

**UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL - UNISC  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO  
E DOUTORADO**

**Tatiana Teixeira dos Santos**

**A EXPERIÊNCIA E O TRABALHO NA (AUTO)FORMAÇÃO DE  
EDUCADORAS DO COLÉGIO TIRADENTES DA BRIGADA MILITAR  
DE SANTA MARIA**

**Santa Cruz do Sul**

**2018**

Tatiana Teixeira dos Santos

**A EXPERIÊNCIA E O TRABALHO NA (AUTO)FORMAÇÃO DE EDUCADORAS  
DO COLÉGIO TIRADENTES DA BRIGADA MILITAR DE SANTA MARIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao  
Programa de Pós-Graduação em Educação -  
Mestrado e Doutorado, Linha de Pesquisa em  
Educação, Trabalho e Emancipação,  
Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC.

Orientadora: Dra. Cheron Zanini Moretti

Santa Cruz do Sul

2018

Tatiana Teixeira dos Santos

**A EXPERIÊNCIA E O TRABALHO NA (AUTO)FORMAÇÃO DE EDUCADORAS  
DO COLÉGIO TIRADENTES DA BRIGADA MILITAR DE SANTA MARIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao  
Programa de Pós-Graduação em Educação -  
Mestrado e Doutorado, Linha de Pesquisa em  
Educação, Trabalho e Emancipação,  
Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC.

---

Dra. Cheron Zanini Moretti  
Professora Orientadora – UNISC

---

Dra. Edla Eggert  
Professor Examinador – PUCRS

---

Dr. Éder da Silva Silveira  
Professor examinador – UNISC

CIP - Catalogação na Publicação

Santos, Tatiana Teixeira dos

A experiência e o trabalho na (auto)formação de educadoras do Colégio Tiradentes da Brigada Militar de Santa Maria / Tatiana Teixeira dos Santos. – 2018.

85 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2018.

Orientação: Profa. Dra. Cheron Zanini Moretti.

1. Educação. 2. Educadores. 3. Professores - Formação. I. Moretti, Cheron Zanini. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UNISC com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

## AGRADECIMENTOS

A presente dissertação de mestrado não poderia chegar ao fim sem o incontestável apoio de várias pessoas. Em primeiro lugar, não posso deixar de agradecer à minha orientadora, Professora Doutora Cheron Zanini Moretti, por toda a paciência, incentivo, espaço, empenho e sentido prático com que sempre me orientou neste trabalho e em todos aqueles que realizei durante os seminários do mestrado e no grupo de pesquisa. Muito obrigada pelas orientações, quando necessárias, sem nunca desmotivar.

Meu mais sincero agradecimento à Equipe Diretiva do Colégio Tiradentes da Brigada Militar de Santa Maria- RS pela oportunidade de realizar a pesquisa, e meu agradecimento carinhoso às educadoras que compartilharam suas memórias, experiências e histórias de vida comigo, pois sem elas não seria possível a concretização deste trabalho.

Desejo, igualmente, agradecer a todos os meus colegas do Mestrado em Educação, em especial os colegas da Linha de Pesquisa Educação, Trabalho e Emancipação, pela troca de experiências, vivências, discussões e as contribuições para comigo.

À professora doutora Edla Eggert e ao professor doutor Éder da Silva Silveira que compuseram a minha banca, pelas contribuições necessárias para minha evolução na trajetória como pesquisadora.

Aos queridos solidários desconhecidos que compartilharam exemplares de livros difíceis de serem encontrados, contribuindo imensamente com a produção desta dissertação.

Por último, quero agradecer à minha família e aos amigos pelo apoio incondicional, especialmente aos meus pais, por sempre acreditarem na minha capacidade intelectual e, com isso, fica a maior herança que os pais deixam ao seus filhos e filhas – o estudo.

À minha filha Cindel, pela compreensão dos dias não compartilhados, devido às longas horas de estudo; ao meu marido Odalirio, que dividiu comigo as angústias e os anseios de um processo solitário e exaustivo, a incansável busca em livrarias por títulos tão difíceis de serem encontrados. Aos meus amigos que compreenderam as minhas ausências em atividades sociais.

Às minhas amigas-irmãs Karin e Julianna pelo apoio, conversas, incentivo, e a certeza de que sonhos que se vivem juntos realmente se tornam realidade. À Ana Carolina, Mariusa e Franciele pela paciência e compreensão.

## RESUMO

### **A EXPERIÊNCIA E O TRABALHO NA (AUTO)FORMAÇÃO DE EDUCADORAS DO COLÉGIO TIRADENTES DA BRIGADA MILITAR DE SANTA MARIA**

AUTOR: Tatiana Teixeira dos Santos  
ORIENTADORA: Dra. Cheron Zanini Moretti

Esta dissertação tem como objetivo identificar como as experiências (auto)formativas contribuem no trabalho docente dentro do Colégio Tiradentes da Brigada Militar de Santa Maria. Destacam-se como objetivos específicos: identificar e analisar quais são as experiências mais significativas para as educadoras em sua trajetória (auto)formativa para o trabalho docente; investigar, através das (auto)narrativas das educadoras do Colégio Tiradentes da Brigada Militar de Santa Maria – RS, os sentidos elaborados por elas sobre suas experiências para trabalho docente. A metodologia utilizada caracteriza-se como do tipo qualitativa com ênfase nos estudos de caso. Triviños (1987) menciona diferentes formas dessa metodologia e, dentre eles, encontra-se a história de vida, a qual é o foco desta dissertação. Entre os referentes teórico-metodológicos que fundamentaram o processo investigativo estão: Josso (2006), Nóvoa (1999), Schwartz (2016), Triviños (2015), Passeggi (2006), Souza (2006), Tardif (2002/2005) e Thompson (1981). Os sujeitos participantes da pesquisa foram sete educadoras do Colégio Tiradentes da Brigada Militar de Santa Maria, com idade entre 25 a 54 anos. Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizados: memoriais, observações, diário de campo e entrevistas semiestruturadas. Os dados encontrados foram analisados por meio da análise de conteúdo na perspectiva teórica do método do materialismo histórico e dialético. Os resultados mostraram que as experiências significativas revelam que a educação é compreendida como um processo de (auto)transformação da realidade social onde as educadoras estão inseridas. Nesse contexto, para as educadoras, as experiências estão intimamente ligadas às emoções e essa se dá a partir da reflexão sobre sua prática docente no cotidiano, que vão transformando-se em processo (auto)formativo.

**Palavras-chave:** Experiência, (Auto)formação, Trabalho docente, Ensino militar. Mulheres.

## ABSTRACT

### THE EXPERIENCE AND THE WORK ON (SELF) TRAINING OF TEACHERS OF COLLEGE TIRADENTES OF BRIGADA MILITAR OF SANTA MARIA

AUTHOR: Tatiana Teixeira dos Santos  
ORIENTADORA: Dra. Cheron Zanini Moretti

This work aims to identify how the (self) training experiences contributes in the teaching work, in the Tiradentes School of the Military Brigade of Santa Maria. As specific objectives, there is the identification and analysis of which are the experiences that are most significant for the educators in their (self) training trajectory for the teaching work; the investigation, through the (self) narratives of the educators of the Tiradentes School of the Military Brigade of Santa Maria - RS, the senses elaborated by them on their experiences for the teaching work. The methodology used is characterized as a qualitative type with emphasis on the case studies. Triviños (1987) mentions different forms of this methodology and, among them, is the life history, which is the focus of this thesis. Among the theoretical-methodological references that supported the investigative process are: Josso (2006), Nóvoa (1999), Schwartz (2016), Triviños (2015), Passeggi (2006), Souza (2006), Tardif (2002/2005) and Thompson (1981). The subjects of the research were seven educators of the Tiradentes School of the Military Brigade of Santa Maria, aged between 25 and 54 years. As instruments of data collection, it was used: memorials, field diary, observations and semi-structured interviews. The data were analyzed through the analysis of content in the theoretical perspective of the method of historical and dialectical materialism. The results showed that the significant experiences reveal that the education is understood as a process of (self) transformation of the social reality in which the educators are inserted. In this context, to the educators, the experiences are intimately connected to the emotions, which is developed by the reflection of their own daily teaching methodology that will become the (self) training process.

**Keywords:** Experiences, (Self) Training, Teaching Work, Military Education, Woman.



## LISTA DE ABREVIATURAS

AFA - Academia da Força Aérea  
Anfope - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação  
APM - Associação de Pais e Mestres  
CFE – Conselho Federal de Educação  
CFC – Curso de Formação de Cabos  
CFSD – Curso de Formação de Soldados  
CESD – Curso de Especialização de Soldados  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CMPA – Colégio Militar de Porto Alegre  
CMT - Comandante  
CTBM – Colégio Tiradentes da Brigada Militar  
CPF- Cadastro de Pessoas Físicas  
CNPJ- Cadastro Nacional de Pessoas Jurídicas  
CPM – Círculo de Pais e Mestres  
CRE - Coordenadoria Regional de Ensino  
EB- Exército Brasileiro  
FAB- Força Aérea Brasileira  
OPM - Órgão Policial Militar  
QE – Quadro de Efetivo,  
QO – Quadro de Organização  
QOEM - Quadro de Oficiais do Estado Maior  
QSCON- Quadro de Sargentos Convocados  
SBCMT– Subcomandante  
SEED-RS – Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul  
TRD -Trabalhos de Recuperação Disciplinar

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Organograma do Colégio Tiradentes.....	17
---	----

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quadro sinóptico dos artigos pesquisados .....	20
Quadro 2 – Quadro Sinóptico dos artigos da ANPED .....	26

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E ASPECTOS METODOLÓGICOS ....</b>	<b>19</b>
2.1 BASES CONCEITUAIS E MAPEAMENTO DO TEMA .....	19
<b>2.1.1 Mapeamento do tema .....</b>	<b>19</b>
2.2 APONTAMENTOS SOBRE O MÉTODO E A ABORDAGEM FILOSÓFICA .....	30
<b>2.2.1 Tipo de pesquisa e abordagem filosófica .....</b>	<b>30</b>
<b>2.2.2 Trabalho docente e feminização nas instituições educacionais .</b>	<b>31</b>
<b>2.2.3 Experiência (auto)formativa e a (auto)narrativa .....</b>	<b>36</b>
<b>2.2.4 Identificação dos sujeitos da pesquisa .....</b>	<b>43</b>
<b>2.2.5 Instrumentos de coletas de dados .....</b>	<b>44</b>
2.2.5.1 <i>Memoriais</i> .....	44
2.2.5.2 <i>Entrevista semiestruturada</i> .....	46
2.2.5.3 <i>Observação e Diário de Campo</i> .....	47
2.2.5.3.1 <i>Observação</i> .....	47
2.2.5.3.2 <i>Diário de Campo</i> .....	50
<b>2.2.6 Análise de dados .....</b>	<b>51</b>
<b>3 AS EXPERIÊNCIAS (AUTO)FORMADORAS DAS EDUCADORAS DO CTBM PARA O TRABALHO DOCENTE .....</b>	<b>53</b>
3.1 MEMÓRIAS, ESQUECIMENTOS, EXPERIÊNCIAS E SEUS SENTIDOS NO TRABALHO DOCENTE .....	53
3.2 A (AUTO)NARRATIVA COMO INSTRUMENTO PARA A (AUTO)FORMAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE .....	62
3.3 TRAJETÓRIA DOCENTE DAS EDUCADORAS DO CTBM E A FEMINIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE .....	66
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>74</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>79</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>86</b>
<b>APÊNDICE A</b>	
<b>CARTA DE APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>87</b>
<b>APÊNDICE B</b>	
<b>TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>90</b>
<b>APÊNDICE C</b>	
<b>ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM AS EDUCADORAS .....</b>	<b>92</b>
<b>APÊNDICE D</b>	
<b>ROTEIRO PARA A CONSTRUÇÃO DOS MEMORIAIS COM AS EDUCADORAS .....</b>	<b>94</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação de Mestrado, apresentada na Linha de Pesquisa Educação, Trabalho e Emancipação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC, está voltada para o seguinte objeto de estudo: a experiência e o trabalho na (auto)formação das educadoras no Colégio Tiradentes da Brigada Militar de Santa Maria.

A seguinte dissertação tem como objetivo geral identificar como as experiências (auto)formativas contribuem no trabalho docente dentro dessa instituição de ensino militar. Tem como objetivos específicos descrever e analisar como essas experiências (auto)formativas das educadoras do Colégio Tiradentes da Brigada Militar de Santa Maria contribuem para a realização do seu trabalho docente, assim como identificar e analisar quais são as experiências que são significativas para as educadoras em sua trajetória (auto)formativa para o trabalho docente; investigar, através das (auto)narrativas das educadoras do Colégio Tiradentes da Brigada Militar de Santa Maria – RS, os sentidos elaborados por elas sobre suas experiências (auto)formadoras para o trabalho docente.

Entende-se que a relevância desta pesquisa para a comunidade científica se encontra na possibilidade de adentrar nas instituições que são reservadas, especialmente, com temáticas da educação. Existem poucos artigos publicados sobre o tema em questão, sobretudo estudos direcionados à área do trabalho docente e mulheres.

É importante destacar que a escolha do tema de dissertação está relacionada à minha trajetória de vida, meu processo de (auto)formação nos diferentes lugares em que trabalhei e estudei até os dias atuais, aos interesses epistemológicos e ao meu trabalho, uma vez que sou a primeira pedagoga da Ala 4<sup>1</sup>, antiga Base Aérea de Santa Maria, pois o interesse em investigar a experiência de outras educadoras que atuam em instituições militares trouxe essa curiosidade à tona. O vínculo profissional que

---

<sup>1</sup> A Base Aérea de Santa Maria passou a chamar-se Ala 4 em dezembro de 2016, após a reestruturação da Força Aérea Brasileira, não havendo nenhuma modificação na sua estrutura física. Com esta nova nomenclatura, a Ala 4 passou a ter mais autonomia administrativa, financeira e operacional, não ficando mais subordinada ao Comando Aéreo Regional localizado em Canoas –RS atualmente extinto também. A Ala 4 é uma guarnição militar da Força Aérea Brasileira que tem por finalidade garantir a soberania do espaço aéreo nacional.

tenho com essa instituição militar é de caráter temporário, ou seja, de renovação contratual anual.

Minha formação acadêmica ocorreu na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), instituição na qual graduei em pedagoga há quatorze anos (2004). Minha trajetória formativa foi voltada para a Educação Infantil, com especialização em alfabetização, pois era uma das minhas preocupações pós à conclusão da graduação. Especializei-me em gestão educacional na mesma universidade (2007), para tomar conhecimento das questões administrativas dentro da escola, já que na grade curricular da minha graduação não tive esse conhecimento. No entanto, a pretensão em ser militar se deu no final da graduação, quando descobri os processos seletivos para “militar temporário” do Exército Brasileiro – (EB) que, com salário relativamente bom, seria uma excelente mola propulsora para projetos futuros, um deles o mestrado. Depois de passar por quatro processos seletivos, todos sem êxito, abandonei a ideia de ser militar temporária.

Dediquei-me à sala de aula, trabalhando em várias escolas de educação infantil; inclusive, tive a audácia de ser proprietária de uma delas. Com essa experiência, vivenciei a dura realidade de administrar o próprio negócio, durante três anos (2006 a 2009), o trato com funcionários, o jogo de cintura para com os pais e as mães das crianças, a flexibilidade de horários (tinha hora para iniciar o expediente, mas nunca para encerrá-lo), sem contar a realização de jornada tripla de trabalho (equacionando o tempo entre maternidade, trabalho, estudos, etc.), como a grande maioria das mulheres trabalhadoras, educadoras.

Vale destacar que, em seguida, realizei a venda desse estabelecimento, pois participei novamente de um processo seletivo no Exército, porém agora com aprovação em todas as etapas exigidas. Como não poderia ter nenhum “negócio” envolvendo meu CPF, nesse caso tinha registro CNPJ como microempresária, isso impediria de assumir uma nova função/profissão.

A venda foi muito rápida. Em dois meses, me desfiz da escolinha e estava apta para assumir o cargo de Sargento do EB; entretanto, a vaga que estava prevista para que eu assumisse foi extinta. Fiquei sem trabalho e sem perspectiva de um, por longos seis meses. Voltei à sala de aula, trabalhando no berçário de uma escola de educação Infantil.

Passou-se um ano e resolvi trocar de emprego. Assumi a coordenação pedagógica de outra escola infantil, colocando novamente em prática os

ensinamentos da gestão educacional que já tinham sido testados na gerência da minha própria escola, mesmo que por pouco tempo, pois logo voltei para a sala de aula em uma escola de ensino fundamental, trabalhando novamente com crianças entre 5 e 6 anos na educação infantil.

Passaram-se quatro anos e meio com atividades docentes dentro da sala de aula, com muitos planejamentos, reuniões e confecção de diários de classe. Em meados de 2014, um edital de seleção para pedagoga temporária na ALA 4 foi publicado, próxima à minha casa; então, decidi novamente concorrer a vaga como militar, por insistência de minha mãe. Foi dessa maneira, então, que adentrei nas fileiras da Força Aérea Brasileira (FAB).

Minha formação militar ocorreu ali mesmo na Ala 4. Era a persistência sendo recompensada. Foi um choque de realidade, sair do meio civil, como se costumava dizer, e ser inserida no meio militar, aprender hinos e canções militares, “marchar” e incorporar valores que formam os pilares do militarismo para exercer com porte suntuoso a função que estava esperando exercer. Sou a primeira pedagoga da história dessa organização militar e com muitos desafios pela frente.

Logo após o término do curso de formação para atuar como oficial na Ala 4, em Santa Maria, assumi a chefia da seção de instrução militar no Batalhão de Infantaria. Devo dizer que fui muito bem recebida. Era a única mulher num universo completamente masculino, gerenciando, no final de 2014, quatro turmas de formação, e, ao mesmo tempo, orientando em torno de duzentas e cinquenta pessoas nos cursos de formação de Soldados (CFSD), Cursos de Formação de Cabos (CFC), Curso de Especialização de Soldados (CESD), Quadro de Sargentos Convocados (QSCON) Quadro de Oficiais Convocados (QOCON) Médicos, Farmacêuticos Dentistas e Veterinários (MFDV), diferente de tudo o que estava acostumada a conviver.

Com o ingresso na FAB, o desejo de fazer o curso de mestrado ficou mais forte e concreto. Anteriormente a isso, já tinha realizadas algumas tentativas de ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), todas sem sucesso. No entanto, agora com um salário melhor, poderia realizar outros processos seletivos em outras universidades. Arrisquei-me, primeiramente, em ser aluna especial do Mestrado na Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), em 2015.

Em 2016 realizei o processo seletivo no Programa de Pós-Graduação em Educação dessa universidade com uma única certeza: pesquisar a educação no meio

militar. Durante as aulas, despertou-me o interesse em realizar uma dissertação a partir da realidade a qual vivencio atualmente. Foi assim que surgiu a proposta desta dissertação, que é resultado das reflexões da minha trajetória educativa, de vida e da formação, em especial, da curiosidade epistemológica que se aguçou após a conclusão da disciplina *Educação, Emancipação e Memória social*, no Programa de Pós-Graduação em Educação na UNISC.

Diante disso, e para que haja compreensão do ambiente em que se desenvolveu a pesquisa que resulta nessa dissertação, apresento um apanhado histórico dos Colégios Militares no Brasil, seguido por uma breve caracterização do ambiente. Desse modo, ao realizar uma breve análise histórica sobre os Colégios Militares no Brasil, percebo que os mais antigos no Brasil estão sob responsabilidade do Exército Brasileiro, a partir da necessidade de se ter uma instituição de ensino diferenciada das existentes, que visasse à carreira das armas, despertasse a vocação militar e primasse pela qualidade do ensino oferecido; uma instituição que acolhesse, inicialmente, apenas, os filhos dos militares. Segundo Figueiredo e Fontes (1958, p.43):

Os indícios históricos sobre a origem dos Colégios Militares remontam a 1840, quando foi assinado, por Pedro Araujo Lima, ministro e secretário de Estado dos Negócios da Guerra, decreto que criava o Colégio Militar do Imperador, instalado no Arsenal de Guerra da Corte, a velha Casa do Trem, na cidade do Rio de Janeiro.

Com o decorrer dos anos e a necessidade de aumento da demanda, foram criados e instalados outros colégios militares espalhados ao longo do território nacional: Porto Alegre (1912) e Barbacena (1912) sendo, este último, extinto em 1925; Fortaleza (1919); Belo Horizonte (1955); Salvador (1957); Curitiba (1958); Recife (1959); Manaus (1971); Brasília (1978); Campo Grande (1993); Juiz de Fora (1993); Santa Maria (1994) e São Paulo (1995).

Vale dizer que os colégios militares são instituições de ensino integrantes do Sistema de Ensino do Exército, que se denomina Sistema Colégio Militar do Brasil e que estão subordinados à Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial, tendo sua sede localizada na cidade do Rio de Janeiro. Sabe-se que tem a responsabilidade de supervisionar, controlar, dirigir, exercer a ação de comando de toda a gestão escolar e coordenar as atividades de ensino do Sistema.



Cada uma das unidades oferece o Ensino Fundamental (5º ao 9º ano) e o Ensino Médio (1º a 3º anos), frequentemente sendo alternados os turnos integral e matinal, dependendo da instituição de ensino e de suas obrigações como aluno. No Estado do Rio Grande do Sul, além dos colégios militares administrados pelo Exército Brasileiro, existe ainda o Colégio Tiradentes, que está sob responsabilidade da Brigada Militar do Rio Grande do Sul, que transita entre sistema militar e o sistema público de ensino, pois esses compartilham responsabilidades.

