundamentos da prática e capazes de elaborar planejamentos consistentes é condição imprescindível para o fortalecimento da educação básica.

Quanto ao problema da minha pesquisa, eu me dediquei por acreditar na relação entre os saberes e as marcas formativas na formação e constituição da identidade docente das estudantes do curso de magistério, contribuindo e reverberando na prática docente daquelas que escolheram atuar no magistério, na educação básica. Esta pesquisa, desde o início, começou com um café, momento em que reuni 12 ex-estudantes do curso de magistério, hoje mulheres que atuam em diversas profissões: administradora, assistente social, pastora, advogada, professoras, enfermeira, psicóloga e contadora. Fizemos uma roda de conversa e fomos nos reapresentando, narrando um pouco sobre nossas vidas, nossas memórias e como os saberes logrados no (IEGG) reverberaram em nossas trajetórias.

Entre risos e lágrimas, todas relataram que os aprendizados constituídos no IEGG, de alguma forma, auxiliam em suas vidas profissionais. Isso porque todas trabalham com pessoas, e o IEGG deixou como legado o ensinar a lidar com o ser humano. Esses relatos me surpreenderam, pois não esperava tal reconhecimento por parte daquelas que não atuam diretamente na educação. Das que trabalham na área educacional, isso já era esperado, mas ouvir as narrativas das ex-estudantes do curso de magistério que hoje atuam em outras áreas foi algo muito significativo e um momento muito emocionante.

Ao iniciar as entrevistas e a escuta atenta das narrativas as estudantes do curso de magistério foram tecendo fios de saberes e aprendizados e a relação estabelecida entre os saberes logrados por normalista do IEGG, na década de 90, com sua prática docente na educação básica foi se confirmando à medida que fui realizando as entrevistas e as análises. Fui identificando as marcas formativas narradas pelas estudantes do curso de magistério e a forma como esses saberes reverberaram em suas práticas educativas.

Um dos depoimentos que mais me chamou atenção foi a narrativa de Flamboyant, ao revelar, de forma particularmente expressiva, uma das marcas formativas mais potentes do curso de Magistério no IEGG: a condição de origem fundante da identidade docente. Ao recorrer à metáfora do “embrião”, do “feto” e do “nascimento”, a colaboradora evidenciou que a formação inicial não se encerra em si mesma, mas inaugura um processo contínuo de constituição profissional e pessoal. O magistério é apresentado como o ponto germinal a partir do qual toda a sua trajetória docente se desenvolveu, configurando-se como uma marca estruturante de seu modo de ser professora.

Essa marca, por sua vez, entrelaça-se às tessituras formativas construídas ao longo do tempo, à medida que as experiências posteriores não apagam a formação inicial, mas a reelaboram, a amadurecem e a ressignificam. Assim, a prática educativa atual de Flamboyant se constitui como resultado de um processo de continuidade formativa, na qual o magistério permanece como referência originária, atravessando e sustentando sua identidade profissional. A narrativa evidencia, portanto, que as marcas formativas não são estáticas, mas se transformam em tessituras vivas, continuamente tecidas nas experiências, nas escolhas e nas práticas pedagógicas.

A pesquisa evidenciou, assim, a relevância das marcas e das tessituras formativas logradas pelas estudantes do curso de magistério do IEGG e como elas se interseccionam nas práticas suas educativas do IEGG. As análises das entrevistas também revelaram saberes e aprendizagens fundantes para a prática docente que são constituídos no processo de ensino e aprendizagem de diversas naturezas, inclusive por homologia e de natureza tripolar que

contribuíram para constituição da identidade e profissionalidade docente. Essas as marcas e tessituras formativas constituídas no locus do IEGG, revelaram um processo de entrelaçamento de experiências no espaço temporal.

As vivências formativas registradas na narrativa de Girassol, atribuíram sentido à sua trajetória profissional, articulando formação inicial e exercício docente ao longo da vida. A narrativa dela expressou a importância da imersão precoce no ambiente escolar, da elaboração de planos de aula e da organização de materiais pedagógicos como elementos fundamentais na construção de saberes profissionais, indicando que a formação no magistério possibilitou uma preparação consistente para o exercício da docência.