O Colégio Tiradentes foi idealizado em 1980 pelo então Coronel Oswaldo de Oliveira, na época, comandante da Academia de Polícia Militar do Rio Grande do Sul. De acordo com o manual de alunos (1980), a instituição tinha a pretensão de preparar jovens homens para o oficialato da corporação da Brigada Militar do Rio Grande do Sul, tendo como suporte o Curso de formação de Oficiais (CFO) da mesma corporação. O quadro discente era composto exclusivamente por homens.

Sua criação ocorreu através do Decreto 29.502, publicado no Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul, em 25 de janeiro de 1980, e a Portaria 10.117, de 13 de fevereiro do mesmo ano, que autorizou o funcionamento então da chamada Escola Estadual de 2º Grau da Brigada Militar, em Porto Alegre - RS.

Para atender as novas alterações legais para o ensino, tal colégio adaptou-se e implantou o ensino de 2º Grau na instituição de ensino militar, que antes dessa data atendia apenas o ensino fundamental. No entanto, em meados de 1997, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Lei Federal 9.394 de 1996) passou-se para a nomenclatura de Ensino Médio, com ajustes curriculares necessários para atender a legislação vigente.

Através da Portaria 307, de 12 de dezembro de 2000, modificou-se a denominação da escola para Colégio Estadual Tiradentes, que atualmente é baseado pela Lei de Ensino da Brigada Militar, Lei 12.396 de 2005, permanecendo apenas o quadro docente ligado à Secretaria Estadual de Educação, o qual é cedido através de convênio.

A Brigada Militar do Estado do Rio Grande do Sul atua conjuntamente com profissionais da Secretaria de Educação nas atividades de ensino. O Colégio Tiradentes é um Órgão Policial Militar (OPM) de ensino subordinado ao Departamento de Ensino da Brigada Militar. O Colégio Tiradentes de Santa Maria possui como Comandante um Oficial Superior do Quadro de Oficiais do Estado Maior (QOEM) Major, que foi designado pelo Comando-Geral da Brigada Militar.

O Colégio Tiradentes Brigada Militar de Santa Maria – CTBM/SM é fruto, então, de uma parceria entre duas secretarias públicas estaduais, a da Segurança e da Educação. A sua estrutura funda-se a partir de uma hierarquia de comando, através de rotina burocratizada, mesclando a formalização e a descentralização das ações. As decisões ocorrem em diferentes níveis, seguindo regras e procedimentos preestabelecidos, experimentando uma autonomia relativa.

O Colégio está localizado junto ao Quartel do 1º R P Mon, na Rua Pinto Bandeira nº 350, no Bairro Dores, em Santa Maria, sob a jurisdição da 8ª Coordenadoria Regional de Educação (8ª CRE) e administrativamente vinculado à Secretaria da Segurança Pública, através do Departamento de Ensino da Brigada Militar.

O colégio se organiza a partir de um comando central<sup>2</sup> (diretor) e uma equipe diretiva, subdividindo atribuições através das seções, dos setores e dos serviços, de apoio pedagógico e administrativo e dos núcleos de recursos didático-pedagógicos. O CTBM/SM conta atualmente com 158 alunos e 36 funcionários, profissionais militares e civis; dentre estes, 18 são educadores, sendo 14 mulheres. A equipe militar também é composta por 17 funcionários, sendo que apenas três são mulheres. Embora haja um número expressivo de mulheres atuando na Brigada Militar do Rio Grande do Sul, as que atuam no setor administrativo do CTBM estão em minoria, realçando a ideia de masculinização administrativa.

É importante ressaltar que o corpo discente é formado por sete turmas do ensino médio, turmas mistas, em que a grande maioria são meninas. O público que frequenta o CTBM/SM são os filhos e dependentes de Policiais da Brigada Militar, bem como a comunidade em geral, mediante aprovação em exame de seleção específico.

As aulas são ministradas em turno integral, com exceção da quarta-feira, quando ocorre reunião pedagógica com o corpo docente. As atividades extraclasses compreendem as seguintes modalidades: equitação, voleibol feminino e masculino, handebol, futsal feminino e masculino, basquete e atletismo. Tais modalidades são

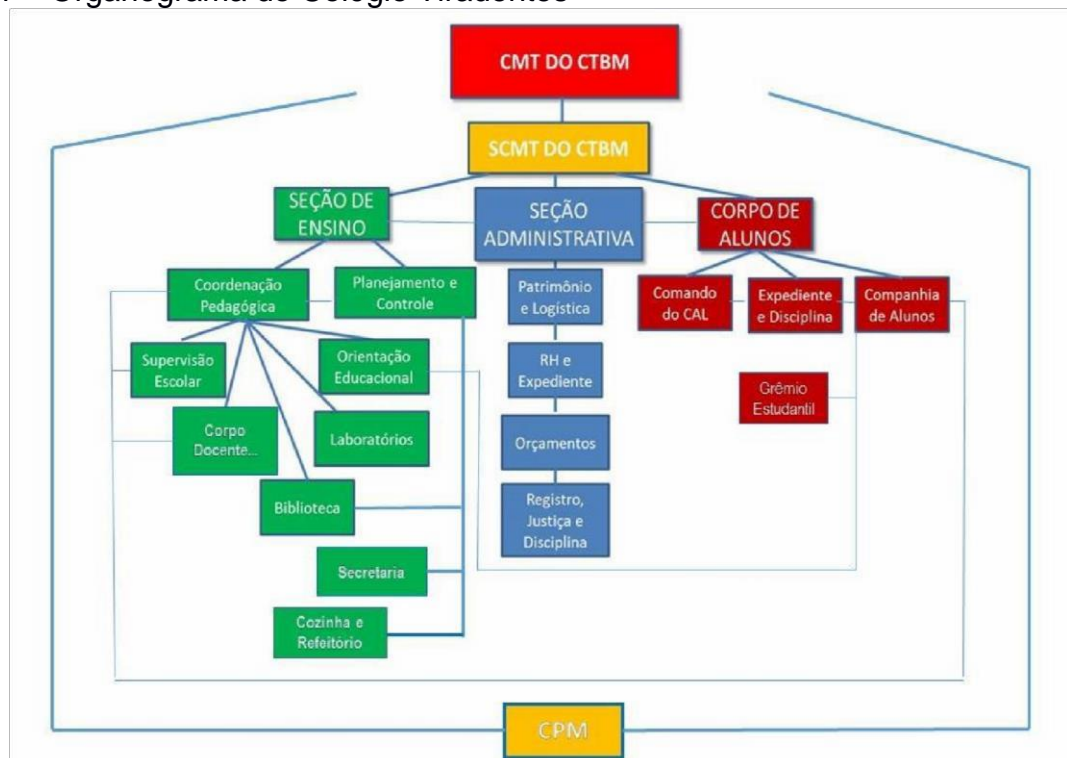
---

<sup>2</sup> O CTBM/SM e os demais colégios pertencentes à Brigada Militar estão subordinados ao Departamento de Ensino da Brigada Militar do Rio Grande do Sul. Sobre a questão da autonomia financeira, pedagógica e administrativa, essa instituição responde tanto à Secretária de Educação quanto à Secretária de Segurança do Estado do Rio Grande do Sul; ou seja, cumpre-se o calendário letivo da SEED-RS, mas como o CTBM/SM adota regime integral, também acata o calendário do Departamento de Ensino da Brigada Militar. Os recursos financeiros são fornecidos pela SEED-RS e complementados pela APM do Colégio Tiradentes.

oferecidas para a capacitação dos alunos e estímulo às atividades físicas e culturais dos discentes.

O CTBM/SM, assim como as demais instituições de ensino militar, tem como pilares a hierarquia e disciplina. A partir dessa estrutura militar, está fundamentada a organização administrativo-pedagógica, como se verifica no organograma abaixo:

Figura 1 – Organograma do Colégio Tiradentes



Fonte: Projeto Político-Pedagógico do Colégio Tiradentes da Brigada Militar.

A Seção de ensino possui a função organizacional e coordenativa, que inclui, além das atividades afetadas diretamente, a responsabilidade pela coordenação das atividades exercidas pela supervisão escolar, coordenação pedagógica e orientação educacional<sup>3</sup>.

Na função de Coordenadora Pedagógica do Colégio Tiradentes, há uma educadora formada em história com pós-graduação em gestão educacional, que

<sup>3</sup> No CTBM/SM, o Serviço de Orientação Educacional (SOE) é entendido como um processo dinâmico, contínuo e sistemático, estando integrado em todo o currículo escolar, sempre olhando o aluno como um ser global. Esse serviço é integrado à coordenação pedagógica e aos docentes, pois a Orientação Educacional deverá ser um processo cooperativo.

atualmente responde também pelo Serviço Pedagógico, disponibilizada pela Coordenadoria Regional de ensino (CRE).

Na falta desse profissional, é disponibilizado pela CRE um com maior experiência de sala de aula, que esteja atuando na instituição, desde que tenha habilitação em administração escolar ou gestão escolar para assumir a referida função. Ele tem a função de intermediar a expedição de todas as ordens relativas ao desencadeamento da sistemática do CTBM/SM, nos seus aspectos administrativo, didático-pedagógico e disciplinar.

É oportuno destacar que os professores e as professoras atuantes na instituição são cedidos pela Secretaria de Educação do Estado do RS, mediante convênio com a Secretaria de Segurança Pública do Estado (SSP-RS). Esses educadores e essas educadoras fazem um trabalho concomitante com os instrutores militares que atuam nessa instituição de ensino, uma vez que os primeiros atuam nas atividades relacionadas ao ensino e os segundos atuam nas atividades relacionadas ao militarismo, abordando a *hierarquia* e a *disciplina* dos alunos e das alunas.

Ademais, as atividades de Ensino são desenvolvidas seguindo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, bem como a Lei de Ensino da Brigada Militar, em conjunto com as demais leis vigentes e fundamentadas nos documentos de ensino que orientam o planejamento de ensino do Colégio, assim como o Projeto Político-Pedagógico, Regimento Interno e os Planos de Estudos.

Os capítulos que seguem esta introdução discutem a trajetória da dissertação em seus aspectos teóricos e metodológicos, com a apresentação das bases conceituais para, então, concluir com os apontamentos metodológicos, o caminho utilizado para a investigação, a abordagem e os procedimentos que foram utilizados para a coleta de dados desta dissertação, assim como o capítulo quatro que traz a discussão das informações e dos dados e as suas análises, seguido da conclusão.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo está organizado em três subcapítulos: o primeiro corresponde ao mapeamento do tema em artigos acadêmicos publicados em revistas e sítios eletrônicos qualificados. Eles tratam do tema investigado em publicação de artigos científicos na área de educação. O segundo capítulo mostra a discussão sobre o trabalho docente e a feminização das instituições educacionais, incluindo as de ensino militar.

O terceiro relata e reflete as experiências (auto)formativas e as (auto)narrativas nas bases conceituais utilizadas na dissertação. Isso corresponde à contextualização sobre a experiência (auto)formativa e a (auto)narrativas, além dos conceitos de experiência, (auto)formação e (auto)narrativas.

### 2.1 BASES CONCEITUAIS E MAPEAMENTO DO TEMA

#### 2.1.1 Mapeamento do tema

É importante relatar que para realizar o mapeamento das categorias trabalhadas, nesta dissertação, foram visitados sítios eletrônicos confiáveis no que tange à pesquisa acadêmica. Neles, encontramos a divulgação de resultados de diversas pesquisas que tratam da formação docente, ainda que dentro do âmbito dos colégios militares, em formato de artigo.

Nesse contexto, apresento um mapeamento realizado, primeiramente, a partir do Catalogo de teses e dissertações da Capes<sup>4</sup>, Portal de Periódicos e também dos trabalhos apresentados nas reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) entre os anos de 2000 a 2015, com base no Grupo de Trabalho nº 08 -Formação de Professores, cuja palavra-chave de busca foi “Colégio Militar”. Chegou-se a um total de 246 artigos entre o Portal de Periódicos da Capes e na ANPED; destes, a grande maioria tratava da Ditadura Militar, a qual claramente não é o foco desta dissertação.

Refinando novamente a busca, através da palavra-chave “ensino militar”, encontraram-se 99 artigos publicados; entre eles, foi realizado um aprimoramento e

---

<sup>4</sup> Disponível para pesquisa no seguinte endereço eletrônico: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>.

passou-se a incluir as palavras “formação de professores”, restando apenas 8 artigos. Com o intuito de ampliar o campo de mapeamento, passei a pesquisar no grupo de trabalho para a História da Educação GT02 e a palavra-chave utilizada foi autoformação. Foram publicados cinco artigos, nos anos de 2000 a 2015, que vêm ao encontro do tema pesquisado. Os trabalhos e os artigos científicos examinados foram agrupados em duas grandes categorias: *formação de professores e ensino militar*, no Quadro 1 e *feminização do ensino e (auto)formação*, no Quadro 2.

Quadro 1 – Quadro sinóptico dos artigos pesquisados no Catalogo de Teses e Dissertações da CAPES

	<b>Autores</b>	<b>Título</b>	<b>Resumo</b>
CAPES	MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; KIRSCH, Deise Becker. Educação, Revista do Centro de Educação UFSM, v. 36, n. 3, pp.483-497, set. 2011.	<b>A profissionalização do oficial da Aeronáutica: os instrutores militares</b>	Este estudo de cunho qualitativo, baseado na proposta de intervenção, a partir de formação de um grupo colaborativo, está em fase inicial e tem como foco investigar os instrutores militares. Para tanto, são apresentados neste trabalho documentos e o aporte teórico que embasa o ensino militar, especificamente o conceito de ensino e sua aplicação, além de discutir em torno dos profissionais que dele fazem parte.
CAPES	KIRSCH, Deise B.; MIZUKAMI, Maria Da Graça N. Revista Eletrônica de Educação, v. 8, n. 3, pp. 182-195, nov. 2014.	<b>Concepções acerca dos processos de ensinar e de aprender em uma academia militar.</b>	Teve como objetivo mapear as especificidades do processo de ensino e de aprendizagem desenvolvido pelos instrutores militares aviadores, no que diz respeito à concepção teórico-prática acerca da docência e do processo de ensino e de aprendizagem dos cadetes do curso de Aviação
CAPES	CARRA, Patrícia Rodrigues Augusto Bastos; CÂMARA, Maria Helena, 2008.	<b>O casarão da Várzea: um espaço masculino integrando o feminino (1960 a 1990)</b>	Este estudo apresenta aspectos da cultura e organização escolar do colégio enquanto instituição de ensino masculina, o cotidiano pela ótica discente e infere o perfil de sujeito que a escola desejava formar procurando não cair na armadilha de considerar a existência de um

			único modelo de masculinidade.
CAPES	SILVA, Adriano Mendonça Souza; MONTEIRO, Ciência e Natura, v. 31, n. 2, pp. 7-24, 2009.	<b>Perfil dos alunos e dos colégios militares</b>	O artigo trata da quantificação do evento avaliativo, para que normalize e confira caráter objetivo ao fator desempenho escolar para a tomada de decisão dos administradores do ensino, é o que determina a elaboração deste estudo.
CAPES	CARRA, Patrícia Rodrigues Augusto Bastos; CÂMARA, Maria Helena.2014.	<b>Baleiros e baleiras no velho casarão:</b> coeducação ou escola mista no colégio militar de Porto Alegre? (RS - 1989 a 2013)	O foco desta pesquisa é o processo de aceite de mulheres como alunas a partir do entendimento da coeducação. enquanto praxis e política educacional comprometida com a superação do sexismo, visando relações de gênero igualitárias.
CAPES	ROSA, Alexandre Reis; BRITO, Mozar Jose de. Revista de Administração Contemporânea - RAC, v. 14, n. 1, p. 194(18), mar./apr. 2010.	<b>"Corpo e alma" nas organizações:</b> um estudo sobre dominação e construção social dos corpos na organização militar.	Este trabalho tem por objetivo discutir como ocorre o processo de construção social do sujeito militar e os mecanismos de controle subjacentes a essa socialização. A metodologia utilizada foi o estudo de caso com a observação não-participante, entrevistas em profundidade e análise documental e de conteúdo.
CAPES	RAMOS, Maria Isabel De Sousa Vieira; COIMBRA, Cristina Maria. 2012	<b>Ser militar na primeira pessoa:</b> percepções de mulheres militares sobre um contexto profissional de hegemonia (ainda) masculina.	Das diferentes esferas da vida que havia, a escrita do presente trabalho tem como objetivo principal analisar as questões que versam sobre a história do corpo e sobre as questões de gênero na Companhia de Aprendizes Marinheiros de Sergipe. Como alvo de estudo, escolheu-se fazer incidir a atenção sobre o mundo do trabalho, sendo que a intenção foi perceber, através do discurso de cinco mulheres adultas, como elas percebem a sua condição de militares da Força Aérea Portuguesa e de que forma as questões de gênero percorrem o seu cotidiano numa

			profissão ainda de hegemonia masculina
CAPES	LIMA, Solyane Silveira. Ambivalências, v. 2, n. 3, p. 153169, jun. 2014.	Companhia de aprendizes marinheiros de Sergipe: algumas considerações sobre corpo e gênero.	A escrita do presente trabalho tem como objetivo principal analisar as questões que versam sobre a história do corpo e sobre as questões de gênero na Companhia de Aprendizes Marinheiros de Sergipe.

A partir dessa apuração, algumas linhas gerais foram traçadas e, de certo modo, apresentam um panorama de estudos afins. Destacam-se algumas inferências decorrentes desse levantamento.

É importante salientar que não constam estudos específicos sobre (auto)narrativas e (auto)formação de educadoras em instituições de ensino militar, verificando-se a importância do projeto e sua possível originalidade quanto ao tema, uma vez que o mesmo propõe a (auto)formação através das histórias de vida das educadoras de uma instituição de ensino tradicional.

Carra (2008), em sua dissertação de mestrado, relata aspectos da cultura e organização escolar do Colégio Militar de Porto Alegre enquanto instituição de ensino masculina; porém, no espaço de tempo entre 1962 a 1990, essa escola alterou a sua característica com a inserção gradativa de mulheres, tanto no quadro de funcionários como no ingresso de discentes. Ressalta a autora que a presença feminina na organização escolar, que aconteceu por meio do trabalho da mulher, seja como trabalhadora e como aluna, não modificou o âmago masculino da cultura do Colégio Militar de Porto Alegre.

Na tese de doutorado apresentada por Carra (2014), o recorte de tempo foi do ano de 1989 a 2013. Tal investigação analisou o processo de aceitação de mulheres como alunas a partir do entendimento da coeducação enquanto práxis e política educacional comprometida com a superação do sexismo, visando a relações de gênero igualitárias no conjunto de pessoas que trabalham no Colégio Militar de Porto Alegre – CMPA, que é majoritariamente, composto por homens militares e, apesar da crescente presença feminina nos seus quadros, a escola mantém o seu *ethos* masculino. Essa estrutura de funcionários/professores é comum em instituições de ensino militar.



Kirsh e Mizukani (2011) discutem, no trabalho apresentado, o ensino militar dentro da academia da Força Aérea Brasileira. O foco do trabalho é o processo de ensino-aprendizagem dos alunos dessa instituição, bem como a formação dos profissionais que ali atuam. Esse referido artigo aproxima-se da pesquisa, pois analisa profissionais que atuam dentro de instituição militar; contudo, o texto faz pouca menção à participação feminina nessa instituição como profissionais de ensino.

No artigo publicado em 2014 pelas mesmas autoras acima citadas, elas continuam a abordar os processos de ensinar na instituição militar, da formação para docência, do instrutor militar como docente e dos processos de aprender que ocorre tanto para o instrutor quanto para o aluno/cadete, das experiências e das vivências do aluno militar em sala de aula, tudo isso no contexto peculiar da educação militar, especificamente da Academia da Força Aérea (AFA), Brasil.

Mendonça e Natura, no artigo publicado em 2009, determinaram o perfil dos alunos e dos Colégios Militares brasileiros e aplicaram técnicas estatísticas multivariadas em dados de rendimento dos alunos, de cunho estatístico com ênfase na gestão de sistemas de qualidade, através do uso de metodologia quantitativa, com desempenho comparativo entre as escolas e entre os próprios alunos. Já Lima (2014) demonstra os artifícios utilizados pela Companhia de Marinheiros para disciplinar crianças e jovens do sexo masculino com o intuito de torná-los sujeitos úteis a si e à pátria. É uma visão assistencialista dessa instituição, além de demonstrar preocupação à disciplina, típica das instituições militares.

Rosa (2010), em sua pesquisa de mestrado, analisa e aborda o corpo como elemento central desse processo, devido ao seu caráter performático na atividade militar. A autora observou que há uma variação nas formas de dominação, no sentido de privilegiar técnicas para os soldados e os oficiais, de dominação total do sujeito, ou seja, de possuí-lo de corpo e alma na organização militar. Segundo Rosa, no seio da organização militar, responsável pela socialização, essa ruptura e construção de um novo *habitus* visam transformar o civil em militar por meio de um arbítrio cultural, responsável por transmitir aos novos membros o conjunto de valores, normas e padrões de comportamento necessários à manutenção da identidade e da integridade da organização.

A dissertação de Ramos (2012) trabalhou com a metodologia de estudo de casos múltiplos e a coleta de dados realizou-se através das entrevistas

semiestruturadas. A autora se aproxima de um dos vieses desta dissertação, na qual converge em repensar sobre a feminização a partir de uma instituição militar.

Vale destacar que a maioria dos trabalhos pesquisados fez uso da observação como principal instrumento para coleta de dados. Além disso, também se basearam em entrevistas e depoimentos dos sujeitos. A metodologia observada nessas pesquisas era de cunho quantitativo, sendo os dados estatísticos a maior evidência para a análise de dados.

Percebeu-se a necessidade de ampliar a busca sobre o tema da feminização no Portal de Periódicos da Capes, Catalogo de teses e dissertações da Capes, encontrando-se apenas um artigo publicado em 2013. Em seguida, foi redirecionada a palavra-chave para mulheres em colégios militares e, assim, foi possível acessar a mais dois artigos, um deles já citado anteriormente. O artigo que mais se destacou nesse mapeamento foi *“Masculinidades e Feminilidades nas Forças Armadas: uma etnografia do ser militar, sendo mulher”*, de Cristina Rodrigues da Silva, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), de 2010. Como o título indica, trata-se de uma pesquisa etnográfica a respeito dos gêneros dentro de uma instituição militar, falando sobre a diferença de ser mulher nesse meio.

Em relação aos artigos apresentados nas reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), foi realizada a mesma pesquisa no Grupo de Trabalho número 08, que aborda os assuntos referentes à formação de professores; porém, como o enfoque está voltado para a feminização e/ou mulher na educação, encontraram-se três artigos apontados no mapeamento.

Quadro 2 – Quadro Sinóptico dos artigos da ANPED

Grupo de Trabalho (ANO)	Autores	Título	Resumo
ANPED GT02: História da Educação (2013)	CASTANHA, André Paulo.	<b>Coeducação e feminização do magistério – Brasil – segunda metade do século XIX:</b> dos discursos à legislação	Analisa alguns discursos de intelectuais, professores e autoridades que defendiam a prática da coeducação nas escolas públicas primárias e demonstra como tais discursos fizeram eco na sociedade, levando a sua materialização na legislação educacional a partir de meados do século XIX. A interpretação das fontes utilizadas permite afirmar que os debates e encaminhamentos em torno da coeducação foram elementos centrais para o processo de feminização do magistério
ANPED GT02: História da Educação (2009)	WERLE, Flávia Obino Corrêa; DORNELLES, Rute Vieira; MELLO, Luciana Storck de; BACKES, Auzani Luciana; KOCH, Vivian; TOIGO, Greyce	<b>Processos de feminização do magistério.</b>	A feminização é discutida na perspectiva de práticas administrativas, relacionadas com os processos de formação de professoras e desenvolvidas em escolas femininas a partir de 1900.
ANPED GT08: Formação de Professores (2008)	OLIVEIRA, Ailton Souza de	<b>Autonomia e controle na construção da identidade profissional dos professores de um colégio militar.</b>	O estudo investiga, a partir de histórias de vida escolar e profissional, como os professores militares e civis que exercem suas atividades profissionais em um colégio militar, constroem a sua identidade como docentes e buscam por autonomia no espaço escolar
ANPED GT08: Formação de Professores (2015)	LOSS, Adriana Salete	<b>A autoformação no processo educativo e formativo do profissional da educação</b>	Este artigo tem sua relevância do estudo no objetivo de identificar as contribuições da autoformação para a profissão do ser educador. O estudo constituiu-se a partir da metodologia da pesquisa formação, fundamentada em Josso

			(2004) e tem como procedimento as narrativas.
ANPED GT02: História da Educação (2007)	BONATO, Nailda Marinho da Costa	<b>Feminização do magistério:</b> contribuições da federação brasileira pelo progresso feminino - 1922	O trabalho tem como fonte de análise documentos do arquivo da própria Federação contido no acervo do Arquivo Nacional, a partir das seguintes indagações: Qual o pensamento das mulheres da Federação em relação ao exercício profissional do magistério primário? O que reivindicavam em relação a esse campo profissional naquela Conferência? Suas vozes eram convergentes ou divergentes? A metodologia, usada foi a pesquisa bibliográfica e a análise documental.
ANPED GT02: História da Educação (2007)	UEKANE, Marina Natsume	<b>“Mulheres em sala de aula”:</b> um estudo acerca da feminização do magistério primário na corte (1879-1885)	Investiga as tensões referentes à feminização do magistério primário na Corte a partir da segunda metade do século XIX. Analisa a forma como estava organizada a instrução primária e o modelo pelo qual as professoras eram formadas para tal ofício.
ANPED GT02: História da Educação (2001)	Alessandra Arce	<b>A imagem da mulher nas ideias educacionais de Pestalozzi:</b> o aprisionamento ao âmbito privado(doméstico) e à maternidade angelical	O artigo apresenta as ideias da tese de doutorado sobre as ideias educacionais de Pestalozzi e pensamento de Froebel: o papel da mulher/mãe enquanto educadora
ANPED GT02 – História da Educação (2000)	SCHAFFRATH, Marlete dos Anjos Silva	<b>Profissionalização do magistério feminino:</b> uma história de emancipação e preconceito	A maciça entrada de mulheres no magistério primário brasileiro e as implicações desta feminização para o exercício da profissão docente e para a caracterização do espaço escolar são foco deste estudo.

Werle (2005), Uekane (2007) e Schaffrath (2000), em seus artigos, realizam um apanhado histórico sobre a feminização do magistério. A primeira autora fala sobre as escolas normalistas no Rio Grande do sul dos anos de 1900, que formavam as professoras de primeiras letras, em tais instituições, e que se constituíram em um espaço de influência da iniciativa feminina na oferta de cursos para mulheres de camadas privilegiadas da população.

A segunda autora, Uekane (2007), fala sobre a feminização no magistério desde a Corte. Verifica-se, no estudo, uma análise documental aprofundada em várias épocas, apresentando alternâncias de resistência diante desse fenômeno. A autora entende, contudo, que há claramente o registro de maior participação feminina no magistério dessa época. A terceira autora, Schaffrath (2000), trata do duplo sentido da profissionalização do magistério feminino: se, de um lado, a sociedade liberal passou a requisitar a mulher como agente civilizador dos novos cidadãos, de outro lado, as relações de discriminação com o sexo feminino continuavam permeando o trabalho da mulher na docência, que se arrasta até a atualidade.

O texto de Castanha (2013) relata a realidade dos professores que atuam em colégio militar, pois alguns deles são civis e outros militares. Percebe-se que a grande maioria são mulheres; mesmo sendo militar, explana sobre a autonomia ou a falta desta como resultados marcantes na sua pesquisa. Esse texto aproxima-se da pesquisa aqui apresentada por se tratar de instituição de ensino militar e o instrumento de coleta de dados ser as entrevistas semiestruturadas e as narrativas autobiográficas.

Arce (2001), em seu artigo, faz a análise do livro Leonardo e Gertrudes, de Pestalozzi, em que o autor exalta a maternidade, trazendo este ambiente, de certa forma, para o âmbito do público, ao elegê-lo como modelo para a educação de crianças pequenas.

O conceito de (auto)formação oferece a possibilidade de muitas discussões acerca da sua fundamentação. A que mais contempla a perspectiva desta pesquisa é apresentada por Loss (2015, p. 02), em que o autor afirma que “autoformar-se é constituir sentido aos afazeres cotidianos, às aprendizagens, às experiências e aos conhecimentos”. Há, ainda, o conceito de (auto)formação por Pineau (2014, p. 95): “a dupla apropriação do poder de formação; é tomar em mão esse poder – tornar-se sujeito – mas é também aplicá-lo a si mesmo: tornar-se objeto de formação para si mesmo”. Esse conceito oferece autonomia as participantes, pois ela própria cria o

momento da sua aprendizagem, o objeto do seu estudo, da sua reflexão, que ocorre através da reflexão das experiências.

É na capacidade de aprender, através das experiências/vivências, que, para Tardif (2002), a experiência do trabalho é um espaço em que o professor aplica saberes, sendo ela mesmo saber do trabalho sobre os demais saberes aplicado a ele. A prática docente em si produz transformação, mobilização de saberes que lhe são próprios. Esse é o sentido que a proposta da presente pesquisa sugere ao mencionar experiências de (auto)formação das educadoras do CTBM.

Com tal efeito, a lógica dialética contribui para o processo de investigação na (auto)formação, pois ela nada mais é do que o processo de construção do concreto de pensamento (ela é uma lógica concreta), ao passo que a lógica formal é o processo de construção da forma de pensamento (ela é, assim, uma lógica abstrata). Para Saviani (2007, p.4), “pode-se compreender o que significa dizer que a lógica dialética supera por inclusão/incorporação a lógica formal”, ou seja ela, já está inserida na lógica dialética sem precisar de uma incorporação distinta.

Tal método é o suporte fundamental para o pesquisador realizar os estudos, segundo Triviños (1987, p.50). Ressalta-se que, para Gadotti (1990, p. 21), “...o essencial é que a análise dialética compreenda a maneira pela qual se relacionam, encadeiam e determinam reciprocamente, as condições de existência social e as distintas modalidades da consciência”.

Partindo desse princípio, viram-se as participantes da pesquisa dentro das condições da existência social no qual estão inseridas, como o meio de trabalho e as suas distintas modalidades da consciência produzidas e/ou reproduzidas por estes devido ao convívio. Ainda para Gadotti (1990, p. 19), a dialética não é apenas um método para se chegar à verdade, é uma concepção do homem, da sociedade e da relação homem-mundo.

O estudo tem também como base os estudos de caso que, segundo Stake (apud Creswell, 2010, p. 36),

São uma estratégia de investigação em que o pesquisador explora profundamente um programa, (...) um ou mais indivíduos. Os casos são relacionados pelo tempo e pela atividade, e os pesquisadores coletam informações detalhadas usando vários procedimentos de coleta de dados durante um período de tempo prolongado.

Dessa maneira, os instrumentos de coleta de dados utilizados para esta pesquisa foram a entrevista semiestruturada e os memoriais, que são os que melhores se relacionam às participantes da pesquisa, conforme a identificação das mesmas, além das observações da prática docente e, também, o diário de campo.

## 2.2 APONTAMENTOS SOBRE O MÉTODO E A ABORDAGEM FILOSÓFICA

### 2.2.1 Tipo de pesquisa e abordagem filosófica

Esta dissertação de mestrado é do tipo qualitativa, pautada na teoria crítica, na qual a pesquisadora e as pesquisadas estiveram em constante diálogo, interagindo num processo de cooperação e de contradições, basicamente através do método dialético. Como diz Gadotti (1990, p. 32), “o método proporciona apenas um guia, um quadro geral, uma orientação para o conhecimento da realidade”.

Com ênfase nos estudos de caso, Triviños (1987) menciona diferentes formas dessa metodologia e, dentre eles, encontra-se a história de vida, a qual é o foco desta pesquisa. Segundo Minayo (2001, p.58), “a história de vida tem como estratégia retratar as experiências vivenciadas, bem como as definições de conhecimentos fornecidas por pessoas, grupos ou organizações”.

A dissertação está voltada para uma abordagem experiencial de (auto)formação e (auto)biografia (JOSSO, 2004, 2010), além da experiência como elemento determinante da sua trajetória profissional (THOMPSON, 2001; SCHWARTZ, 2010), sendo algo relativamente individualizado por pessoas singulares numa trajetória feita de encontros sociais, técnicos e humanos. Como diz Schwartz (2010, p. 38), “não há conhecimento sem experiência, mas, ao mesmo tempo, a experiência é aquilo que nos dá algo, mas que não nos permite pensar”. Assim são os estudos sobre histórias de vida (JOSSO, 2000,2004) das pedagogas do Colégio Militar Tiradentes de Santa Maria –RS.

Para Minayo (2001, p.22), “a pesquisa qualitativa responde a questionamentos muito particulares, pois se preocupa e ocupa nas ciências sociais com um nível de realidade que não pode ser quantificado”. Ou seja, “ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não

podem ser reduzidos ao fato de serem operacionalizados por variáveis”. (MINAYO, 2001, p. 22)

Entende-se que Triviños (1987) aponta algumas características da pesquisa qualitativa em educação: estudar e contextualizar a história cultural e social dos sujeitos participantes, compreendendo a totalidade; flexibilidade para formular e reformular hipóteses no decorrer da pesquisa, já que a mesma é aberta para autocorreção.

Ainda, para Triviños (1987), “a dialética busca não só a descrição do fenômeno, mas sim sua essência, suas causas, relações e possíveis mudanças na vida de seus participantes”; preocupa-se com o processo, não só com o resultado; dessa forma, o significado está para além de um olhar simplista; sua análise está baseada em um método intuitivo e dedutivo, através do processo.

Diante disso, convém destacar que o método materialista histórico-dialético se caracteriza pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens e das mulheres em sociedade. Ademais, trata-se de descobrir, através do movimento do pensamento, as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história da humanidade e, a partir dele, instrumentalizar-se para o conhecimento da realidade no qual está inserido.

## **2.2.2 Trabalho docente e feminização nas instituições educacionais**

Para compor esta dissertação, fez-se necessário repensar alguns aspectos do trabalho e o trabalho docente, que consiste em uma prática social situada, condicionada pela singularidade dos contextos nos quais se realiza. Segundo Duarte (2007, p. 8),

É tratado como a referência ao processo de ensino/aprendizagem na regência de classe; englobando ainda as atividades realizadas com os demais trabalhadores da escola, pais e comunidade. As condições de trabalho, a autonomia e as avaliações são citadas como importantes intervenientes e, portanto, integrantes do processo, de trabalho docente.

O trabalho é visto apenas como meio para prover sua existência física, ou seja, a sua sobrevivência na sociedade.



A atividade vital consciente distingue o homem da atividade vital dos animais: só por esta razão ele é um ente-espécie. Ou antes, é apenas um ser auto-consciente, isto é, sua própria vida é um objeto para ele, porque ele é um ente-espécie. Só por isso, a sua atividade é atividade livre. O trabalho alienado inverte a relação, pois o homem, sendo um ser auto-consciente, faz de sua atividade vital, de seu ser, unicamente um meio para sua existência (MARX, s/d, p.195).

É notório ressaltar que a relação que o autor faz com o homem/mulher e o trabalho está intimamente ligado às questões que envolvem esse aspecto; porém, se o homem se torna apenas um trabalhador sem condições de pensar sobre o ato que está executando, aliena-se do restante da sociedade, trazendo esse fato para a realidade docente. Isso também ocorre no quadro docente, quando para de refletir sobre sua prática e não transforma sua experiência em processo (auto)formativo. Segundo Gadotti (1990, p.23), “a prática é o critério de verdade da teoria, pois o conhecimento parte da prática e a ela volta dialeticamente”. Dessa mesma forma ocorre com o trabalho docente, porque a prática proporciona o conhecimento necessário para a experiência e essa volta de forma dialética para as reflexões e análise das educadoras para compor uma nova prática. Ainda Gadotti (1990, p.23) refere-se que é na “práxis que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno de seu pensamento”.

Foi a partir do ano de 1980 que as pesquisas sobre o trabalho docente se tornaram mais frequentes. Vê-se a educação com o poder de preparar os cidadãos e as cidadãs para o trabalho e também para as demandas sociais. Cabe, portanto, ao educador concretizar esse projeto de homem<sup>5</sup> para atender o projeto da sociedade capitalista que se apresenta.

Destaca-se como característica do trabalho docente o fato de ser um trabalho interativo. O ensino dirige-se a seres humanos que são ao mesmo tempo seres individuais e sociais. Segundo Tardif (2002), o objeto do trabalho docente são os seres humanos que possuem características peculiares. O exercício do magistério não é neutro e isolado, mas ocorre a partir da construção coletiva do conhecimento, do fazer docente.

Afirma-se que o trabalho docente é interativo, uma vez que a área educacional exige um investimento pessoal da docente para garantir o envolvimento do corpo discente no processo, para despertar seu interesse e participação. É por esse motivo

---

<sup>5</sup> Ao referir-me a homem, nesse contexto refiro a ideia de humanidade.

que Tardif (2002) afirma que a personalidade do(a) docente é um componente de seu trabalho, o que ele denomina de trabalho investido, ou seja, no desempenho de seu trabalho a educadora empenha e investe em si, sendo assim um processo de (auto)formação.

Para Tardif (2005), o trabalho docente é uma prática social, pois o saber integra saberes cognitivos, de experiências curriculares e disciplinares que são adquiridas dentro do seu contexto de socialização profissional:

o saber dos professores (sic) não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de sua carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua consciência prática (TARDIF, 2005, p. 14).

Desse modo, a construção realizada ao longo da trajetória de vida profissional do docente está repleta de experiências que contribuem para o processo (auto)formativo deste. Assim, conforme vai vivenciando dentro e fora da sala de aula, o/a docente constrói o perfil de docente que está em formação.

O trabalho docente é repleto de saberes experienciais, sendo dessa forma instigador para a melhoria do trabalho docente. São esses saberes que proporcionam a atuação do docente na práxis cotidiana. Conforme Tardif (2002, p. 49), os saberes experienciais estão enraizados no seguinte fato mais amplo: o ensino se desenvolve num contexto de múltiplas interações que representam condicionantes diversos para a atuação do professor.

Vale dizer que os elementos condicionantes para a atuação docente vêm de várias vertentes, tais como as emocionais, do ambiente onde atua, das experiências anteriores e as vividas na instituição, da sua formação inicial e também da formação continuada. São esses condicionantes que instigam a (auto)formação.

O docente se forma no espaço educativo com os seus pares e a partir da problematização do cotidiano, da reflexão das práticas pedagógicas, do compartilhamento de saberes, das discussões em torno das inovações, no debate dos problemas oriundos do dia a dia e participando de momentos de trocas de experiências. Essas são compreendidas como trocas colaborativas, pois normalmente o que acontece é a ratificação e socialização do que já se faz, sem trazer algo novo para o coletivo; daí a necessidade de se problematizar tais experiências.

Nesse sentido, percebe-se que os docentes se tornam autores/as e protagonistas da própria formação. Esse é o processo que chamamos de (auto)formativo, além de contribuir para a efetiva autonomia profissional.

As mulheres têm uma jornada múltipla de trabalho, conforme Eggert e Alves (2010, p. 60) mencionam: “uma é a jornada produtiva que trata do trabalho público, ou seja, a atividade laboral na sociedade, e reprodutiva, que se dá dentro dos lares, constituída da jornada doméstica.” O trabalho reprodutivo é considerado naturalizado pela sociedade. As meninas são preparadas para cumprir o papel de esposa, mãe, além de administrar seus afazeres domésticos. Segundo Eggert e Alves (2010, p.61), esse é o conceito da madrespósa; portanto, todas as mulheres, de uma forma ou de outra, vivem nessa condição que tem, em sua base, a divisão sexual do trabalho.

A partir da colonização portuguesa no Brasil, junto com os colonizadores, vieram os modelos de comportamento e dominação patriarcal. Essa dominação, típica na cultura ocidental judaico-cristã e aperfeiçoada durante anos pelo sistema capitalista em ascensão, foi também a base da cultura brasileira e de seu comportamento. Foi através da educação jesuítica que as questões relacionadas à mulher na educação tiveram disseminação, como diz Chamon (2005, p. 29):

O trabalho catequético, o apego aos dogmas e à autoridade, a prática de princípios morais e de subserviência e a negação de frequência à escola pelo sexo feminino, formaram a base dos princípios em que se fundamentou a organização do ensino no Brasil.

Já no início do século XX, as mulheres vão se tornando maioria no exercício da profissão docente enquanto os homens passam a ocupar os postos superiores na hierarquia burocrática na sociedade e também nas instituições de ensino. No século passado, na década de 1930, era consenso em nossa cultura de que as mulheres podiam apenas atuar em algumas profissões, dentre elas o magistério; porém, infelizmente, percebe-se claramente que essa associação se mantém mesmo nos tempos atuais, causando diferenças sociais.

Segundo Freitas apud Rabelo (2000 p. 2), “a sociedade patriarcal determinava que as mulheres fossem subjugadas pelos homens: pelo pai, pelo marido e pelas regras elaboradas por eles.”

Para Rabelo e Martins (2010, p. 6172),

Até os anos de 1930, o magistério era o caminho possível para a maioria das mulheres brasileiras, principalmente para aquelas das camadas médias da população, pois era o único trabalho considerado digno para elas e que podia ser atrelado às tarefas domésticas.

Esse paternalismo fazia com que a mulher reservasse a sua atuação exclusivamente em sua casa, e sua participação na sociedade de forma pública se limitava às atividades da igreja. O impacto dessa exclusão levou a mulher a se recolher ao espaço privado “do seu lar”, à condição de mera reprodutora, ficando sujeita ao domínio masculino.

Foi a partir da industrialização, na metade da década de 1940, que as mulheres se tornaram visíveis ao mercado de trabalho, ocupando outros espaços que não fossem apenas os seus lares através do trabalho doméstico. Assim se intensificou uma divisão do trabalho, representando a reprodução das relações sociais, ou seja, apresentando a opressão e a desigualdade da divisão do trabalho doméstico, com a maior carga ficando sob a responsabilidade feminina.

As mulheres foram silenciadas e excluídas durante muito tempo; lecionavam apenas em grandes centros urbanos, próximos de suas casas, conciliando, muitas vezes, o papel de mãe e de mestra.

Essa divisão sexual de trabalho, segundo Hirata (2007, p.599), “é um fator prioritário para a sobrevivência da relação social entre os sexos (...) a apropriação pelos homens das funções com maior valor social adicionado.” É evidente que a mulher se encontrava e ainda permanece nas categorias inferiorizadas de trabalho na sociedade e isso vem se arrastando ao longo de séculos.

Lopes (1991, p. 38) tem uma visão psicanalítica a respeito da feminização e as características do magistério como missão, vocação e apostolado, tentando explicar a relação entre maternidade e docência.