As marcas e as tessituras identificadas ao longo da pesquisa anunciaram um campo investigativo vivo, dinâmico e potente. Tal percepção se intensificou especialmente nos eventos e seminários acadêmicos, nos quais, ao apresentar meu trabalho, pude constatar que, pesquisadores de diferentes regiões do país reconhecem que o curso de magistério ainda sobrevive em diversos estados do Brasil e continua sendo defendido como uma possibilidade formativa e como uma alternativa relevante de aprendizagem para a docência.

Embora seja consenso que o curso de magistério, por si só, não seja suficiente para garantir que o professor ingresse plenamente preparado para assumir uma turma do ensino fundamental, ele se mantém como uma formação basilar, fundamental para a apreensão dos princípios estruturantes da docência. Trata-se de um espaço formativo que contribui de modo significativo para a constituição da identidade profissional docente, funcionando como um alicerce a partir do qual o sujeito pode adentrar os cursos acadêmicos de licenciatura e aprofundar sua profissionalização.

Nesse sentido, o magistério não se configura como formação conclusiva, mas como etapa inaugural de um percurso mais amplo de formação, no qual os saberes pedagógicos, as experiências iniciais e a construção identitária se articulam e se desdobram ao longo da trajetória profissional. Ele opera como um território de iniciação à docência, através do qual se sedimentam os fundamentos éticos, pedagógicos e metodológicos que sustentam o fazer docente.

Ao tomar conhecimento de que ainda existem cursos de magistério em funcionamento no Brasil, emergiu um questionamento central para esta pesquisa: por que o curso de magistério ainda persiste no cenário educacional brasileiro? O que sustenta sua permanência, considerando que a LDB nº 9.394/96 estabelece a formação em nível superior como requisito para o exercício da docência na educação básica? Por que, mesmo diante desse marco legal, há professores que

continuam atuando apenas com a formação em magistério? Quais lacunas, necessidades ou especificidades do sistema educacional explicam essa permanência?

Essas inquietações configuraram-se não apenas como problematizações teóricas, mas como convites à investigação. Elas expressam a necessidade de compreender as razões históricas, políticas, sociais e pedagógicas que sustentam a continuidade do magistério no Brasil, bem como os sentidos que esse curso ainda assume na formação docente contemporânea.

Mais do que buscar respostas definitivas, esta pesquisa se orientou pelo desejo de compreender. Trata-se de um movimento de escuta, de análise e de interpretação, que visa apreender os significados dessa permanência e os modos como o magistério continua se inscrevendo nas trajetórias formativas e profissionais dos professores. É nesse horizonte que me coloco na busca por uma compreensão mais profunda desse fenômeno, reconhecendo-o como uma tessitura complexa da formação docente no contexto brasileiro.

Assim, esta pesquisa me proporcionou um aprendizado vasto: compreender meu próprio processo formativo, revisitar minha história de vida, pois as narrativas de Flamboyant, Girassol e Violeta me atravessaram, mas este estudo me ajudou a fazer uma imersão e uma reflexão profunda buscando uma autoanálise de vida-formação.

Dessa forma, este escrutínio desenvolveu novas habilidades de pesquisa acadêmica, possibilitou apresentar trabalhos em diferentes estados e universidades, publicar artigos e ampliar horizontes investigativos. Para além dos resultados produzidos, a pesquisa abriu portas, consolidou convicções e reafirmou que – assim como nos versos de Mello, Couto e Coralina – sigo tecendo caminhos, unindo fios e costurando novos retalhos porque ainda há muito a aprender, muito a compreender e muito a narrar.