A mulher-professora, ao assumir essa função e responder ao desejo do outro (cultural), abre mão do seu próprio desejo e faz do sacrifício a tônica da tarefa a que passa a se dedicar, mesmo ao preço de sua vida pessoal, especialmente da vida amorosa (“esquecem-se de casar”). Sustentáculo da sociedade, amparo dos pequenos e que não sabem ainda, prestadora de um inestimável serviço ao outro, ela busca se identificar com uma imagem feminina, ou seja, produzir um signo indubitável de mulher, um signo que a fundiria numa feminilidade, enfim, reconhecida.

Percebe-se que a docente abre mão, muitas vezes, da sua ambição inicial para atender às necessidades exigidas por ser mulher pois ela é considerada o suporte da

estrutural da sociedade. Essas relações são importantes para se compreender o fenômeno pesquisado.

### **2.2.3 Experiência (auto)formativa e as (auto)narrativas**

É interessante ressaltar que a formação é um ato contínuo, que vai muito além do processo escolarizado realizado dentro das instituições formais, e dá continuidade quanto se ingressa na profissão docente, prolongando-se o processo formativo e tornando-se (auto)formativo ao longo da vida pessoal e profissional.

A (auto)narrativa explana a escrita da vida e faz as educadoras entenderem a própria experiência que é adquirida ao longo de sua (auto)formação. Segundo Bueno (2002, p.23), “no momento em que é reconstituído seu percurso de vida, o docente exercita a reflexão e dessa maneira faz um exercício reflexivo e toma consciência tanto no âmbito pessoal como coletivo”, pois a (auto)narrativa consiste em um meio em que se é pensado, escrito e modificado no momento que ocorre a escrita por parte do participante.

Convém salientar que o instrumento utilizado para coletar as informações das (auto)narrativas foram os memoriais, que têm um conjunto de informações que podem ser detalhadas pela participante da pesquisa, que associada a um relato histórico, analítico e crítico apresenta fatos e acontecimentos que constituíram a trajetória acadêmico-profissional das investigadas.

A escrita pela participante da pesquisa é considerada uma (auto)narrativa, pelo fato de narrar a si mesma. Além de se tratar da história de vida de cada uma das participantes, estimula as memórias e as vivências de cada pessoa enquadrando-se na perspectiva de (auto)biografia, de tal modo que o(a) leitor(a) possa ter uma informação completa e precisa do itinerário percorrido.

Segundo Souza (2006), adota-se o método (auto)biográfico<sup>6</sup> e as narrativas de formação “como um movimento de investigação-formação, seja na formação inicial ou continuada de professores, bem como na (auto)formação, considerando a ideia de um processo próprio de formação”.

Entende-se, no entanto, a narrativa (auto)biográfica como uma tríplice dimensão: como fenômeno (o ato de narrar-se reflexivamente); como metodologia de

---

<sup>6</sup>Embora esta dissertação não trate da abordagem (auto)biográfica diretamente, ela se cruzará em muitos momentos através da ideia de (auto)narrativa, havendo uma complementaridade entre ambas.

investigação (a narrativa como fonte de investigação); e como processo (de aprendizagem, de autoconhecimento e de (res)significação do vivido (ABRAHÃO, 2006).

As (auto)narrativas articulam-se com o saber proporcionado pela experiência, havendo uma relação dialética, diferentes conhecimentos e a vida. Para Cordeiro (2007, p 63), “[...] a transformação do acontecimento em experiência vincula-se ao sentido e ao contexto vivido por cada sujeito.”

Pensar dentro dessa perspectiva (auto)biográfica em que as memórias docentes são contempladas através das narrativas, como esse estudo, significa dar voz às pessoas e, em particular, às docentes, oferecendo-lhes liberdade para que sejam ouvidas e se façam ouvir. Portanto, teoricamente, elas dão sua contribuição à metodologia de investigação-formação, na qual as docentes são, ao mesmo tempo, objeto e sujeito da formação, com foco na (auto)formação. E são, ainda, as colaboradoras de um processo de investigação, compreendendo, assim, que o método (auto)biográfico pode ser utilizado como instrumento de investigação e de formação.

Através desse processo (auto)formativo desencadeado pelas (auto)narrativas, apresentam-se as memórias, assunto que traz à tona lembranças e esquecimentos, momentos que lembramos com carinho, como os momentos da infância, o primeiro dia da escola (como aluno ou como docente), e há, ainda, alguns momentos que preferimos não lembrar, como desilusões, fracassos pessoais ou profissionais.

Essas memórias, quanto partilhadas, tornam-se ressignificadas tanto no aspecto pessoal quanto profissional, mobilizando o ato de reflexão e proporcionando a construção de novos conhecimentos, inclusive a (auto)formação.

O ambiente escolar é um lugar “privilegiado” para a produção de memórias, pois elas contribuíram para a formação da personalidade dos sujeitos – alunos e sujeitos docentes. Para Menezes (2007, p.26), “essa memória tem uma temática central – a aquisição de determinados conhecimentos sistematizados, escolhidos por um grupo social com imprescindíveis para a sua permanência.”

Vê-se que tais conhecimentos determinam o acolhimento nos grupos sociais, percebendo-se claramente isso nas instituições escolares ao longo da vida profissional. Por meio das (auto)narrativas, há a observação da construção do conhecimento dentro das trajetórias de vida e trabalho, que se apoia na memória. Segundo Brandão (2008);

Entendemos por trajetória de vida ou trajetória identitária o processo de apreensão da realidade da qual cada indivíduo, mergulhado numa cultura (social, ampla e familiar) abstrai, a partir de sua percepção única, reordena e transforma em um projeto, profissão, modo e estilo de vida.

Dessa maneira, o sujeito seleciona suas experiências conforme vivencia e está envolvido emocionalmente, de forma inconsciente, tornando-as influenciáveis e influenciado(a), formando diferentes elos, transformando-os em saber, que se tornará sua trajetória de vida, transformando-se, em memórias e estas, como diz Brandão (2008, s/p), “estabelecem a nossa individualidade”.

Essas memórias são divididas em grupos, sejam eles informais ou de pesquisa (pesquisador), e causam a aproximação entre os membros desses grupos, com seus anseios, desejos, alegrias e frustrações. Ao compartilhar essas lembranças, há a valorização e compreensão, estreitando os laços e surgindo uma nova relação. Como diz Souza (2007, p. 4)

A memória é escrita num tempo que permite deslocamentos sobre as experiências [...] inscreve-se como uma construção social e coletiva e vincula-se às aprendizagens e representações advindas da inserção do sujeito em seus diferentes sociais.

Sobre isso, percebe-se o quanto os grupos sociais contribuem para aproximação e troca de experiências estreitando as relações, e ainda agregando essas trocas de experiências para a sua práxis cotidiana. Ainda para Brandão (2008, s/p), ao que se refere sobre memórias, [...] toda a memória é conhecimento, como processo de aprender-ensinar-construir. Fazer, desfazer, refazer (se) – uma investigação, por meio da (auto)biografia, do sentido de nossas e das trajetórias seguidas.

Essa evocação às memórias, às escolhas realizadas e aos resultados exigem reflexão, pois o que fica registrado é aquilo que foi significativo naquele momento, que teve um sentido e indica uma futura direção. O resultado das experiências pessoais e profissionais tece relações sociais dentro e fora do ambiente de trabalho. São esses resultados que proporcionam a (auto)formação da práxis docente.

Assim, essa modificação que ocorre depois da análise das experiências vividas e sentidas, como Thompson (1981) registra, causa diferentes aspectos, que trazem avanços na trajetória de vida, ou os que geram o caos e a desordem, mas se acredita

que eles favorecem a ruptura com o “antigo”, incorporando-se naturalmente à sintaxe de experiências sentidas.

Ainda sobre narrativas, segundo Oliveira (2015, s/p)

[...] essas requerem uma organização do pensamento, mas não impõe qualquer tipo de estrutura nem sequer uma ordem cronológica. É uma oportunidade de deixar livre nossas memórias, fazendo idas e vindas, sem se “preocupar” com a exatidão, mas com aquilo que nos toca, mexe, remexe e nos faz reviver. Conforme Bruner (2001,p.xi) “é por meio de nossas próprias narrativas que construímos principalmente uma versão de nós mesmos no mundo”, trata-se de um momento no qual se pode dar novos significados às experiências.

Pensando dialeticamente o conceito de experiência, procurei percebê-lo através de larga produção empírica com o intuito de construir um suporte sólido para seus trabalhos.

Thompson propõe a distinção entre a experiência vivida e a experiência percebida. A segunda aproxima-se daquilo que Marx e Engels (1998) mencionam sobre a consciência social, pois é a relação entre as experiências sobre as ações históricas que não poderiam ser adiadas ou falsificadas pela “falsa consciência”. Acrescenta Thompson (1981, p. 277):

[...] Em uma análise comparativa, o modelo tem apenas valor heurístico, passível de geralmente redundar em perigo, dada sua tendência em direção a uma estase conceitual. Na história, nenhuma formação de classe específica é mais autêntica ou mais real que outra. As classes se definem de acordo com o modo como tal formação acontece efetivamente.

O processo de (auto)formação acontece efetivamente a partir das experiências históricas conquistadas e apreendidas tanto por homens quanto pelas mulheres de forma concreta. Ainda nesse sentido, descreve Müller (2003, p.341)

Thompson observa que as regularidades no interior do ser social, com frequência resultam de causas materiais que ocorrem de forma independente da consciência ou da intencionalidade. Tais causas inevitavelmente dão ou devem dar origem à experiência vivida, à experiência I, mas não penetram como reflexos na experiência II. No entanto, a pressão dessas causas sobre as totalidades do campo da consciência não pode ser adiada, falsificada ou suprimida indefinidamente pela ideologia[...].

Segundo Moraes e Müller, (2003, p. 12) ao realizar a distinção entre experiência I – experiência vivida e experiência II - experiência percebida por Thompson (apud Moraes e Müller, 2003, p. 12), entende-se que a experiência percebida seria a



consciência social, nos termos definidos por Marx. A experiência vivida seria aquela resultante das experiências vivenciadas na realidade concreta, que se choca com a experiência percebida:

A experiência I está em eterna fricção com a consciência imposta e, quando ela irrompe, nós, que lutamos com todos os intrincados vocabulários e disciplinas da experiência II, podemos experimentar alguns momentos de abertura e de oportunidade, antes que se imponha mais uma vez o molde da ideologia (THOMPSON, 1981 apud MORAES; MÜLLER, 2003, p.13).

Isso significa que a vivência da experiência proporciona a releitura das práticas, preceitos e, ao mesmo tempo, pode contribuir para a constituição das identidades de classe, de gênero, de geração, de etnias. “A experiência constitui um referencial que nos ajuda a avaliar uma situação, uma atividade, um acontecimento novo” (JOSSO, 2004, p. 49).

Isto é relevante quando se trata de experiência, que é concernente ao ser humano, em sua caminhada única, realizada de encontro a relações sociais, profissionais, humanas, se acumula no tempo, com situações e variações. Este é um processo individualizado; ou seja, a experiência é um processo único, pois cada indivíduo vai registrar a sua vivência de formas diferentes e torná-la experiências diferentes. Assim diz Wosniak (2016, p. 268),

A experiência para Dewey é um processo do viver que se relaciona de maneira intensa e contínua entre o mundo e o sujeito. Dessa relação brotam conflitos, resistências, impressões. Destes elementos, por sua vez, emergem as experiências, envoltas em ideias e emoções.

Analisa-se a experiência com o significado de integração entre os fatos, objetos e o sujeito; assim também ocorre com as experiências no campo educacional, pois a experiência como objeto da sua (auto)formação na prática docente só ocorre à medida que o docente reflete sobre a sua experiência em sala de aula, visto que as ideias e os fatos são inexistentes fora da experiência.

Nóvoa (1999, p.18) sugere uma sistematização no que se refere à análise das experiências, ou seja, “a capacidade para transformar a experiência em conhecimento e a formalização de um saber profissional de referência”. Então, a partir das (auto)narrativas deveriam, como cita o mesmo autor, fazer parte de uma concepção abrangente de formação de professores, além do auxílio nas práxis docente construída a partir do discernimento da experiência.

Por isso, para Schwartz (2010), a experiência é formadora desde que a pessoa tenha condições de refletir sobre ela, ou seja, que ela proporcionasse a formação profissional, formação contínua e a (auto)formação. No que se refere a experiências e aos sujeitos, diz Cordeiro (2007, p. 62):

Os sujeitos da experiência que dão ponto de chegada e de partida de suas vivências, dando-lhes abertura, escuta, implicação e modificando-se, a partir da constante exposição aos saberes advindos da experiência, dos ritos de iniciação e dos intercâmbios culturais...

Assim, são os sujeitos envolvidos nas experiências que ditam o ponto de chegada para as suas experiências determinantes. O pesquisador(a) é um mero espectador(a) do relato dessa vivência, analisando com os olhos do próprio sujeito a importância dada por ele (ela).

Dessa forma, a (auto)formação é um processo autônomo de si mesmo, apoiado no coletivo, e representa um processo de emancipação crítica, supondo a ideia de inacabado mencionado por Freire (2005), da incerteza, que nada em educação está pronto, acabado, pois é um processo de construção diária.

A partir dessa concepção de formação idealizado pelo autor citado Freire, vê-se a ideia de (auto)formação com essa proximidade com a análise da experiência, como uma fonte de inspiração para o processo de desenvolvimento pessoal e profissional, a (auto)formação se dá pela aprendizagem pela experiência, ou seja, dá-se de forma contínua, interativa e reflexiva. Conforme SANTOS apud DEWEY,

[...] a experiência, para ser educativa, deve conduzir a um mundo expansivo de matérias de estudo, constituídas por fatos ou informações, e de ideias. Esta condição somente é satisfeita quando o educador considera o ensino e a aprendizagem como um processo contínuo de reconstrução da experiência (1958, p. 118).

O(a) educador(a) deve considerar todo e qualquer tipo de experiência relevante para o processo educativo tanto dele(a) quanto do corpo discente; somente assim a experiência apresentada torna-se relevante para a construção de um novo processo de conhecimento. Cotidianamente, observam-se vivências que se tornam significativas para o processo evolutivo dentro e fora do contexto educacional, como diz Westbrook (2010 p.37): “a experiência alarga os conhecimentos”. Desse modo, enriquece o espírito, dando significado mais profunda à vida

Vale dizer que a experiência corrobora com o crescimento do indivíduo tanto no sentido educacional quanto no sentido espiritual, tornando o bem viver menos conflituoso, proporcionando novas reflexões sobre mundo que vive. No processo educativo analisado por Santos apud Dewey, à proporção que se vivenciam os fatos, produzem-se as experiências e, a partir dessa reflexão, um novo aprendizado se constrói, de certa maneira se (auto)formando, ou seja a formação ocorre à medida que há experiência.

Thompson (1981, p.16) “reflete sobre a experiência que surge de modo espontâneo para o ser social, nesse caso o docente, experiência surge espontaneamente no ser social [...]”. Dessa forma, surgem as mudanças no ser social que dão origem à experiência modificada; e essa experiência é determinante, pois exerce pressões sobre a consciência social.

A (auto) formação, conforme Lopes (2012), é um ato pelo qual o sujeito (auto) conscientiza-se e influencia o seu próprio processo de formação pela tomada de consciência de suas ações de modo retroativo. Assim, projetam-se as aprendizagens e também as experiências de vida para o processo de (auto)formação.

Para Loss (2015), o ato de autoformar-se significa vivenciar as experiências do eu individual e coletivo para projetar-se a novas possibilidades para ser, conhecer, fazer, conviver e viver plenamente. Ainda conforme Loss (2015, p. 38947), a “autoformação objetiva mobilizar e\ou provocar as pedagogas, por meio de questionamentos”, à reflexão sobre a experiência de ser pedagoga numa instituição militar. Esse ato reflexivo faz o sujeito voltar o seu “olhar” para suas dimensões internas (pensamentos, conceitos, sensações, sentimentos) e externas (experiências e ações cotidianas). Para tanto, a reflexão, como princípio da (auto)formação, requer o despertar do espírito crítico do sujeito, no sentido de formar opiniões e juízos sobre suas relações e experiências.

Ademais, a (auto)formação faz com que o sujeito(a) repense seus atos, seja autocrítico, reavalie suas prioridades dentro ou fora da sala de aula, a maneira como interage com o outro(a). Isso possibilita o autoconhecimento e constrói, assim, novas experiências.

#### 2.2.4 Identificação dos sujeitos da pesquisa

É oportuno salientar que as docentes da pesquisa foram sete (07) educadoras com diferentes licenciaturas (Física, Letras, Geografia, Literatura, Espanhol, Sociologia e Educação Física), todas servidoras públicas concursadas. Atualmente, trabalham no Colégio Tiradentes da Brigada Militar (CTBM) e são vinculadas à Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul e Secretaria Estadual de Segurança Pública (SSP-RS).

A carga horária, em média, das educadoras na instituição é de vinte (20) horas semanais, sendo que quatro delas atuam em outras instituições estaduais e particulares; há também uma integrante da equipe diretiva de uma escola estadual. Ainda, algumas delas atuam como professoras em cursinhos preparatórios para a seleção do CTBM e outros processos seletivos para o ensino médio da cidade de Santa Maria - RS. O critério de escolha das educadoras participantes dessa pesquisa foi o tempo de serviço no CTBM, sendo que quatro educadoras possuem mais tempo de atuação nessa instituição (9, 5 e 3 anos) e as outras três participantes atuam há menos tempo (1 ano, 8 meses e 3 meses).

Durante as visitas na instituição, uma educadora se voluntariou para participar da pesquisa, incluindo-se no critério de maior tempo de atuação profissional no CTBM. Além disso, atua diretamente em sala de aula, caracterizando diferentes tipos de experiências vivenciadas nesta instituição de ensino, além da docência. Assim, o grupo de participantes da pesquisa é composto por 7 docentes.

Percebeu-se que a maioria dos docentes da instituição é do gênero feminino. Viu-se a necessidade de esclarecer alguns aspectos, dentre eles o grande número de mulheres trabalhadoras em educação, em especial trabalhando como educadoras dentro da instituição de ensino militar pesquisada.

Segundo o relatório Educação para todos no Brasil (2000-2015) da UNESCO, as mulheres predominam nesse setor e constituem em um percentual de 40% a mais que os homens no âmbito de trabalho com educação. Ou seja, os níveis de escolaridade mais elevados, no Brasil, têm o predomínio do sexo feminino, refletindo esses números para os cursos de pedagogia de todo o Brasil, assim como os demais cursos de licenciatura.

## 2.2.5 Instrumentos de coletas de dados

### 2.2.5.1 Memoriais

A opção pelo uso do memorial está na compreensão de que o/a educador/a constrói a sua autonomia no processo (auto)formativo, dando autonomia de escrita e de tempo para a construção do mesmo. Um dos elementos que fez parte dos memoriais foram as (auto)narrativas que, para Mignot (2003, p. 153), consistem na maneira como as participantes;

[...] criam uma imagem de si próprios que constitui uma instância da realidade relativa à sua maneira de representar a própria existência, sobretudo no tocante às escolhas efetuadas no decorrer da vida e aos valores que cultuaram em sua prática docente.

Para Varella apud Josso (2010), a construção de uma narrativa é, em si, um processo (auto) formativo, uma vez que permite ao sujeito(a) rememorar e, com isso, interpretar e ressignificar o seu próprio percurso formativo.

Entende-se que as (auto)narrativas tomam corpo próprio e distinguem-se por serem uma metodologia baseada na narração da própria história, “tratando-se de uma metodologia de pesquisa e de formação orientada por um projeto de conhecimento coletivo e individual, associado a um processo de formação existencialmente individualizado” (JOSSO, 2004, p.85).

As educadoras reconstruíram, através de um memorial, o seu percurso de formação, registraram suas recordações, procuraram ordená-los de uma forma cronológica, mesmo que não tenham sido orientadas dessa maneira, bem como as informações sobre o cotidiano pessoal/profissional dentro da instituição de ensino militar.

A fase de entrega dos memoriais, juntamente com o roteiro pré-estabelecido, ocorreu em um encontro conjunto. Seis docentes estavam presentes e este foi o único momento de todo o processo de produção de dados e da coleta que se deu coletivamente. Reunimo-nos na sala da coordenação quando cada uma das participantes recebeu um caderno vermelho e dentro dele um breve roteiro. Houve alguns questionamentos sobre a maneira da qual deveria ser realizada a escrita e sobre a flexibilidade do roteiro. Orientei que seguissem as suas memórias,

principalmente as que consideravam significativas para seus processos de (auto)formação.

Enquanto realizava as visitas ao CTBM, aconteceram as provas bimestrais que tomaram muito tempo das participantes. O tempo que havia sido estipulado para a entrega dos memoriais era de 45 dias; no entanto como já fora citado, houve percalços. Por essa razão, foi necessário adiar o recolhimento dos memoriais por duas vezes.

Mesmo com seus cronogramas escolares apertados, realizou-se a atividade que estava programada para quarenta e cinco dias, passando para sessenta dias, estendendo-se até setenta dependendo de particularidade de cada participante. Durante essas visitas, também realizei a observação do trabalho em sala de aula.

A organização dos memoriais com as educadoras ocorreu através de dois encontros após o término das atividades escolares e isso aconteceu em meados de agosto de 2017, nas dependências do CTBM/SM, numa sala ampla e calma no piso inferior. Tais encontros foram direcionados através de roteiros pré-estabelecidos (consultar Apêndice C), nos quais foi solicitado que as educadoras produzissem suas (auto)narrativas sobre suas experiências (auto)formativas.

As participantes realizaram essa atividade em seus diferentes espaços e horários, como as suas residências, ou seja, em momentos que consideraram confortáveis para tal.