REFERÊNCIAS

- ABC MAIS. Queda na procura pelo magistério desafia a formação de novos professores no Rio Grande do Sul. **ABC Mais**, Porto Alegre, 2024. Disponível em: <https://www.abcmais.com/brasil/rio-grande-do-sul/queda-na-procura-pelo-magisterio-desafia-a-formacao-de-novos-professores-no-rio-grande-do-sul>. Acesso em: 23 out. 2025.
- ALMEIDA, Ozana Lins Siqueira; BARBOZA, Daiane Lago Marinho; RODRIGUES, Rosângela dos Santos. A formação de professores para atuar no ensino superior brasileiro. *In*: MEDEIROS, Janiara de Lima (Org.). **Ensino e Educação: contextos e vivências**. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 241-259. v. 2.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Saberes pedagógicos e saberes científicos na formação inicial do licenciado e do bacharel**. Pleiade, Foz do Iguaçu, v. 1, n. 2, p. 7-27, dez. 2007.
- ANFOPE. Documento Final do VI Encontro Nacional. Belo Horizonte, **ANFOPE**, 1992. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/6º-Encontro-Nacional-da-Anfope-1992.pdf>. Acesso em: 19 out. 2024.
- BOAVENTURA SANTOS, de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- BOLIVAR, A. **The initial training of secondary school teachers and their professional identity**. Estudios Sobre Educación, Navarra: Universidad de Navarra; Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, n. 12, p. 13-30, jun. 2007.
- BRASIL. Lei nº. 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1961. Seção 1. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 7 jul. 2024.
- BRASIL. Lei nº. 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1971. Seção 1. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 6 jun. 2024.
- BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1996. Seção 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 6 jun. 2024.
- CANÁRIO, R. **Educação de adultos: um campo e uma problemática**. Lisboa: Educa, 2013.
- CANDAU, Vera M.; LELIS, Isabel A. A relação teoria-prática na formação do educador. *In*: CANDAU, Vera M. **Rumo a uma nova didática**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- CARNEIRO, Rita de Cássia Oliveira. **Histórias de mestras: o sentido de ser professora do Instituto de Educação Gastão Guimarães (1968-2000)**. Orientador: Elizeu Clementino de Souza. 2009. 174f. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-graduação em Educação e

Contemporaneidade - Departamento de Educação Campus I, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2009.

CAVACO, C. **Aprender fora da escola**: percursos de formação experiencial. Lisboa: Educa, 2002. Científica. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F.M. **Pesquisa Narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. 2. ed. rev. Tradução Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia, MG: EDUFU, 2015.

COUTO, Mia. **Terra sonâmbula**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUNHA, Rúbia Mara de Sousa Lapa. **Histórias de vida de professores normalistas na microrregião de Jacobina**: Memórias, narrativas de formação e identidade docente. 2012. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2012. Disponível em: <https://gcorpo.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/07/rubialapa.pdf>

CUNHA, Maria Isabel. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/xR9JgbzxJggqLZSzBtXNQRg/?format=pdf&lang=en>
Acesso em: 18 out. 2024.

DAROS, Dilnei Abel. **Percursos formativos no Curso Normal Regional de São Francisco de Paula-RS (1953-1962)**: histórias e memórias. 2020. 357 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/6838>. Acesso em: 10 jul. 2024.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, p. 523-536, 2012. Disponível em: <http://tede.unicentro.br:8080/jspui/handle/jspui/1912>. Acesso em: 10 jul. de 2024.

FARIA, Isabel Azeredo Uchoa. **A lei 10.639/2003 no cotidiano escolar**: um olhar sobre uma escola de Curso Normal da rede pública estadual do município de Itaperuna. 2019. 116 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Federal Fluminense. Santo Antônio de Pádua, 2019. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/23528>. Acesso em: 10 jul. de 2024.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, p. 35-59, 2010.

FERREIRA, Liliana Soares. **Trabalho pedagógico na escola**: dimensões e possibilidades. Universidade Federal de Santa Maria, 2025.

FINGER, M. NÓVOA, A. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014.