Para abrandar o distanciamento e permanecer em contato com as participantes, foi criado um grupo de mensagem em um aplicativo de celular que foi extremamente útil para trocar informações e agendar as entrevistas. No entanto, a tentativa de conseguir que as conversas se tornassem mais estreitas foi frustrada. Mesmo que estivesse o tempo todo disponível e instigando as participantes, o retorno foi irrelevante do ponto de vista da complementariedade de informações.

Assim, na medida em que foram confeccionados os memoriais através das (auto)narrativas, esses geraram uma espécie de reconstituição de experiências capaz de provocar a localização de episódios significativos ao longo do processo de formação na história de vida escolar dessas docentes.

Na segunda etapa desencadeada pela construção dos memoriais, foram realizadas as entrevistas semiestruturadas baseadas num roteiro de perguntas previamente estabelecido, conforme podemos consultar no Apêndice B. Isso também

orientou as educadoras na confecção das suas (auto)narrativas, mobilizando suas recordações.

#### *2.2.5.2 Entrevista semiestruturada*

Realizaram-se, para contribuir com o material na análise de dados, as entrevistas semiestruturadas entendidas como “aquelas que valorizam o investigador e ainda oferecem a liberdade necessária a fim de garantir a espontaneidade do investigado, valorizando a investigação” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146). Esse tipo de entrevista nos permite, também, “compreender processos de cristalização das teorias e convicções pedagógicas, processos esses imbricados intimamente com as práticas desenvolvidas” (MIGNOT, 2003 p.144).

Em todo o processo de coleta de informação através de entrevista deve-se observar que “[...] a fala dos sujeitos da pesquisa é reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos (...)” (MINAYO, 2008, p. 204) e por ela torna-se reveladora através das suas características de entonação de voz.

Para Nogueira e Martins (2004, p.44), “a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam eficaz na obtenção das informações desejadas”. Todas as entrevistas foram realizadas com o objetivo de apreender o modo como as educadoras compreendem a (auto)formação e a experiência dentro do Colégio Tiradentes.

Nessa abordagem metodológica de cunho qualitativo, a entrevista semiestruturada intensifica o diálogo entre a pesquisadora) e as participantes e permitiu a elas reviverem as experiências. De acordo com Minayo (2001, p. 58):

Nela geralmente acontece a liberação de um pensamento crítico reprimido e que muitas vezes nos chega em tom de confiança. É um olhar cuidadoso sobre a própria vivência ou sobre determinado fato. Esse relato fornece um material extremamente rico para análises do vivido.

Vale dizer que a entrevistadora esteve atenta aos sinais, aos silenciamentos durante a entrevista, pois o relato oral das entrevistadas esteve repleto de interferências tanto da vida pessoal como da vida profissional. Entende-se que são memórias correlatas que constroem cada ser humano, sendo difícil desvinculá-las, pois geralmente uma situação corrobora com a outra.

Desse modo, as escolhas que fizeram pela profissão<sup>7</sup>, as principais referências, os exemplos, sua trajetória profissional, foram relatadas com tom de voz emocionado, muitas vezes, com gestos e olhares particulares. Assim, a pesquisadora tomou a decisão de escolher a forma individualizada para que uma não interferisse no relato da outra<sup>8</sup>.

### 2.2.5.3 *Observação e Diário de Campo*

#### 2.2.5.3.1 Observação

Dentre as técnicas utilizadas para realizar a coleta de dados, a mais frágil é a observação, porque, evidentemente, observa-se um propósito nítido, como aponta Triviños (1987, p. 153);

Observar um fenômeno social significa, em primeiro lugar, que determinado evento social (...) tenha sido abstratamente separado de seu contexto, para que em sua dimensão singular, seja estudado em seus atos, atividades, significados, relações, etc.

Após obter informações por meio das observações do local e onde as educadoras atuam, contextualizou-se com as referências de literatura, utilizadas para a produção deste texto.

O início das tratativas para a coleta de dados começou no final do mês de maio de 2017. Muitas foram as visitas ao CTBM, em diferentes horários - fazia questão de estar presente em momentos oportunos, como intervalos, troca de períodos, nos momentos mais descontraídos na sala de professores. O clima amigável e de camaradagem se fazia presente entre as participantes, sendo esse um aspecto comum mencionado pelas sujeitas(os) da pesquisa, caracterizado como experiência. Como já mencionado, aos poucos fui conquistando a confiança, e, com isso, surgiu o convite para participar das reuniões pedagógicas, juntamente com as outras pessoas convidadas; estas, no entanto iriam ministrar palestra ou oficina para as

---

<sup>7</sup> Sobre as escolhas realizadas pelas educadoras, no capítulo quatro, estas será esplanadas de forma ampla.

<sup>8</sup> Isso não seria um fator negativo, pois a entrevista coletiva poderia ter contribuído com a rememoração de fatos marcantes, porém a individualizada deixou-as à vontade para comentar as memórias significativas vividas.



educadoras durante as reuniões pedagógicas oferecidas pela equipe diretiva a instituição.

A participação nas tutorias dos projetos desenvolvidos pelos(a) estudantes, que aconteciam no período vespertino, foi relevante para a observação da prática docente. Nesses momentos, em que o grupo de alunos era reduzido, pode-se observar como as participantes estavam à vontade, transparecendo o estreitamento afetivo com os mesmos; porém, os níveis de exigência mantiveram-se.

As observações das práticas docentes nas salas de aula aconteceram em diferentes turmas, no horário da manhã, em diferentes períodos. Foi uma experiência diferenciada, porque às vezes encontrava-me fardada, devido ao tempo que tinha disponível para realizá-la. Ocorriam inúmeros questionamentos no momento da minha apresentação pessoal e o motivo pelo qual ali me encontrava. Tais questionamentos eram referentes à minha atual função, como me tornara militar, as formas de ingresso.

Um dos momentos curiosos foi durante a apresentação que os alunos, realizavam formalmente, ou seja, prestavam continência<sup>9</sup>, algumas vezes assim desestabilizando a turma. A atenção dispensava-se para que os questionamentos (já citados) fossem respondidos. No entanto, cuidei para que a interferência no andamento das atividades, durante as observações, fosse a menor possível, esclarecendo que o objetivo desse instrumento de coleta de dados estava voltado ao trabalho docente, embora indiretamente envolvesse o corpo discente.

Além de observar a estrutura física do CTBM, a maneira como os alunos são acomodados dentro da sala de aula, algo que muito me chamou a atenção foi que os alunos têm seus lugares previamente marcados, havendo um “croqui” com as fotos dos alunos e a posição deles na sala de aula. Percebi esse aspecto porque, em dado momento, sentei-me em um lugar vago, pois um dos alunos não estava presente no dia. Já nas outras salas de aula, sentei-me no lugar destinado (a) a(o) educador(a), um pouco desconfortável, porque o que era para ser discreto acabou sendo justamente o contrário.

Nesses momentos de observação de prática docente, notou-se que a rigidez está presente na disposição com que as mesas encontram-se nas salas, como já dito

---

<sup>9</sup> A continência é a saudação prestada pelo militar e pode ser individual ou da tropa. § 1º A continência é impessoal; visa à autoridade e não à pessoa. § 2º A continência parte sempre do militar de menor precedência hierárquica; em igualdade de posto ou graduação, quando ocorrer dúvida sobre qual seja o de menor precedência, deve ser executada simultaneamente (Portaria Normativa Nº 660/Md, de 19 de maio de 2009, art. 14).

anteriormente, bem como na maneira como os alunos estão acomodados e portam-se nesse ambiente. No início do ano letivo, os alunos recebem um manual que contém todas as normativas a serem seguidas para um bom convívio e andamento do CTBM, desde a maneira como portar-se até o alinhamento do uniforme.

Foram realizadas duas (2) observações com cada uma das docentes participantes, totalizando doze (12) observações<sup>10</sup>. A sétima participante atuava na biblioteca da instituição. Tivemos poucos momentos de contato, pois os alunos vão um a um (quando necessitam desse serviço); assim, esta não caracterizou-se como observação ao trabalho docente.

Durante os períodos destinados à observação, inicialmente, havia muita ansiedade por ambos os lados, tanto pelos alunos que faziam inúmeras perguntas sobre quem era aquela pessoa no meio da sala de aula<sup>11</sup>, quanto pelo(a) participante, que ficava visivelmente desconfortável com minha presença.

Com o passar das observações, esse desconforto desapareceu e foi mais fácil realizar a observação da prática docente. As notações eram realizadas num caderno preto (para diferenciar dos cadernos vermelhos das participantes) e nele constavam informações de cunho descritivo, que iam desde o ambiente escolar, o relacionamento <sup>12</sup> professor(a)-aluno, a rotina escolar e elementos da prática docente<sup>13</sup>.

Com o uso da observação como uma das técnicas utilizadas para a coleta de dados, houve a necessidade de registrar todas as informações pertinentes. Para isso, fez-se uso do diário de campo, no qual a pesquisadora registrou as suas percepções acerca do tema pesquisado.

---

<sup>10</sup> Saliento aqui que a participante que se inseriu na pesquisa durante o andamento da mesma, no ano de 2017, não estava atuando em sala de aula por motivos particulares; sendo assim, não foram realizadas observações do trabalho docente.

<sup>11</sup> Em vários momentos, fiquei sentada no lugar nos alunos que não estavam presentes no dia, pois as salas de aula têm mesas e cadeiras com o número exato de alunos matriculados. Em outros momentos, ficava sentada na mesa destinada à educadora.

<sup>12</sup> Informo que essas categorias não fazem parte da dissertação, mas são elementos significativos para compreender a prática docente das participantes.

<sup>13</sup> Faço referência a elementos da prática docente, pois seria inviável analisar a prática docente em apenas duas observações com cada uma das educadoras.

### 2.2.5.3.2 Diário de Campo

Em um caderno, foram registrados a descrição do espaço físico, conversas informais, apontamentos quanto ao ambiente de trabalho, a visão do mundo das educadoras e comportamentos.

O diário de campo esteve me acompanhando desde a fase exploratória da pesquisa, a partir do momento em que se deu a busca pelos sujeitos e os primeiros diálogos com a equipe diretiva do CTBM/SM. Nele, foram anotadas todas as informações, primeiros contatos e suas impressões.

No primeiro momento, as anotações realizadas tinham caráter descritivo, ou seja, descrevia-se o ambiente escolar, as educadoras, os alunos, as regras, enfim o funcionamento do CTBM no seu cotidiano escolar.

Depois de passadas as visitas iniciais, a linguagem utilizada para a escrita do diário de campo foi se modificando, tomando como atenção a prática docente das participantes, anotando como cada uma atuava em sala de aula e como as suas experiências eram refletidas para os alunos. Tomo como exemplo o seguinte trecho do diário de campo.

Mesmo sendo aparentemente mais rígida, compartilha suas memórias pessoais para exemplificar o conteúdo aos alunos [...] percebe-se que há um laço emocional com os alunos [...] são mais participativos, instigam-na a falar sobre suas memórias[...] (informação do diário de campo - 26.09.2017)

As anotações com registro das horas e dos períodos em que a pesquisadora esteve em sala de aulas, nas visitas, nas reuniões, nas tutorias de projeto dos alunos, compõem torno de vinte cinco visitas com duração média de 2 horas, totalizando cinquenta horas de visitas.

Entretanto, dessas cinquenta horas dentro do CTBM, na maior parte do tempo ficava esperando troca de períodos na sala de professores, pois estava tentando interagir e conquistar a confiança das educadoras para dar andamento a coleta de dados.

A equipe diretiva, e aqui se incluem coordenação pedagógica, setor de ensino e direção, foi muito solícita e atenciosa, organizando da melhor maneira para que a coleta de dados ocorresse, desde que não atrapalhasse o andamento das atividades já programadas.

Em cada nova visita que se fazia, era necessário fazer uma breve apresentação do tema a ser pesquisado, pois havia muita preocupação com o *modus operandi*<sup>14</sup> da pesquisa. Exemplifica-se com os recortes do diário de campo: “novamente realizei a apresentação do projeto, objetivos [...] foi-me questionado o que era (auto)formação e se teria algum envolvimento com o corpo discente[...]” (Informação do diário de campo - dia 29.04.2017); “a coordenadora convidou-me a participar da reunião pedagógica, haverá nesse dia uma apresentação de uma professora doutora da UFSM sobre um projeto que será desenvolvido com o corpo discente. Imediatamente confirmei a presença.” (Informação do diário de campo - 09.08.2017). Inicialmente, as educadoras apresentaram resistência, não todas, mas algumas delas estavam desconfortáveis com a minha presença, o que é naturalmente aceitável, diante do desconhecido; entretanto, no decorrer das visitas, fiz-me presente em várias atividades de cunho didático-pedagógico junto às mesmas.

#### **2.2.6 Análise de dados**

Os dados foram organizados por tema, ou seja, foram divididos em categorias e subcategorias. Segundo Gomes (1994), categoria é um conjunto de elementos ou aspectos que se relacionam entre si e que possuem certas semelhanças específicas. Por categorização, entende-se como “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos” (BARDIN, 2011, p. 147).

A organização dos dados para análise, segundo Triviños (1987), é composta por três fases. A primeira consiste em uma pré-análise, que tem como objetivo organizar as ideias iniciais, elaborar um esquema no qual se criam as primeiras hipóteses para responder os objetivos inicialmente propostos. A segunda etapa é a descrição analítica, quando são realizadas a codificação, a classificação e a categorização dos dados. Por último, é elaborada a interpretação referencial, apoiada nas fundamentações teóricas e no material coletado, pois isso possibilita significado e validação.

---

<sup>14</sup> Segundo a definição do <https://www.dicio.com.br/modus-operandi/>: Modo utilizado para desenvolver ou realizar alguma coisa; processo de realização. Etimologia (origem de *modus operandi*). Do latim *modus operandi*.

Por conseguinte, conforme Gadotti (2001, p.21), a metodologia dialética consiste em compreender o desenvolvimento por meio de contradições e, dessa forma, aprofundar o conhecimento sobre o que se deseja pesquisar, percebendo que tudo está relacionado, em constante movimento, e que há desenvolvimento dos diferentes fenômenos.

### **3 AS EXPERIÊNCIAS (AUTO)FORMADORAS DAS EDUCADORAS DO CTBM PARA O TRABALHO DOCENTE**

O capítulo está organizado em três subcapítulos: o primeiro corresponde às memórias, esquecimentos, experiências e seus sentidos no trabalho docente. O segundo subcapítulo trata da discussão das (auto)narrativas como instrumento para a (auto)formação do trabalho docente por intermédio da análise dos memoriais e das entrevistas. E, por fim, o terceiro subcapítulo corresponde a feminização do trabalho docente no CTBM.

#### **3.1 MEMÓRIAS, ESQUECIMENTOS, EXPERIÊNCIAS E SEUS SENTIDOS NO TRABALHO DOCENTE**

Os memoriais foram elaborados na forma de (auto)narrativas em que as educadoras rememoraram as suas experiências como alunas e como educadoras. Mediante a proposta que foi orientada por mim na condição de pesquisadora, recorrendo a Abrahão (2004, p.204), no que se refere as “narrativas permitem, dependendo do modo como nos são relatadas, universalizar as experiências vividas nas trajetórias de nossos personagens”.

Para que isso acontecesse, houve um estreitamento na relação entre a pesquisadora e as participantes da pesquisa. No entanto, essa relação de confiança demorou algum tempo, mesmo com visitas semanais; porém, depois de construída, essa relação foi mais descontraída e as visitas, na hora do intervalo, tornaram-se menos tensas, proporcionando a rememoração das suas memórias.

A partir da escrita dos memoriais, essas educadoras elaboraram a sua memória, envolvendo-se na pesquisa, tomando consciência da sua trajetória enquanto educadoras dentro da instituição de ensino militar e principalmente como mulheres.

Como já foi mencionado, as (auto)narrativas foram produzidas por meio dos memoriais, ou ainda durante as entrevistas, que são reconstituições do que as próprias docentes consideraram como fatos significativos em sua trajetória de formação. Assim, para Josso (2014, p.65), “o processo de reflexão caracteriza-se pela mobilização da memória, pelo jogo discriminativo do pensamento e pela ordenação

por meio da linguagem, da atividade interior do sujeito”, sendo uma abordagem subjetiva.

Salienta-se que cada uma delas apresentou eventos diferentes sobre suas memórias significativas no que tange à relação com o eixo principal dessa pesquisa, que é a experiência como princípio (auto)formador, que ainda será explanado ao longo do texto.

Essas memórias, quando partilhadas, tornam-se ressignificadas tanto no aspecto pessoal quanto profissional, mobilizando o ato de reflexão e proporcionando a construção de novos conhecimentos, inclusive a (auto)formação.

O ambiente escolar é um lugar “privilegiado” para a produção de memórias, pois essas contribuíram para a formação da personalidade dos sujeitos –alunos e sujeitos-docentes. Para Menezes (2007, p.26), “essa memória possui uma temática central – a aquisição de determinados conhecimentos sistematizados, escolhidos por um grupo social com imprescindíveis para a sua permanência” (...)

Vê-se que tais conhecimentos determinam o acolhimento nos grupos sociais, percebendo-se claramente isso nas instituições escolares ao longo da vida profissional.

Também se pode considerar a ideia que as educadoras possuem sobre *experiência*<sup>15</sup>. Por exemplo, para cada uma delas:

*É a bagagem que a gente vai adquirindo ao longo do tempo, essa bagagem esse conhecimento, tudo que a gente vai adquirindo (Educadora A).*

*Eu vejo como experiência a tua prática diária, é uma construção diária do teu conhecimento em sala de aula, porque eu vejo como aprendizado, tu passar teu conhecimento é um aprendizado constante, os alunos te ensinam horrores todos os dias, então experiência é tua prática, é tu aprender e tu ensinar (Educadora B).*

*A gente acaba usando, apesar de estudar um monte a gente acaba usando nossas referências. Não adianta a gente usa os exemplos que a gente teve, a imagem vem forte. (Educadora K).*

*... eu acredito que experiência vá além disso as vezes, você pode ter mais experiência dependendo dos métodos que tu utiliza com os alunos, que outras pessoas que seguem fazendo a mesma coisa sempre, sei lá, experiência poderia ser essa coisa de diversificar meios de ensinar e de aprender (Educadora M).*

---

<sup>15</sup> A conceituação de experiência em diferentes abordagens já foi tratada em outro trecho desse texto. Aqui será abordado a experiência formadora, especialmente a partir de Josso (2010), com as compreensões das participantes.

*Eu acho que aproveitar o que a gente erra e melhorar (Educadora V).*

Assim, apoiada nas ideias de Josso (2010, p. 175),

[...] qualquer prática deixa traços; que a tomada de consciência que cria novas potencialidades; e que a transformação é um processo que se desdobra em razão de um caminhar interior mais ou menos consciente antes de se tornar visível para o outro.

Independente da experiência vivenciada aqui, apenas vista no contexto do trabalho docente, é a partir delas que realizamos a reflexão e construímos a (auto)formação. Isso conforme apresenta o relato oral da Educadora N: *“as positivas tu carrega consigo, as negativas serviram como um momento que tu tem para fazer tua autoanálise”*, usando como ponto de partida essas experiências negativas que se transformaram em reflexão e contribuíram claramente para o processo de (auto)formação. Desse modo, Josso (2010, p.40) explicita que

As experiências de que falam as recordações-referências constitutivas das narrativas de formação, contam não o que a vida lhes ensinou, mas o que aprendeu experiencialmente nas circunstâncias da vida.

O impulso para que haja o processo (auto)formativo ocorre ao mesmo tempo em que as rememorações ocorrem. Aquelas experiências que foram consideradas negativas ou não bem-sucedidas fazem com que a educadora repense, replaneje e reavalie toda a sua prática docente, ocorrendo o processo (auto)formativo. Esse processo (auto)formativo requer que as educadoras expandam nas suas capacidades intelectuais (autonomia, criação, inventiva) para que a partir disso, possam “aprender a aprender” (JOSSO, 2014, p.59). Por meio das (auto)narrativas, há a observação da construção do conhecimento dentro das trajetórias de vida e trabalho, que se apoiam na memória.

A (auto)narrativa destaca a identidade como uma das principais categorias a ser analisada dentro do contexto de trajetória de vida, pois ela é construída simultaneamente às inúmeras experiências, sendo passível de atualização. Segundo Brandão (2008):

Entendemos por trajetória de vida ou trajetória identitária o processo de apreensão da realidade da qual cada indivíduo, mergulhado numa cultura (social, ampla e familiar) abstrai, a partir de sua percepção única, reordena e transforma em um projeto, profissão, modo e estilo de vida.



Outro aspecto relevante é o momento em que são categorizadas essas memórias e experiências, ou seja, o sujeito participante da pesquisa as retoma no momento em que escreve sobre elas, compreendendo como foi sua trajetória formativa e sua prática docente. Essa compreensão fica visível quando nos atentamos aos registros desenvolvidos. Outra vez, apoiada em Josso (2010, p. 41), entendo que

...esse modo de reconsiderar o que foi a experiência oferece a oportunidade de uma tomada de consciência do caráter necessariamente subjetivo e intencional de todo e qualquer conhecimento, e do caráter eminentemente cultural dos conteúdos dessa subjetividade, bem como da própria ideia de subjetividade.

As docentes selecionam suas experiências conforme as vivenciam e acabam por se envolver emocionalmente, tornando essas influenciáveis e influenciando, formando diferentes elos de ligações, transformando-os em saber, que se tornará sua trajetória de vida, transformando-se em memórias e essas, como diz Brandão (2008) “estabelecem a nossa individualidade”.

Sobre isso, percebe-se o quanto os grupos sociais contribuem para a aproximação e troca de experiências estreitando as relações e ainda agregam essa troca de experiências para a sua práxis cotidiana.

Ainda para Brandão (2008, s/p), no que se refere sobre memórias, “... toda a memória é conhecimento, como processo de aprender-ensinar-construir. Fazer, desfazer, refazer (se) – uma investigação, por meio da autobiografia, do sentido de nossas e das trajetórias seguidas”

Essa revisitação às memórias, às suas escolhas realizadas e aos resultados dessas exigem reflexão, pois o que fica registrado é aquilo que foi significativo naquele momento, que teve um sentido e indica uma futura direção. O resultado das experiências pessoais e profissionais tece relações sociais dentro e fora do ambiente de trabalho, pois são esses resultados que proporcionam a (auto)formação na práxis docente.

A partir da memória, despertamos para a necessidade de (auto)formação, bem como diz Rosário (2002, s/p): “[...] vivemos entre a memória e o esquecimento, talvez porque vivamos entre o ser e o não ser mais” e precisamos de ambos para viver. A memória nos faz lembrar de quem somos e o que nos faz querer ir a algum lugar.

Essa modificação que ocorre depois da análise das experiências vividas e sentidas causa mudanças vistas em diferentes ângulos. Um dos ângulos traz avanços na trajetória de vida, já outro ângulo gera o caos e a desordem, mas vê-se que esses favorecem a ruptura com o “antigo”, incorporando-se naturalmente à sintaxe de sentido.

Recorro novamente a Rosário (2002, s/p) no que tange ao papel da memória: “o papel da memória não é apenas o de simples reconhecimento de conteúdos passados, mas um efetivo reviver que leva em si todo ou parte desse passado [...]”, pois a memória nos identifica como indivíduos e como coletividade.

A construção do memorial reforçou o reencontro entre as educadoras e com sua trajetória, pois ele mostrou elementos da vida profissional, inter cruzando as vivências passadas com as atuais, que privilegiam a experiência atual e à medida que realizam a releitura desse material. A percepção desse reencontro, a maneira como elas se expressam, os olhares, o semblante pensativo, demonstraram como o exercício de rememoração é importante para a prática docente.

Ao penetrar no universo de um indivíduo ou de um grupo, aqui representado pelas educadoras, essas mulheres confrontaram-se com uma série de relacionamentos e articulações e com outras experiências e vivências que já faziam parte do cotidiano. Esse intercâmbio de experiências é tomado como novidade e é ressignificado, sofrendo transformações. Para Larossa (2002, p.21), “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca.” Assim, cada indivíduo atribuiu elementos significativos à sua prática docente que permitiram refazê-los à sua maneira, de acordo com o seu contexto, de modo a torná-lo familiar.

A partir disso, Josso (2007, p.420) menciona que “o processo de formação implica no processo de conhecimento ao longo do qual os participantes construirão a sua história”. Ao longo do caminho, ao seu caminhar, que se produz o (auto)conhecimento para a prática docente.

Assim, não se forma a docente no ato da colação de grau ou durante o curso de graduação. A “verdadeira formação” ocorre ao longo da prática docente, com as experiências diárias, na compreensão das educadoras. Assim, para a:

*Conhecimento não é estanque, e a maneira que eu procuro estar sempre mesclando e me adaptando e aprendendo de forma diferente todos os dias[...]*  
(Educadora A - informação verbal)

*Só dando aula que eu fui saber que deveria e estudar horrores, porque a gente acha que saiu sabendo tudo, na prática tu vê outra coisa, é a base de tudo, Eu acho que é toda uma bagagem do dia-a-dia (Educadora B - informação verbal)*

Dessa maneira, o processo (auto)formativo é caracterizado pelo percurso de vida de cada um, uma “malha” de ações e sentidos, transformando permanentemente o “ser”, às vezes de forma perceptível ou não. Na perspectiva de Josso (2007, p.431), “as práticas de reflexão sobre si, que oferecem as histórias de vida escritas centradas sobre a formação, comumente se apresentam como laboratórios de compreensão da nossa aprendizagem do ofício de viver num mundo móvel [...]”.

A reflexão sobre as práticas, aqui mencionadas como (auto)formativas, não são consideradas estáticas, porque o ambiente onde são vividas é móvel, interativo, repleto de outras experiências e práticas que influenciam na elaboração de novas experiências, e não se pode desancorar da coletividade imersa no cotidiano docente. Um dos relatos das educadoras foi que “a investigadora nos pôs a escrever”. Vê-se que não é um exercício comum escrever sobre sua prática docente, rememorar as experiências vividas e sobre elas realizar um processo de análise. No entanto, observa-se que, durante os intervalos, os relatos orais são comuns e a troca de informação/experiência é rotineira.

Em um dos momentos, na sala de professores, as educadoras participantes e não participantes da pesquisa conversavam sobre o passeio que se realizaria no “Viva Unisc”, na Universidade de Santa Cruz do Sul. O assunto em pauta era sobre quem dos docentes acompanharia os alunos e as alunas e caso alguns destes não comparecessem no passeio se deveriam se apresentar no CTBM para participar das aulas. O horário das disciplinas continuaria o mesmo, embora houvesse o passeio. Essa troca de informações, ajustes de horário, questões com o corpo discente, atividades militares, ocorrem diariamente, além das discussões sobre política e assuntos pessoais.

Esse tipo de aprendizagem, que é cotidiana, imperceptível aos olhos, que desperta quando se trata de experiências, movimenta e transforma o educador e a educadora. Assim, para Souza (2004, p. 392),

*A construção da escrita do texto narrativo surge da dialética paradoxal entre o vivido – passado -, as projeções do futuro, mas potencializa-se nos questionamentos do presente em função da “aprendizagem experiencial”,*

através da junção do saber-fazer e dos conhecimentos como possibilidade de transformação e autotransformação do próprio sujeito.

Depois de algumas leituras e de alguns questionamentos realizados pelas educadoras participantes, também considerando os vários conceitos existentes, a experiência como se apresenta nesta dissertação é tratada como elemento (auto)formador.

É através da experiência que há a capacidade de formação, (auto)formação, de transformação, como diz Larossa (2002, p. 25): “podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo”. São as experiências que nos proporcionam a oportunidade de ser (auto)transformado. Assim menciona Santos (2011, p.5): “o ser humano sofre a experiência e reage ao mesmo tempo. É um ser vivo que está em seu ambiente, sente a repercussão, reage com a lógica e busca conseguir os meios para se adaptar”.

As experiências vivenciadas sofrem a ação do tempo e a ação do outro, e são transformadas conforme a vivência de cada um, promovendo o movimento de (auto)transformação, ecoando no processo (auto)formativo, que conseqüentemente reflete no trabalho docente. Percebe-se isso no relato verbal da Educadora M: *“na sala de aula é tudo diferente, por exemplo uma aula que tu dá uma turma, não é a mesma aula que tu dá na outra turma [...]”*.

Desse modo, estão ligados os termos memória e o tempo, pois não há como trabalhar num sem refletir no outro. Sendo assim, recorro a Souza no que diz respeito à memória e ao tempo,

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.64).

O autor deixa claro que a intencionalidade, gerada pelas lembranças da memória do narrador, está interconectada com o tempo e, conseqüentemente com os esquecimentos, pois não há lembranças sem esquecimentos, considerando que as memórias estão intimamente ligadas às emoções, ao sentir, ao toque, ao esquecimento, como bem relata Souza apud Augé (2007, p.64): “O esquecimento, em suma, é a força viva da memória e a recordação o seu produto”.

O esquecimento está intrinsecamente ligado às memórias, pois não há um sem o outro. As memórias não são estáticas. Elas se movimentam dentro do contexto de vida do narrador, seja esse histórico ou cultural, desvelando também que situações esquecidas, quando são convidadas a se manifestar; memória, como elemento de articulação, desvela momentos singulares ou coletivos da vivência.

Nos relatos das educadoras, observou-se que, inicialmente, logo que as participantes foram convidadas a ingressar no corpo docente da referida instituição havia o receio de como tratar assuntos distintos e a maneira como trabalhar. No entanto, ao longo da sua vivência, essa insegurança foi deixada em segundo plano. Em qualquer instituição onde se inicie um novo contato, um novo trabalho, há inseguranças;

*[...] meu medo quando eu vim para cá era de não conseguir trabalhar da forma que eu gostaria alguns temas, logo que no primeiro trimestre, eu tentei discutir mais com eles textos do livros e tal para ver onde ia se encaminhar a coisa[...]  
(Educadora M).*

*Quando eu vim para cá eu ou achei “nossa eu não vou poder falar nada se eu gostar ou não gostar por que é militar(...)mas não, tudo é escutável e tudo eles deixam tu falar e respeitam a tua posição, isso eu acho sensacional pelo fato eu estar num ambiente militar, que eu achei que eu não fosse ser escutada e que não fosse ter o direito de falar o que quisesse (Educadora B).*

*[...] meu medo quando eu vim para cá era esse, que eu ia virar um militar, [...]me identifiquei mais com isso... (Educadora V).*

No entanto, à medida que essas educadoras se inteiraram do sistema de normas, as quais, logo no primeiro dia já foram apresentadas, adaptaram-se, e a partir dessas realizam seus processos (auto)formativos permeados pelas cobranças.

A rigidez do militarismo é destacada no ambiente educacional, confundindo-se com o respeito. Esta característica as participantes da pesquisa também relatam em suas entrevistas, conforme o memorial da Educadora M:

*[...] tem um receio de ir contra as regras, porque eles têm o manual do aluno que tem ali se tu fizer tal coisa tu vai... é uma infração grave, ou gravíssima, e essa vai ser tua punição, eles já são avisados na semana de adaptação, quais regras eles devem seguir, como eles devem se comportar, talvez isso falte nas escolas, ou da educação que venha de casa... (informação escrita)*

Pode-se afirmar que as regras e normas são extremamente cobradas tanto pelos militares que atuam na instituição como pelas educadoras. Um aspecto que foi

enfático nas observações foi a questão do silêncio ensurdecedor da atenção dos alunos durante a fala das educadoras em sala de aula. Entretanto, nos relatos das docentes, se faz presente a participação efetiva do corpo discente. Eles são extremamente partícipes nas atividades e, segundo informação verbal, há momentos que é permitida a contribuição do aluno. Na maior parte do tempo, o silêncio é predominante.

Os alunos são estimulados diariamente a contribuir nas aulas, sendo considerados aspectos trabalhados de forma constante, assim como a autonomia e a liberdade de expressão. Um dos pontos fortes do CTBM são os projetos desenvolvidos durante o ano letivo, em que os alunos são estimulados a participar, como se pode ver no relato da educadora:

*Os alunos têm autonomia aqui, a gente tava assistindo ao vídeo e simplesmente, levantou um dos alunos, já sentou no computador e começou a digitar um projeto, sabe... ao mesmo tempo já falaram temos que falar com tal pessoa, para conseguir essa liberação. Ver esses alunos se engajando em projetos te dá vontade de se engajar em projetos junto com eles (Educadora M - Informal escrita).*

A questão de trabalhar através de projetos mostra-se como um dos pontos os quais as educadoras consideram a eminente busca pela (auto)formação na sua prática docente: “[...] eu acho que isso a motivação que a gente tem aqui é diferente da motivação que a gente tem outras escolas(...)” (Educadora M – Informação Verbal). Conforme Scholze (2005), ao produzir uma (auto)narrativa, o sujeito traz para seu texto inúmeras vozes que fazem parte de sua trajetória de vida, pois cada memorial traz consigo um conceito de experiência e como essas contribuíram para a sua prática docente, além disso para seu processo (auto)formativo.

Através das (auto)narrativas, foi possível observar que o processo (auto)formativo, por intermédio das experiências, está timidamente sendo desenvolvido, requerendo reflexão diária, envolvimento e discernimento para realizá-lo de forma produtiva, pois a formação e a (auto)formação constituem um processo complexo e contínuo, em constante evolução, que ocorre por meio do envolvimento com ambiente escolar, as emoções e a triangulação educador-aluno-ambiente escolar.

### 3.2 A (AUTO)NARRATIVA COMO INSTRUMENTO DE A (AUTO)FORMAÇÃO PARA O TRABALHO DOCENTE

As (auto)narrativas têm a capacidade de rememorar as lembranças, como Josso sabiamente comenta (2006, p.378): “as lições apreendidas desse processo articulam-se com o presente e o passado”. Também fala Catani (2003, p.153);

(...) os sujeitos criam uma imagem de si próprios que constitui uma instância da realidade relativa à sua maneira de representar a própria existência, sobretudo a tocante as escolhas efetuadas no decorrer da vida e aos valores que cultuaram em sua prática docente.

Na busca pelas suas memórias, as docentes do CTBM operacionalizam uma seleção das experiências intensas que viveram, sejam essas na vida pessoal, que direta ou indiretamente contribui para a sua trajetória profissional, e com isso dão sentido às (auto)narrativas. A partir disso recorro a Bastos (2003, p.179), pois ao

escrever/ler *memoriais* possibilita a prática educativa na perspectiva de que a vida é o lugar da educação e a *história de vida*<sup>16</sup> o terreno sobre o qual se constrói a formação(...)um processo diacrônico de mundo, de leitura do processo de construção de si (Grifo da autora).

O reencontro dessa memória é um ponto crucial na escrita da história das mulheres, mulheres docentes, embora essas ainda permaneçam como um grupo em que o processo histórico ainda tenha resistência em discutir, mas que na atualidade se amplia com rapidez. A revisitação da memória é uma questão fundamental na escrita da história das mulheres, da história dessas docentes, ainda mais porque elas ainda permanecem como um grupo com pouco destaque da sociedade.

A respeito disso, Sousa et al. (1996, p.62) afirma que: “por outro lado, a história das mulheres não pode prescindir também da utilização das fontes orais, mais ainda pelo fato de que o manuseio da escrita foi, no escoamento do tempo, uma atividade privilegiadamente masculina” (sic).

As (auto)narrativas que nesse texto são abordadas também como memoriais, são para Bastos (2003, p.169), “um escrito em que alguém conta e reflete sobre a sua

---

<sup>16</sup> Grifo da autora.

vida, dependendo do grau de implicação de cada participante, do desejo e da capacidade de fazer memória da sua vida e significar vivências”.

Dessa maneira, tornam-se valorosas fontes de informação e contribuem para as pesquisas no âmbito da história e atualmente na educação, proporcionando discussões que corroboram de forma diferente com a vivência de cada docente, como bem diz Saveli (2006, p. 96),

... o memorial é um exercício de escrita em que o narrador busca traçar uma versão longitudinal de si mesmo; este exercício poderá possibilitar aos professores(as) debaterem-se com dilemas pessoais e profissionais em que é possível transparecer pontos de tensões e conflitos que se manifestam ao deixar aflorar os sentimentos, as angústias, as frustrações, os desejos, a esperança.

Os memoriais, de acordo com a autora, mostram-se como a rememoração das suas experiências, das suas vivências dentro e fora da prática docente, pois não há como não considerar a vida pessoal desvinculada da sua prática educativa. Para Ricouer (1991), a ideia de processo constante de ressignificação, potencializado pela verdade atribuída a cada participante, no momento da escrita do memorial, está entrelaçada às suas experiências significativas.

Segundo Bastos (2003, p.172);

A formação não se constrói por acumulação, mas sim por meio de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso, é tão importante investir na pessoa e dar estatuto ao saber da experiência. Produzir a sua vida é também produzir a sua profissão.

A visão de mundo apresentada por cada uma das educadoras, as suas experiências que são legitimamente ancoradas em valores, costumes, crenças, as pessoas com as quais conviveram, ou seja, o que pode e deve ser dito e também o que deve ser omitido, dentro da realidade a qual vivenciam, são expressadas em suas (auto)narrativas.

As relações que se têm ao longo da história de vida também marcam as experiências, pois não há como desvincular o processo de socialização com o processo de aprendizagem. Já dizia Dominicé (2014, p.81): “aquilo que cada um se torna é atravessado pela presença de todos aqueles de que se recorda.” Nos registros das participantes também há menção:



*[...]eu lembro muito da minha professora [...], um das minhas professoras [...]ela com um paciência e habilidade incrível ela reexplicava[...], essa é minha referência que eu tenho na minha graduação da paciência e sei lá é dom ou habilidade de reexplicar (Educadora B).*

*Até hoje quando eu vou preparar aula, eu sempre lembro assim como aquela professora trabalhou esse assunto, ou fico imaginando como ela faria hoje para levar esse tema, essa aula para torná-la mais chamativa, que eu gostei daquela aula dela que me fez aprender com maior facilidade (Educadora k)". "eu gostava bastante e de tanto ela me incentivar, talvez eu não tivesse jeito mas eu não queria decepcioná-la e eu estava sempre além, como a gente vê como é importante o elogio para o aluno (Educadora N).*

Entende-se que são as relações sociais que acabam sendo determinantes nas escolhas, as referências usadas, quer tenham vínculos familiares ou não, contribuíram para tornar-se a educadora que se é na atualidade, mas principalmente aqueles vínculos que são afetivos.

As emoções tornam-se significativas dentro do processo de (auto)formação, porque de alguma maneira são elas que movimentam o desejo pela mudança.

É através do processo de significação que a memória discursiva é acionada, trazendo à tona lembranças de tudo que foi dito, vivido em algum lugar ou momento mesmo distantes. Isso tudo tem efeitos sobre o significado do que é dito pelos sujeitos, pois as experiências marcadas por ideologias e relações de poder apresentam em sua materialidade os efeitos que atingem os sujeitos, apesar das suas vontades (ORLANDI, 2003).

Devido à convivência das participantes da pesquisa, algumas delas com amizade longa (mais de 5 anos), isto, poderia em algum momento, uma ou outra, interferir nas suas vivências e experiências na prática docente. Assim, reforça Josso (2010, p.205): “a autenticidade da narrativa reside mais na pertinência das escolhas operadas em função da orientação dada à narração do que na sua exaustividade.”

Sobre isso, Halbwachs, (2013, p. 72), fala que “o funcionamento da memória individual não é possível sem esses instrumentos que são as palavras e as ideias, que o indivíduo não inventou, mas toma emprestado de seu ambiente”; ou seja, não é algo isolado, pois há muitos fatores que colaboram para a memória, dentre eles o ambiente.

Com relação ao processo construtivo que se dava ao longo da trajetória de vida e, conseqüentemente, o conhecimento gerado por tais eventos, afirma Josso (2010, p.236): “construir-se formando-se, formar-se construindo-se, produzir conhecimento

para criar sentido, produzir sentido para criar conhecimento.” Um está relacionado ao outro e é impossível desvinculá-los, pois a reflexão que é produzida, à medida que se constrói a (auto)formação, torna-se um círculo vicioso de conhecimento. Assim constata-se também pelas narrativas das educadoras:

*eu acho que a prática pedagógica, conforme a tua experiência, o exercício da humildade faz bem para todo mundo, não deu certo então eu posso fazer e outra forma, todo o dia tu está aprendendo outra prática diferenciada. (Educadora N).*

*[...] busquei em mim mesma aquela que aprendia ensinando (Educadora M).*

*[...]tento reinventar cada aula pensando na melhor maneira, mas não é fácil de repassar o meu conhecimento (Educadora K).*

*Acho que a gente tem que estar aprendendo, sempre engatinhando, não estamos construída, eu acho, a gente pode estar se aposentando mas acho que cada sala de aula é uma inovação.(Educadora B).*

O ato da (auto)formação só ocorre através do “tempo de realizar uma tomada de consciência e de fazer um trabalho de integração e de subordinação, que pode levar alguns minutos, algumas semanas, alguns meses, alguns anos ou até mesmo uma vida inteira” (JOSSO, 2010, p.237).

Sabe-se que o tempo é um requisito determinante dentro do processo (auto)formativo por que esse ocorre quando há tempo livre; porém, nem todo o tempo livre é considerado educativo e produtivo. De acordo com Pineau (2014, p.92), “uma luta árdua de sobrevivência em todos os instantes e lugares não pode ser ligada unilateralmente a tempos livres que não são automaticamente tempos educativos.”

Esse tempo determinado/sugerido/espontâneo para a (auto) formação ocorre no período da noite que é dividido, ainda mais para as mulheres, com a tripla ou quádrupla jornada exercida<sup>17</sup> (PINEAU, 2014, p. 92), pois “a noite é o tempo forte da autoformação, por ser o tempo morto da heteroformação<sup>18</sup>”, é o tempo que estamos livres da interferência do outro no processo educativo-reflexivo.

Desse modo, o tempo de que se trata não é apenas o registro de tempo, mas o tempo biológico. Essa reflexão, necessária para que aconteça o processo (auto)formativo, ocorre na fase adulta, em que as inquietações da adolescência já

<sup>17</sup> Esse assunto já foi abordado nesse texto em outro capítulo, sobre a múltipla jornada de trabalho exercida pelas mulheres modernas.

<sup>18</sup> Termo usado por Gaston Pineau (2014), que é a ação do outro sobre a formação.

passaram, novos questionamentos surgem, salientando-se que as sujeitas da pesquisa são mulheres adultas com instabilidade financeira e emocional, oscilando diariamente num universo de interrogações. Como bem fala Pineau (2014, p.98): “a vida adulta não é tão linear(...)”, pois há muito mais que se discutir na vida adulta do que no fervor emocional da adolescência, quando ocorrem as escolhas profissionais.

Na ocorrência da ação (auto)formativa, há uma tríade que movimenta essa ação e tem por base a história de vida da educadora, sendo uma das suas arestas a regulação, quando estas concentram e reordenam as suas vivências, e a construção da experiência, harmonizando e unificando para que haja a construção da (auto)formação.