FONSECA, Marisa Cardoso de Luca. **O Curso Normal em nível médio como espaço de formação do professor**: processos de construção da identidade docente e experiências formativas. 2019. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2019. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/15152?locale-attribute=en>. Acesso em: 10 jul. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GABRE, Viviane. **Formação de docentes em nível médio – Modalidade Normal**: o curso que resiste e persiste no estado do Paraná. 2022. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Francisco Beltrão, 2022. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=12424816. Acesso em: 10 jul. 2024.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido / Moacir Gadotti. -- 2. ed. -- São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf> >. Acesso em: 4 dez. 2018.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural**. 3ª. ed. Trad. Dagmar Zibas. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**: Rumo a uma pedagogia crítica da Aprendizagem. Trad.: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2014.

ISAIA, Silvia. Processo formativo docente. **Verbete**. Enciclopédia de pedagogia universitária. Brasília: MEC/INEP, 2006, p. 351.

JOSSO, Marie-Cristhine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

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

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin; LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da Metodologia**, 2010.

LARROSA, Jorge. Notas sobre experiências e o saber da experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 19, p. 20- 28, jan./fev./mar./abr. 2002.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LE GOFF, Jacques. **História & memória**. 7. ed. Campinas: Editora da Unicamp,

LEJEUNE, P. **Le pacte autobiographique**. Paris: Seuil, 1971.

LIBÂNEO, Jose Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2008.

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. O Pensamento curricular no Brasil. *In*: LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth (Org.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 13-54.

MACEDO, R. S. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

MAGALHÃES, de L. T.; PORTO, de S. **A pesquisa e a produção dos saberes pedagógicos no Ensino Superior: o que nos revelam as narrativas docentes?**. REVISTA ELETRÔNICA ESQUISEDUCA, [S. l.], v. 13, n. 30, p. 453–472, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1095>. Acesso em: 16 out. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MUYLAERT, C. J.; SARUBBI, V. Jr.; GALLO, P. R.; NETO, M. L. Narrative interviews: an important resource in qualitative research. **Rev. Esc Enferm USP**, 2002.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. 1º Congresso Nacional da Formação Contínua de Professores (Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas). Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1991.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PASSEGGI, Maria da conceição; DE SOUZA, Elizeu Clementino. O movimento (auto) biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. **Revista Investigación Cualitativa**, v. 2, 2017.

PEREIRA, Liliane Lemus. MARTINS, Zildete Inácio de O. A identidade e a crise do profissional docente. *In*: BRZE ZINSKI (org.) **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano editora, 2002.

PEREIRA, Noeli Maria. **Formação docente em nível médio na modalidade Normal: um estudo sobre as influências educativas do Curso Normal nas trajetórias profissionais de egressos do Colégio Estadual Olavo Bilac – Cantagalo PR**. 2022. 272 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste. Guarapuava, 2022.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência.** São Paulo: Cortez, 2003.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 15-34.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a heteroformação e a ecoformação. In: JOSSO, Marie-Christine; PINEAU, Gaston; DOMINICÉ, Pierre (orgs.). **Experiências de vida e formação.** Natal: EDUFRN, 2004.

PINEAU, Gaston. **Temporalidades na formação: rumo a novos sincronizadores.** São Paulo: Triom, 2004.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: a gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 329-343, mai./ago. 2006.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios.** 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RICOEUR, Paul. **Teoria da interpretação.** Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1976.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação do Estado. **Curso Normal: formação para a docência.** Porto Alegre, 2024. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/curso-normal>. Acesso em: 23 out. 2025.

ROMANELLI, Otazia de Oliveira. **História da educação brasileira.** Petrópolis: Vozes, 1978.

SANTOS, Gillyane Dantas dos. **A secular feminização do magistério e a profissionalização certificada da mulher potiguar nos Cursos Normais Regionais (1946-1971).** 2022. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/49557>. Acesso em: 10 jul. 2024.

SILVA, Eliane Paganini; MANO, Amanda de Matos Pereira. Identidade profissional docente: concepções de futuros professores. **Ensino em Revista** – Uberlândia Minas Gerais, 2018.

SILVA, F. O. **Formação docente no PIBID: Temporalidades, Trajetórias e Constituição Identitária.** Tese (Doutorado em Educação). 220fls. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade –PPGEduC -Departamento de Educação. Universidade do Estado da Bahia, 2017.