Alguns questionamentos fazem-se necessários para poder compreender, de fato, em que momento docente ocorre o processo (auto)formativo. Normalmente, são momentos considerados de decisão, de encruzilhadas, de insegurança, que requerem uma reflexão efetiva sobre ação. Assim descreve Josso (2014, p. 67): “- sentiu-se obrigado a – uma reorientação na sua maneira de se comportar, e/ou na maneira de pensar.” a partir dessa inquietação emocional, e através de situações de instabilidade, de confronto pessoal, que provocaram um repensar sobre a sua prática docente.

Nessas situações, não há apenas ganhos, mas perdas também. O educador o) prepara-se para encará-las sabendo que podem ou não ser profundas, mas que vão dar descontinuidade ao passado, a exemplo da fala da Educadora V: “... *aproveitar o que a gente erra e melhorar, possibilitar que o aluno acredite que é possível aprender*”.

A perda, no caso da informação verbal da participante, relaciona-se aos erros<sup>19</sup> que se cometem ao longo da trajetória docente. Revê-los é um momento de aprendizado (processo (auto)formativo).

### 3.3 TRAJETÓRIA DOCENTE DAS EDUCADORAS DO CTBM E A FEMINIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

É interessante ressaltar que o trabalho docente, invariavelmente, é considerado uma profissão feminina. É majoritariamente exercido por mulheres e dirigido, controlado pelo gênero masculino, independente da rede de ensino, seja ela privada

---

<sup>19</sup> Os erros citados pela participante são subjetivos, referem-se à experiência que a mesma vivenciou e o que considera como certo e errado.

ou pública. Percebeu-se, não apenas na observação diária, mas também no exercício da profissão, nos comentários na sala de professores, que poderia ser claramente adotado como sala de professoras.

Os poucos homens que se aventuraram na carreira docente ao longo da história de educação mais recente, a grande maioria torna-se integrante da equipe diretiva, ou atua no ensino universitário, na área destinada a pesquisa, segundo os relatos verbais das educadoras durante as conversas na sala de professores. Dito dessa forma, vê-se a feminização do trabalho docente como algo massivo, eminentemente desvalorizado e descreduloso.

A visibilidade feminina em diferentes âmbitos, dentro da sociedade, desperta potenciais adormecidos, e as educadoras do CTBM, que também estavam com esses potenciais aquietados, despertam para os mais diferentes desafios, sendo um deles a igualdade de condições. Dominicé (2014) aborda a questão das mulheres quando faz referência à autonomização, pontuando que há relação emocional e de dependência com a família. Elas sofrem uma pressão tanto da família quanto da sociedade em que estão inseridas e muitas das decisões que tomaram estavam diretamente ligadas aos desejos de sua família<sup>20</sup>. Sendo assim, para Dominicé (2014, p. 84) “a autonomia face ao meio familiar interage fortemente com a maneira como são resolvidos os conflitos de papéis”.

As mulheres acabam sendo submissas por terem sido educadas por uma sociedade patriarcal que não as preparou para serem autônomas, donas de suas próprias vozes e para ocupar os espaços públicos, tampouco ocupar um papel de destaque na sociedade. No entanto, há uma quebra de paradigmas, pois as mulheres vêm avançando em vários campos, tendo visibilidade e credibilidade em suas ações. Embora ainda haja, como uma opção rápida para ascensão profissional a carreira docente, como uma maneira de ser independente logo, as mulheres eram ou ainda são sujeitas às decisões que família toma ou impõe sobre seu futuro, pois a profissão é uma decisão familiar e não cabe a ela decidir que tipo de profissão terá. Infelizmente, ainda hoje, nos deparamos com esse tipo de ação, claro que em uma escala bem menor que no tempo de nossas mães, mas que ainda há.

---

<sup>20</sup> Ao tratar de família nesse texto, trato enfaticamente de pais e mães, mesmo que a relação conjugal possa vir direcionar as decisões na sua vida futura.

A escolha profissional das mulheres está relacionada ainda, segundo Sousa (1997, p.69), “à decorrência necessária da urgência de trabalhar”, à independência financeira (SOUSA, 1997, p. 69), “configurando-a como uma opção viável e aconselhável pela família”.

Embora haja muitos avanços para as mulheres, ainda existem muitos campos dentro da sociedade que precisam ser conquistados para se ter igualdade de direitos. Vê-se isso, principalmente, na área da educação, em que as mulheres assumem as atividades frente aos alunos maciçamente, na educação básica, mas nas funções e cargos que exigem maior responsabilidade e visibilidade na sociedade, os homens estão à frente, nos cargos diretivos.

No ensino superior não é diferente. São raras as reitoras de universidades ou coordenadoras de cursos, uma vez que a visão machista ainda impera, deixando as atividades relacionadas à sala de aula apenas com as mulheres, pois são consideradas intrínsecas à maternidade, ao cuidado, ao zelo e ao carinho pelo aluno.

Assim também ocorre no CTBM. Os cargos diretivos são exercidos por homens, deixando a prática docente com as mulheres.

Assim como a maioria das escolas estaduais do estado do Rio Grande do Sul, o CTBM também tem seu quadro docente composto de 86% de mulheres, conforme tabela comparativa do Censo do Professor de 2007 <sup>21</sup>. Evidentemente, há a naturalização da atuação maciça de mulheres no quadro docente. Cabe salientar que não há muita discussão sobre esse caso, apenas a aceitação. Os poucos homens que lá trabalham têm carga horária reduzida, devido às disciplinas as quais ministram aulas, mantendo assim a predominância feminina no ambiente escolar, claramente observada e registrada no diário de campo.

A relação com o magistério está ligada à paciência, aos cuidados e a outros adjetivos relacionados, muitas vezes, à maternidade, aspecto esse detectado no relato das educadoras. Muitas delas, desde pequenas, já tinham como objetivo de vida a carreira docente.

---

<sup>21</sup> Dados referentes a Tabela A1 - Comparativo da Proporção de Professores da Educação Básica por Sexo, Brasil-Rio Grande do Sul, 2007: Fonte: <http://portal.mec.gov.br/plano-nacional-de-formacao-de-professores/censo-do-professor>.

Sobre esse aspecto, as participantes da pesquisa relatam veementemente que sua escolha ocorreu ainda quando meninas, mesmo que algumas delas não tivessem optada inicialmente pela carreira docente:

*“Desde pequena sempre quis ser professora... (informação escrita) (Educadora K)*

*Minha memória mais significativa da infância e que se entrelaça com a minha vida profissional: brincar de professora[...] (informação escrita) (Educadora M).*

Há também as que se encontraram como educadoras ao longo da trajetória educativa, como elas mesmas relatam que, em um primeiro momento, não era um desejo como as demais *espontaneamente*:

*[...] Nunca pensei em fazer como profissão na minha vida (Educadora B).*

*Com certeza eu diria que jamais eu queria ser professora [...] (Educadora V). (Informação escrita).*

Viu-se, através de alguns comentários tecidos pelas participantes durante a realização das entrevistas e das conversas informais na sala de professores, que as experiências nos (auto)formam através da caminhada docente. Entende-se que assim se faz uma educadora, o que vai muito além das sugestões de leitura, meticulosamente analisadas, bem como diz Schwartz (2010, p.38): “experiência, é algo relativamente individualizado por pessoas singulares numa trajetória feita de encontros sociais, técnicos e humanos.”

No CTBM, assim como em qualquer outra escola de ensino médio, não é diferente, pois as áreas administrativas estão sob o olhar masculino e militar, sendo que estes funcionários são soldados da Brigada Militar do Estado do Rio Grande do Sul. Os docentes do sexo masculino que ali cumprem sua carga horária ministram aulas na área das ciências exatas. São no total três homens.

Conforme a descrição da Educadora V, percebe-se isso quando diz: “*colegas da disciplina eram apenas homens e, de alguma forma, acabavam assumindo cargos mais de organização (havia coordenadores de disciplina)*”. (Informação escrita).

Em relação às atividades de cunho militar, essas são ministradas por homens, soldados da Brigada Militar, que não atuam como docentes e sim como instrutores

militares, dando apoio ao CTBM por solicitação do diretor do Colégio, já que a instituição se encontra dentro de um quartel da Brigada Militar.

Em um dos momentos em que foi programada a realização da observação do trabalho docente em sala de aula, minutos antes de entrar em sala de aula, ainda na sala de professores, enquanto explanava sobre o tema e objeto do presente estudo, fui interrompida por um dos educadores homens que lá atua, mencionando “*que estava ocorrendo a segregação dos homens, pois nitidamente os estudos sobre a maciça presença feminina nas escolas era evidente em diferentes artigos*”. (Educador 1)<sup>22</sup> (informação verbal, registrada no Diário de campo). É importante mencionar que, mesmo com o quadro docente feminizado, os poucos homens presentes na instituição reconhecem a maciça presença feminina; mesmo assim, no entanto, não consideram que haja a necessidade de discussão sobre o tema e porque acontece tal fenômeno.

O restante do quadro docente é exclusivamente composto por mulheres. No entanto, como elas enxergam esse fenômeno? Ou isso lhes parece naturalizado ao ponto que não haver nenhum tipo de discussão? Tais perguntas, talvez, ainda não se encontrem nas respostas nas observações, entrevistas ou nos memoriais, justamente porque as educadoras, nesse caso, não perceberam, como a maioria, qual é a força dentro da categoria do magistério que possuem para modificar essa realidade instaurada silenciosamente na sociedade.

As participantes trouxeram à tona as suas memórias mais remotas da infância, as suas referências marcantes com educadoras, traçando uma linha temporal. Para Bertaux (2010, p,48), a “[...] narrativa é estruturada em torno de uma sucessão temporal de acontecimentos, situações, projetos e ações que dela resultam”, conforme as informações verbais das participantes;

*Ah! lembro da primeira professora, do primeiro colégio, dos primeiros colegas, alguns que marcaram bastante, mas principalmente algumas das professoras que me levaram a decidir pela educação, no caso querer a fazer magistério E depois fazer um curso de graduação que me colocasse na sala de aula. (Educadora K);*

*[...] tive uma professora das letras, [...], que ela me incentivava bastante na literatura que ela disse que eu tina jeito e eu gostava bastante e de tanto ela me incentivar, talvez eu não tivesse jeito mas eu não queria decepcioná-la e eu estava sempre além, como a gente vê como é importante o elogio para o aluno. (Educadora N);*

---

<sup>22</sup> Referência usada às falas dos educadores do gênero masculino que indiretamente participaram dessa pesquisa.

*[...] eu acho que eu levei um pouco disso para minha vida [...], então elas me mimavam muito isso, era um protecionismo [...] carrego um pouco isso para minha vida, para meus alunos (Educadora V)*

Ao se perguntar da trajetória docente no CTBM, ou seja, como essas educadoras ingressaram nessa instituição, em seus relatos (orais ou escritos) fazem menção à 8ª CRE que realizou a transferência das mesmas ou receberam convites para integrar a equipe e mediadas pelo mesmo órgão; sendo assim, passaram a fazer parte do corpo docente, participando de uma entrevista prévia com o Major, diretor do liceu para expor o interesse e as normas do CTBM.

Conforme Josso (2010, p.146), há “um inventário cronológico dos períodos significativos da sua vida e um retomar dessas balizas sob um enfoque interpretativo”. Através dessa análise é que acontecerá a reflexão sobre os fatos significativos da sua trajetória de vida. Um deles foi o convite/ingresso no CTBM.

O ingresso no quadro docente do CTBM gerou entre colegas da categoria do magistério alguns questionamentos por outras educadoras. Isso foi mencionado pelas sujeitas da pesquisa, no sentido de como era trabalhar num colégio.

*No início até diziam “ah tu dá aula lá, lá os alunos fazem seleção, são os alunos top de linha, eles querem estar lá, como que - eu estou aqui porque o aluno fez seleção, sou privilegiada por isso(...)que a gente vem para cá a gente dá aula e vê o retorno do nosso trabalho, o retorno não é salarial, o retorno é aprendizagem. (Educadora A) (informação verbal)*

O momento de trocas de experiências com outras colegas em outras instituições dificilmente ocorre. Quando as participantes da pesquisa tentam levar as experiências exitosas para as outras instituições, ocorrem comentários que as desagradam, pois são vistas como se estivessem se autopromovendo, almejando ascender ao cargo da equipe diretiva da escola. Diante disso, verifica-se que não há troca de experiências, já que estas reservam-se ao direito de não compartilhar.

Vale dizer que a troca de experiências ocorre durante o intervalo, como menciona a *Educadora N*: “Muitas vezes, durante nossos intervalos trocamos confidencias [...]”. Percebe-se que há uma relação de confiança entre as educadoras, uma liberdade de conversar, e esse fato ocorre na sala de professores, em um ambiente descontraído e de grande amizade, pois existe uma cumplicidade por todos. Como menciona Halbwachs (2013), nossa memória se apega ao fato vivido, produzindo as suas experiências.



O CTBM é uma instituição de ensino pequena, em que o(a)s educadores(a) conseguem realizar frequentemente troca de confidências, em que uma conta a outra sobre suas atividades sociais, os problemas e conquistas da família, havendo uma proximidade grande entre elas. Essa troca ocorre também em relação às atividades realizadas na práxis docente, nos intervalos na sala de professores ou nos encontros fora do ambiente escolar, no término das atividades.

Ainda assim, houve momentos em que percebi que alguns assuntos não poderiam ser tratados entre elas devido a minha presença, através de olhares codificados, frases iniciadas, porém sem conclusão; de fato, talvez os assuntos que elas tratassem não fossem diretamente ligados à pesquisa.

Notou-se a cumplicidade que o corpo docente tem e a ausência física dos militares contribuía para que esse clima prevalecesse entre elas, embora a atmosfera esteja tomada por esse universo. Diante dessa colocação, recorro à Moita (1995, p.115):

(...) Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter conta a singularidade da sua história e sobretudo o modo singular como age, reage e interage com seus contextos. Um percurso de vida é assim um *percurso* de formação, no sentido em que um *processo* de formação.

As diferentes experiências vividas pelas educadoras fizeram com que a (auto)formação se tornasse necessária para a sua prática docente:

*Tive que aprender a trocar conhecimentos com minhas colegas e em expor didaticamente frente a elas, e acredito que para elas também não foi fácil.* (Educadora A) (informação verbal).

*Cada ano que passa, cada turma que tenho é um aprendizado, uma nova experiência* (Educadora K) (informação verbal).

*Penso que a experiência se relaciona exatamente a isso: ensinar e aprender, se percebendo dentro dessa relação como alguém que possa mostrar um mundo novo, um novo olhar sobre tudo à nossa volta.* (Educadora M) (Informação escrita).

Para Josso (2010, p.216)

[...] é aprender a investir o nosso presente de tal maneira que nossas vivências possam torna-se experiências formadoras, que vivificam e alimentam as nossas buscas; é aprender a descobrir os pressupostos cognitivos das nossas interpretações.

São nossas vivências repletas de emoções que se tornam experiências significativas, e essas nutrem a nosso ímpeto pela (auto)formação, pela constante busca pelo conhecimento ou ainda melhor pelo nosso (auto) conhecimento contribuindo diretamente com a prática docente. Assim Demartini (2006, p. 283)

.(..) aprender a ouvir(...) ouvi-las com os significados que carregam, a que elas são atribuídos(...) com as emoções que as acompanham; com os gestos que as explicam; com os tempos e espaços a que procuram levar(...) ouvir o que não é dito, e também as emoções, significados e relações que acompanham as frases que não terminam, as longas pausas, as mudanças de assunto, o passar rápido por um tema que interessa pesquisador (mas não o entrevistado), até as recusas a ser entrevistado.

No questionamento sobre as experiências significativas para a (auto)formação, as participantes ficaram em silêncio. Claramente, houve uma reflexão imediata sobre qual era a experiência significativa que contribuiu para a sua (auto)formação: movimentos, sentimentos, reviravolta de sentidos e conceitos.

Diariamente, as educadoras convivem e vivenciam experiências significativas; no entanto, ainda não tiveram tempo hábil, devido à rotina frenética que vivem, de refletir sobre o ocorrido, pois ainda não houve processamento das informações e sentimentos para que a sua (auto)formação, o ambiente escolar militarizado contribua com esse aprendizado.

As participantes mencionaram que, desde o primeiro dia em que ingressaram no CTBM, tiveram que aprender regras e comportamentos diferenciados para poder atuar nas suas dependências, pois as regras são exigidas a todo o instante e em pequenos detalhes. Através dos relatos das participantes, nota-se essa relação com o meio militar;

*Trabalhar com militares não é tão difícil, mas tem que observar a hierarquia. Hoje já estou habituada, sei que tem uma ordem a seguir, regras a cumprir (Educadora K); (Informação escrita)*

*[...] um universo mais masculinizado. Mais regrado[...] Relacionamento com eles, muito tranquilo, após se criar uns códigos de confiança. (Educadora V); (Informação escrita)*

*Não é fácil, pois é cheio de regra. Mas a gente sabendo como se deve se portar e o aluno também, não vejo como um grande problema. (Educadora A); (Informação escrita)*

Ao longo da trajetória das participantes dentro do CTBM, os relacionamentos foram estreitados e os vínculos de confiança também se fortaleceram, pois as mesmas se adaptaram à realidade da instituição onde desenvolvem suas atividades, havendo harmonia nessa relação, desde que cada um atue dentro dos seus limites estabelecidos, ou seja, os militares com suas funções administrativas e doutrinárias e as educadoras diretamente com a formação intelectual do aluno.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante ressaltar aqui que, para realizar a pesquisa, precisei me encontrar como pesquisadora, uma vez que a pesquisa também trata de nossas experiências e (auto)formação. Assim, precisava traçar a minha trajetória de vida, trabalhar a partir da minha (auto)formação, rememorar as minhas experiências significativas e perguntar-me: “o que aprendi com elas? O que aprendi com a pesquisa para essa dissertação de mestrado?” Com isso, descobri como é difícil ser pesquisadora, ainda mais quando envolve memórias, experiências, (auto)formação e (auto)narrativas.

São assuntos tão pessoais quanto subjetivos, pois trata-se da vida de cada uma das educadoras envolvidas no processo. Cada sujeito elenca seus significados, sentidos e sentimentos atribuídos a cada vivência e experiência passadas. Mas também são coletivos a partir de uma experiência comum.

A dificuldade de realizar a (auto)reflexão e, a partir dela, obter tensionamentos para que haja a (auto)formação, ocorre quando o sujeito assume novamente as rédeas de sua aprendizagem, pois passamos a nossa trajetória educativa toda à mercê do que nossos formadores desejam, sua maneira de ensinar, do que o sistema educativo quer que aprendamos e tão somente quando assumimos a responsabilidade pela nova formação é que sabemos o que realmente aprendemos e ainda necessitamos.

Logo, foi a variedade de possibilidades que me conquistou. Na verdade, já havia sido fisgada na disciplina Educação, emancipação e Memória Social, quando a temática da memória me seduziu e ainda mais com outras leituras durante o curso. O aprofundamento teórico, a proximidade com as minhas experiências formadoras, fez com que minha curiosidade acadêmica ficasse em evidência.

É importante salientar que houve o cruzamento de informações, na medida em que as educadoras iam rememorando as suas trajetórias educativas e disparando as suas memórias enquanto profissionais da educação. Enquanto realizava o trabalho de seleção, fazia recortes das suas narrativas, pois como bem já salientei, também me encontro num processo de formação, ou de (auto)formação como pesquisadora que está se tornando. Assim, pesquisar “a experiência e o trabalho na (auto)formação de educadoras do Colégio Tiradentes da Brigada Militar de Santa Maria” implicou pesquisar e conhecer a mim mesma, pois fazia parte da pesquisa rememorar a minha trajetória de vida, entender o meu processo (auto)formativo, entender quais eram as

minhas experiências significativas que proporcionaram a minha (auto)formação e usá-las como pronto de partida para compreender as educadoras do CTBM.

Diante disso, analisei, à luz dos pressupostos teóricos que deram subsídios a essa dissertação, usando como instrumento para coleta de dados os memoriais que foram organizados pelas educadoras do CTBM, com os registros das suas trajetórias de vida, as experiências que as mesmas consideraram significativas para o processo (auto)formativo, sejam eles temporais ou casuais, que contribuem na reorganização da vida e as relações dos sujeitos com o meio em que vivem e contribuíram com a sua trajetória de vida profissional.

Vale destacar que há instabilidade emocional, tanto na vida profissional quanto no pessoal, por situações fora do seu controle, e que esses entraves que as vivências contribuem para o processo reflexivo, tornando-se experiências formadoras e (auto)formadoras.

Ao falar das experiências como (auto)formadoras, vê-se como o campo de pesquisa é amplo e dinâmico. Entende-se que cada uma (um) envolvida(o) no processo de ensino-aprendizagem, ou melhor (auto)formativo, refletindo sobre as mesmas, e a partir delas, vai construindo, então, o processo (auto)formativo.

Percebe-se, então, que esse aprendizado (auto)formativo ocorre cotidianamente, por meio das experiências que as(os) mesmas(os) consideram relevantes para a sua prática docente. As experiências significativas também são individuais, envolvendo também aspectos emocionais e particularidades vivenciadas por cada uma delas, seja no aspecto profissional ou pessoal.

Ainda no que diz respeito à intersecção entre experiências (auto)formativas e o trabalho docente, pode-se identificar uma certa resistência na percepção das participantes da pesquisa, uma vez que nos diferentes relatos há menção dessa referência. No entanto, ao se tratar de educadoras há dúvidas, pois vê-se que o campo de estudos sobre o tema é fértil, ainda mais no ensino dentro de instituições militares.