SILVA, F. O.; RIOS, J. A. V. P. Aprendizagem experiencial da docência no PIBID. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 1, p. 202-218, jan./abr. 2018.

SILVA, F. O. da. Tessituras constitutivas da abordagem (auto)biográfica como dispositivo de pesquisa qualitativa. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 15, p. 1–15, 2019.

SILVA, F. O.; ALVES, Ingrid da Silva Alves. Contribuição do PIBID para a prática profissional: aprendizagens da docência por homologia na formação inicial. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. X, p. 01-26, e020104, 2020. Disponível em <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n1ID1499>. Acesso em: 10 fev. 2025.

SILVA, M.Q. da; CRUZ, N. A. da. **Instituto de Educação Gastão Guimaraes: 50 anos de educação**. Feira de Santana, BA. 1977.

SILVA, Marcia Regina da. **O Curso Norma em nível médio na rede pública e a sua contribuição para a profissionalização docente**. 2022. 167 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade La Salles. Canoas, 2022. Disponível em: <https://svr-net20.unilasalle.edu.br/handle/11690/3497>. Acesso em: 10 jul. 2024.

SILVA, V. L. B. **Aprendizagem da docência: uma perspectiva (auto)biográfica e formativa**. Curitiba: CRV, 2017.

SOUZA, E. C. de. (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2009.

SOUZA, Geruza Ferreira Ribeiro de. **Formação permanente de professores no cotidiano escolar: o real e o possível**. 2022. 140 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana. 2022. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/8002>. Acesso em: 15 out. 2024.

UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO (UNDIME). **Governo reativa cursos de magistério no Paraná**. Brasília, 2023. Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/governo-reativa-cursos-de-magisterio>. Acesso em: 23 out. 2025.

APÊNDICE A – CARD DO CAFÉ COM DIÁLOGO

CAFÉ COM DIÁLOGO

REVISITANDO AS NARRATIVAS DAS ESTUDANTES NORMALISTAS

Iumara Celia Silva de Souza Lopes



Local: Salão de Festas do Condomínio Quartier
Residence, Rua Reginaldo Muritiba do Lago, 220,
Casa 25, bairro Registro, Feira de Santana - BA



APÊNDICE B – CARTA CONVITE

Café e Roda de Conversa

Querida professora,

Você, que compartilhou sua trajetória formativa no Instituto de Educação Gastão Guimarães (IEGG), é nossa convidada especial para um café e roda de conversa, onde revisitaremos memórias e histórias de formação.

Local: Condomínio Quartier Residence, Rua Reginaldo Muritiba do Lago, nº 220, casa 25, Bairro Registro, Feira de Santana – Bahia

Data e horário: Abril (a confirmar)

Nesse encontro, além de celebrarmos as experiências que nos conectaram, apresentarei minha pesquisa de Mestrado em Educação da UEFS, orientada pelo Prof. Dr. Fabricio Oliveira Silva com o tema “ Nada sobre nós, sem mim: Tessituras e Circularidades Formativas na ambiência educacional do Instituto de Educação Gastão Guimarães”.

Na oportunidade discutiremos como suas vivências podem contribuir para esse estudo. Será um momento para compartilharmos reflexões, memórias e saberes, num movimento de viver e contar, reviver e recontar.

*Sua história é essencial para resgatarmos a riqueza dessa jornada!
Espero por você para um momento especial e cheio de trocas afetivas.*

Com carinho,

Iumara Célia Lopes

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA – UEFS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, Iumara Célia Silva de Souza Lopes, pesquisadora do estudo intitulado Nada Sobre Nós, Sem Mim: Tessituras e Circularidades Formativas na Ambiência Educacional do Instituto de Educação Gastão Guimarães, convido você para participar dessa pesquisa desenvolvida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), localizado no prédio da Pós-Graduação em Educação, Letras e Artes - Módulo 2, situado na UEFS, Av. Transnordestina, S/N – Novo Horizonte, Feira de Santana, Telefone (75) 3161- 8871. Esta pesquisa tem como objetivo geral: compreender a relação tecida entre os saberes e circularidades formativas, de normalistas do IEGG da década de 1990 com a suas práticas docentes na Educação Básica

A participação nesta pesquisa tem como principal benefício contribuir para estudos sobre a relação entre os saberes adquiridos por normalistas do Instituto de Educação Gastão Guimarães (IEGG) na década de 1990 e suas práticas docentes na Educação Básica. Você que foi estudante do Curso Normal do IEGG e atua como professora na Educação Básica, poderá colaborar com esta pesquisa, desde que concorde, leia atentamente este termo e assine a autorização. A colaboração ocorrerá por meio de entrevistas narrativas gravadas, conduzidas por mim em encontros individuais ou grupais. Caso aceite participar, as entrevistas serão previamente agendadas conforme sua disponibilidade e gravadas com sua permissão, utilizando o gravador do celular. Após a transcrição, as gravações serão copiadas para o computador e apagadas do dispositivo móvel. Os possíveis riscos desta pesquisa relacionam-se à exposição das colaboradoras quanto aos resultados, podendo gerar eventuais desconfortos ao compartilhar experiências sobre saberes, práticas e vivências formativas. Para minimizar quaisquer constrangimentos ou prejuízos, adotaremos as seguintes medidas: a primeira entrevista será realizada em um local a ser definido, considerando sua disponibilidade e garantindo um ambiente tranquilo para revisitar suas memórias e favorecer o diálogo. Os encontros

subsequentes serão individuais e agendados previamente, assegurando sua privacidade. Seu anonimato será garantido por meio da utilização de nomes fictícios na identificação das colaboradoras. Após cada entrevista, você poderá solicitar a escuta da gravação e retirar ou acrescentar informações, se desejar. As gravações serão armazenadas apenas durante a realização da pesquisa e, após sua conclusão e apresentação, serão apagadas. Caso não autorize a gravação, as informações serão registradas em formato escrito, sem qualquer identificação. As publicações derivadas desta pesquisa não permitirão a identificação das colaboradoras, e nenhuma informação será utilizada em prejuízo das colaboradoras. Caso sinta que sua imagem ou qualquer outro direito foi prejudicado, poderá solicitar indenização, que será coberta com recursos próprios da pesquisadora responsável. Após a conclusão do estudo, você receberá uma cópia do texto final em formato PDF via e-mail e será convidada a participar da apresentação dos resultados. Você poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. Não há previsão de despesas para as colaboradoras, como transporte ou alimentação, nem benefício material. Se desejar esclarecer dúvidas sobre a pesquisa ou sua participação, poderá entrar em contato diretamente comigo. Caso tenha questões de cunho ético, pode procurar o Comitê de Ética da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) pelo e-mail cep@uefs.br ou telefone (75) 3161-8067. Este termo será assinado por você, por mim (pesquisadora responsável) e pelo orientador da pesquisa, em duas vias, ficando uma com você e outra comigo.

Feira de Santana, Ba ____ de _____ 2025.

Colaboradora da Pesquisa

Mestrando/Pesquisador

Orientador da Pesquisa

FEIRA DE SANTANA – BA

2025

ANEXO B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA – UEFS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Termo de Autorização de uso de imagem

Eu, _____, portadora da cédula de identidade nº _____, inscrita no CPF sob nº _____, residente à Rua/Comunidade _____, nº _____, na cidade de _____, AUTORIZO o uso de minha imagem para ser utilizada, apenas na pesquisa da mestranda Iumara Célia Silva de Souza Lopes, intitulado Nada Sobre Nós, Sem Mim: Tessituras e Circularidades Formativas na Ambiência Educacional do Instituto de Educação Gastão Guimarães, sob a orientação do professor doutor Fabrício Oliveira da Silva. A pesquisa concentra-se no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana. Esclareço que a autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem apenas para a pesquisa. Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro. Reitero que em hipótese alguma poderá a imagem ser utilizada de maneira contrária a moral, aos bons costumes ou a ordem pública.

Feira de Santana, Ba _____ de _____ de 2025

Assinatura da responsável

FEIRA DE SANTANA – BA

2025