Em relação ao trabalho docente, aquele que foi sistematizado dentro da instituição de ensino onde ocorreu a pesquisa, este segue as orientações da equipe diretiva, além do conteúdo programático, dando preferência à preparação para a aprovação do corpo discente em processos seletivos e concursos militares, tornando o ensino conteudista e competitivo. Pude compreender que não há uma preocupação

na formação integral do aluno, como relata a Educadora M1: “[...] *não sinto a equipe do corpo de alunos (CAL) preocupados com a formação integral [...] as pormenoridades têm se tornado uma eminente preocupação deixando a desejar a formação integral do aluno.*”

Convém, além disso, mencionar que, em relação ao trabalho docente, o controle pedagógico, tanto das atividades quanto do cronograma curricular, fica exclusivamente a cargo da equipe diretiva, proporcionando a autonomia pedagógica das educadoras para o trabalho/prática docente frente aos estudantes. Porém, algumas decisões foram coordenadas de forma hierarquizada, impossibilitando diálogo. Há um sugestionamento de ações entre a equipe diretiva e a equipe docente, dando a ideia de autonomia para a prática docente em sala de aula, comprometendo o seu sentido e significado para o trabalho docente. Assim, na prática, as decisões são verticalizadas pela equipe diretiva, desconsiderando, algumas vezes, a sugestão da equipe docente.

Além disso, vale salientar que a problemática que se refere à feminização é necessária para se ampliar a discussão. A invisibilidade das mulheres no quadro docente é evidente, embora não seja admitido entre os(as) educadores(as) explicar mais (...).

Vê-se como a naturalização da profissão, ou seja, como as mulheres são educadas, *disciplinadas*, ainda mais numa instituição de ensino militar onde tais preceitos são rugosamente cobrados.

Conforme o parágrafo segundo do Estatuto dos Militares (Lei nº 6880, de 09 de dezembro de 1980), “disciplina é a rigorosa observância e o acatamento das leis, regulamentos, normas e disposições que fundamentam o organismo militar e coordenam seu funcionamento regular e harmônico”, traduzindo-se pelo perfeito cumprimento do dever por parte de todos e cada um dos componentes desse organismo, indiretamente incluindo as educadoras. A educação é considerada uma profissão feminina, uma profissão que não exige muitas habilidades, mas o fato de estar diretamente ligada aos cuidados, remetem a uma profissão feminilizada, naturalizando o trabalho docente.

As experiências (auto)formativas no trabalho docente realizado no Colégio Tiradentes da Brigada Militar de Santa Maria partem do envolvimento com o corpo

discente, bem como a intervenção da equipe diretiva, para atingir os objetivos traçados pela mesma, com o apoio do quadro docente.

A maneira como as educadoras com o trabalho docente toma forma está interligada com as mais diferentes vivências reportadas pelo corpo discente. As educadoras têm a autonomia de adaptá-las para realidade do CTBM; sendo assim, a experiência atua como princípio (auto)formador para a atuação do trabalho docente.

Dentro do contexto militarizado, que exige a disciplina e a hierarquia, *op. cit.* artigo 14 – a disciplina e a hierarquia são a base institucional das Forças Armadas. [...] Parágrafo 1º - A hierarquia é a ordenação da autoridade, em níveis diferentes, dentro da estrutura das Forças Armadas. [...].

Vale destacar que há rigorosidade no cumprimento dos deveres dos alunos, pois para o corpo docente exige-se a manutenção das regras bem como o respeito ao meio militar onde está engajado. Partindo desse pressuposto, as educadoras se adaptaram à realidade, (auto)formando-se. Atualmente, todas elas consideram a instituição como modelo, pois o perfil de aluno que ali se encontra é o que deseja estudar (relato verbal das educadoras), sendo esse é o principal incentivo para que as participantes envolvam-se no processo (auto)formativo: o aluno.

Através da autonarrativas das educadoras do Colégio Tiradentes da Brigada Militar de Santa Maria – RS, entendeu-se que os sentidos elaborados por elas sobre suas experiências para trabalho docente, envolvem emoções e interpretações diversificadas dos fatos, pois cada participante tem seu momento (auto)formativo diferenciado, a cada nova vivência, proporcionando momentos próprios de reflexão, Posteriormente, acontece o processo (auto)formativo, que contribuirá com o trabalho docente em sala de aula.

Considerando uma perspectiva sobre (auto)formação através das experiências, concluiu-se que o tema é pertinente e requerer ainda muita pesquisa por apontar um caminho metodológico estimulante e complexo. Além disso, pressupõe o exercício como pesquisador(a) de se colocar em constante diálogo com o objeto a ser investigado.

Entrego esse trabalho com a certeza de ser sido transformada, como ser humano e como pesquisadora. Percebi que a (auto)formação, ocorre cotidianamente, por meio o nosso ato reflexivo, da nossa (auto)avaliação como docente, com o meio onde estamos inseridos, é dada pela experiência vivida.

Deslumbrei um campo de estudo e de pesquisa acadêmica ao qual quero dedicar-me a fim de aprofundar conhecimentos e explorar memórias, experiências através das mais diferentes vivências.



## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; PASSEGGI, Maria da Conceição. As narrativas de formação, a teoria do professor reflexivo e a autorregulação da Aprendizagem: uma possível aproximação. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006.

\_\_\_\_\_. As narrativas de si ressignificadas pelo emprego do método autobiográfico. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006. p. 149-170.

\_\_\_\_\_. **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

ARAUJO, Elaine Sampaio. O uso do portfólio reflexivo na perspectiva histórico cultural. **GT: Formação de Professores n. 08**, 2003.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Pinheiro, São Paulo: Edições 70, 2011.

BASTOS, Maria Helena Câmara Bastos. Memórias de professoras: reflexão sobre uma proposta; In: CUNHA, Maria Teresa Santos; MIGNOT, Ana Chrystina Santos. **Práticas de memória docente**. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção cultura, memória e currículo, v. 3).

BERTAUX, Daniel. Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BRANDÃO, Vera Maria Antonieta Tordinio. Memória (auto)biográfica como prática de formação. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 1, n. 1, jan./jul. 2008.

BONDÍA, Jorge Larossa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Universidade de Campinas. 2002

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p.11-30, jan./jun.2002.

BRUNER, Jerome. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001

CHAMON, Magda. **Trajetória de feminização do magistério: ambiguidades e conflitos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CATANI, Denice Barbara. A autobiografia como saber e a educação como invenção de si. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006. p. 77-87.

\_\_\_\_\_. “Minha vida daria um romance”: lembranças e esquecimentos, trabalho e profissão nas autobiografias de professores. In: CUNHA, Maria Teresa Santos; MIGNOT, Ana Chrystina Santos. **Práticas de memória docente**. São Paulo: Cortez, 2003. (Cultura, Memória e Currículo; v.3).

COLÉGIO TIRADENTES. **Projeto pedagógico do Sistema Colégio Militar do Brasil**. (PP/SCMB) DEPA, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <<http://colegiotiradentes.g12.br/institucional/objetivoestruturacao/>>. Acesso em: 14 nov.2016.

CORDEIRO, Verbena Maria Rocha. Experiência, histórias de leitura e formação: bastidores da leitura e cenas da escola. In:\_. **Histórias de vida e formação de professores**. Boletim 01, Secretária de Educação a distância, Ministério da Educação, março/2007

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

CRUZ, Giseli Barreto da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e formação com pedagogos primordiais**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. **Memórias que interrogam: formação e atuação docente**. SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, Antônio. FINGER, Mattias. **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal, RN: EDUFRRN, 2014.

DUARTE, Adriana; AUGUSTO, Maria Helena. Trabalho docente: configurações atuais e concepções. **Anais da ANPAE**, 2007.

EGGERT, Edla; SILVA, Marcia Alves da. O ‘dentro’ e o ‘fora’ do trabalho feminino: entre os papéis de mãe, esposa e trabalhadora. **Educação Unisinos**, v. 14, n.1, p. 59-65, jan./abr. 2010.

FIGUEIREDO, Antônio Joaquim; FONTES, Arivaldo Silveira. **Breve introdução à história dos colégios militares do Brasil**. Rio de Janeiro: Exército Brasileiro, 1958.

FONSECA, Dirce Mendes da. A pedagogia científica de Bachelard: uma reflexão a favor da qualidade da prática e da pesquisa docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.2, p. 361-370, mai./ago. 2008.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. SIMÃO, Ana Margarida da Veiga. Abordagem (auto)biográfica: narrativas de formação e de autorregulação da aprendizagem reveladas em portfólios reflexivos. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 198-206, maio/ago. 2011.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 12. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2001

\_\_\_\_\_. A dialética: concepção e método. In:\_\_\_\_. **Concepção dialética da educação**. 7. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990. p. 15-38.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual: mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed; 2000.

HIRATA, H.; KERGOAT, D. 2007. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 595-609.

JOSSO. Marie-Chirstine. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p.373-383, mai/ago. 2006

\_\_\_\_\_. A transformação de si a partir da narração das histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre/RS, Ano XXX, nº 3(63), p.413-438, set-dez.2007

\_\_\_\_\_. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. **Caminhar para si**. Tradução de Albino Pozzer. Revisão de Maria Helena Menna Barreto Abrahão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

\_\_\_\_\_. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, Antônio. FINGER, Mattias. **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014.

LAUXEN, Roberto. A memória, a história, o esquecimento de Paul Ricoeur. **Filosofia Unisinos**, v. 9, n. 3, p. 281-283, set/dez. Unisinos, 2008.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. A educação da mulher: a feminização do magistério. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.4, p.22-40, 1991.

LOSS, Adriana Salete. A autoformação no processo educativo e formativo do profissional da educação. **37ª Reunião Nacional da Anped - Plano Nacional de Educação: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira**. Florianópolis: Anped, 2015.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

MARTINS, Suely Aparecida. As contribuições teórico-metodológicas de E. P. Thompson: experiência e cultura. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, v. 2, n. 2 (4), p. 113-126, ago./dez; 2006.

MARX, Karl. Terceiro Manuscrito. In:\_\_\_\_. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. Lisboa: Edições 70, s/d. pp.183-262

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Coleção Clássicos Filosofia Ciências/Sociais)

MENEZES, Jaci Martins Ferraz. **Memória, autobiográfica e relatos de formação: a escola, a sala de aula e o fazer docente**. In Histórias de vida e formação de professores. Boletim 01, Secretária de Educação a distância, Ministério da Educação, março/2007.

MIGNOT, Ana Cristina Venâncio; CUNHA, Maria Teresa Santos (Org.). **Refúgios do eu: educação, história, escrita autobiográfica**. Florianópolis: Mulheres, 2000

\_\_\_\_\_. **Práticas de memória docente**. São Paulo: Cortez, 2003. (Cultura, Memória e Currículo; v.3).

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. **O desafio do conhecimento**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, António. **Vidas de professores**. Portugal: Porto. Portugal, 1995.

MORAES, Maria Célia Marcondes de; MÜLLER, Ricardo Gaspar. Tempos em que a "razão deve ranger os dentes": E.P. Thompson, história e sociologia. In: **XI Congresso Brasileiro de Sociologia/SBS**. Campinas: Unicamp, 2003.

MÜLLER, Ricardo Gaspar. **Razão e utopia: Thompson e a História**. Tese (Doutorado em História Social). Universidade de São Paulo: São Paulo, 2002.

NOGUEIRA-MARTINS, Maria Cezira Fantini; BÓGUS, Cláudia Maria. Considerações sobre a metodologia qualitativa como recurso para o estudo das ações de humanização em saúde. **Saúde e Sociedade**, v.13, n.3, p.44-57, set./dez. 2004.

NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n.1 p.11-20, jan./jun. 1999.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: perspectivas e procedimentos**. Campinas, São Paulo, Pontes, 2003.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **As duas faces do memorial acadêmico**. Odisséia, Natal, v. 9, n. 13-14, p. 65-75, 2006.

\_\_\_\_\_; SOUZA, Clementino Elizeu de; VICENTINO, Paula Perin. Entre a vida e a formação: Pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.27, n.01, p.369-386, abr. 2011.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida. In: NÓVOA, António. FINGER, Mattias. **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal, RN: EDUFRN,2014.

RABELO, Amanda Oliveira. A mulher e docência: historicizando a feminização do magistério. **Revista do Mestrado de História**, Vassouras, v. 9, n. 9, p. 41-53, 2007.

RABELO, Amanda Oliveira; MARTINS, Antonio Maria. A mulher no magistério brasileiro: um histórico sobre a feminização do Magistério. In: Congresso Luso Brasileiro de História da Educação, 4. 2010, Uberlândia. **Anais**. Aveiro: FCT, 2010. p. 6167-6176.

RICOUER, Paul. **O si mesmo como um outro**. Campinas :Papirus,1991

ROIZ, Diogo da Silva; VALÉRIO, Telma Faltz. Entre as ideias pedagógicas e as práticas educacionais. **Educere et Educare – Revista de Educação**, v. 5, n. 10, 2. sem. 2010.

ROSÁRIO, Cláudia Cerqueira do. O lugar mítico da memória. **Morpheus - Revista Eletrônica em Ciências Humanas**, ano 01, n. 01, 2002.

SÁ-CHAVES, Idália (Org.) **Percursos de formação e desenvolvimento profissional**. Porto: Porto Editora, 1997.

\_\_\_\_\_. **Formação, conhecimento e supervisão**: contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais. Aveiro: Universidade de Aveiro; 2000. (Estudos temáticos 1). 198p.

SANTOS, Maria Cristina Ferreira dos. **A noção de experiência em John Dewey, a educação progressiva e o currículo de ciências**. Associação Brasileira de pesquisa em Educação em ciências. Campinas, 2011.

SAVELI. Esméria de Lourdes. Narrativas autobiográficas de professores: um caminho para a compreensão do processo de formação. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 1, n. 1, p. 94-105, jan./jun. 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCHOLZE, Lia. **Narrativas de si**: o olhar feminino nas histórias de trabalho. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

SCHWARTZ, Yves. A experiência é formadora? **Educação e Realidade**, v. 5, n. 1, p. 35-48, jan./abr. 2010

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, Carmem Silva Bissolli da. **Curso de pedagogia no Brasil**: história e identidade. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SOUSA. Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Barbara; CORTEZ, Maria Cecília; CHRISTINO, de Souza; BUENO, Belmira Oliveira. Memória e autobiografia: formação

de mulheres e formação de professoras. **Revista Brasileira de Educação**, n. 2, mai./jun./jul./ago. 1996.

SOUZA, Elizeu Clementino de. A arte de contar e trocar experiência: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida e formação. **Revista Educação em Questão**, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006.

\_\_\_\_\_. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; HETKOWSKI, T. M. (Orgs.). **Memória e formação de professores** [online]. Salvador: EDUFBA, 2007.

\_\_\_\_\_. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador-BA: UNEB, 2006.

\_\_\_\_\_. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (Orgs.). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007.

\_\_\_\_\_. Abordagem experiencial: Pesquisa educacional, formação e histórias de vida. In: Histórias de vida e formação de professores. Boletim 01, Março 2007, Tvescola, SEED-MEC.

SOUZA, Cyntia Pereira; CATANI, Denice Barbara; SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano; BUENO, Belmira Oliveira. Memória e autobiografia: formação de mulheres e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 2, mai./jun./jul./ago. 1996.

SOUZA SANTOS, Boaventura de. **Um discurso sobre as ciências**. Porto, Portugal: Afrontamento, 1987.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação docente**. Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 2005.

THOMPSON, Edward P. **A miséria da teoria**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1981.

UNESCO. **Relatório Educação para todos no Brasil: 2000 -2015**. Disponível em: < <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/7-aprendizado-adequado-fluxoadequado/estrategias/7-34-memoria-nacional/saiba-mais/relatorio-educacao-paratodos-no-brasil-2000-2105>>. Acesso em 12 fev.2018.

VARELLA, Clarita Evelise Moraes. **Caminhar para si**: palavra-chave na vida espiritual, existencial e intelectual da autora Marie-Christine Josso. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

WOSNIAK, Fábio; LAMPERT, Jocielle. Arte como experiência: ensino/aprendizagem em Artes Visuais. 258 Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 258-273, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/gearte>

WESTBROOK, Robert B.; TEIXEIRA, Anísio; ROMÃO, José Eustáquio; RODRIGUES, Verone Lane. (Orgs.). **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

## **APÊNDICES**



APÊNDICE A  
CARTA DE APRESENTAÇÃO



UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E  
DOUTORADO

**CARTA DE APRESENTAÇÃO**

Santa Cruz do Sul, 14 de Março de 2017

**Aos Responsáveis pelo**

**Colégio Tiradentes da Brigada Militar de Santa Maria – RS**

Por meio desta, apresentamos **Tatiana Teixeira dos Santos**, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul/UNISC, na Linha de Pesquisa Educação, Trabalho e Emancipação, devidamente matriculada nessa Instituição de Ensino Superior.

A pós-graduanda vem desenvolvendo um projeto de pesquisa intitulado “**A experiência na (auto)formação de pedagogas do Colégio Tiradentes da Brigada Militar de Santa Maria: um estudo de caso**”, orientada pela Profa. Dra. Cheron Zanini Moretti, que tem como objetivo geral descrever e explicar *como* as experiências de (auto)formação das educadoras do Colégio Tiradentes da Brigada Militar de Santa Maria contribuem para o seu trabalho docente.

Nessa oportunidade, solicitamos autorização para que se realize a fase exploratória de pesquisa através da aproximação dialogada com as educadoras e, em seguida, a continuidade da mesma através de diferentes instrumentais de coleta de dados, especialmente, entrevistas através de semiestruturadas e, também, na elaboração de memoriais. As referidas entrevistas se darão em encontros a combinar com as educadoras, bem como a elaboração dos memoriais.

Queremos informar que o caráter ético desta pesquisa assegura a preservação da identidade das pessoas participantes. Para tanto, será proporcionado as mesmas um *termo de livre consentimento e esclarecimento*, formalizando o caráter dessa investigação.

Uma das metas para a realização deste estudo consiste no comprometimento da pesquisadora e de sua orientadora em possibilitar às participantes acompanhamento do desenvolvimento e um retorno dos resultados da pesquisa. Desde já, solicitamos a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, em forma de pesquisa, preservando sigilo e ética, conforme termo de consentimento livre que será assinado por cada uma das participantes.

Agradecemos vossa compreensão e colaboração no processo de desenvolvimento deste projeto e da própria mestranda frente a esse trabalho científico.

Para quaisquer esclarecimentos, estamos à disposição.

Atenciosamente,

Tatiana Teixeira dos Santos 2T Pedagoga do GAP-SM Mestranda em Educação  
Universidade de Santa Cruz do Sul-UNISC

**Telefone: 55 996779216**

**E-mail: tatytsantos@gmail.com**

**CurrículoLattes: <http://lattes.cnpq.br/7437073109804335>**

**APÊNDICE B**  
**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

A EXPERIÊNCIA E O TRABALHO NA (AUTO)FORMAÇÃO DE EDUCADORAS DO COLÉGIO TIRADENTES DA BRIGADA MILITAR DE SANTA MARIA.

I - O estudo tem como propósito investigativo identificar como as experiências (auto)formativas contribuem no trabalho docente, dentro dessa instituição de ensino militar. Nesse contexto, a pesquisa tem ainda como objetivos de identificar e analisar quais são as experiências que são significativas para as educadoras em sua trajetória (auto)formativa para o trabalho docente; investigar, através das (auto)narrativas das educadoras do Colégio Tiradentes da Brigada Militar de Santa Maria – RS, os sentidos elaborados por elas sobre suas experiências para trabalho docente

II - Essa pesquisa será realizada no Colégio Tiradentes da Brigada Militar de Santa Maria, Rio Grande do Sul. As participantes serão seis educadoras que atuam nessa instituição de ensino. A metodologia utilizada caracteriza-se como qualitativa. Como instrumentos de coleta de dados serão utilizados: diário de campo, observação, entrevistas semiestruturadas, memoriais.

III - Os eventuais riscos para os participantes da pesquisa são mínimos, visto que os instrumentos de coleta de dados utilizados buscam proporcionar um bem-estar aos seus participantes e serão utilizados dentro do Colégio Tiradentes da Brigada Militar de Santa Maria, ambiente frequentado pelos mesmos. Como todos os participantes da pesquisa são voluntários, diminui-se, inclusive, a possibilidade de ocorrer algum constrangimento.

IV - Os benefícios para os participantes da pesquisa são consideráveis, visto que os resultados da mesma podem proporcionar reflexões que ocasionem mudanças nos processos e ações educativas utilizadas pelas educadoras em seu trabalho docente. Pelo presente **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**, declaro que autorizo a minha participação neste projeto de pesquisa, pois fui informado, de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, dos objetivos, da justificativa, dos procedimentos que serei submetido, dos riscos, desconfortos e benefícios, assim como das alternativas às quais poderia ser submetido, todos acima listados. Ademais, declaro que, quando for o caso, autorizo a utilização de minha

imagem e voz de forma gratuita pelo pesquisador, em quaisquer meios de comunicação, para fins de publicação e divulgação da pesquisa. Fui, igualmente, informado: da garantia de receber a resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa; da liberdade de retirar meu consentimento, a qualquer momento, deixar de participar do estudo, sem que isto traga prejuízo à continuação de meu cuidado e tratamento; da garantia de que não serei identificado quando da divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados ao presente projeto de pesquisa; do compromisso de informação atualizada obtida durante o estudo, ainda que esta possa afetar a minha vontade em continuar participando; legislação, caso existam danos a minha saúde, diretamente causados por esta pesquisa; pesquisa.

V Os Pesquisadores Responsáveis por este Projeto de Pesquisa são Tatiana Teixeira dos Santos (55 996779216) e Cheron Zanini Moretti (51-984601055). O presente documento foi assinado em duas vias de igual teor, ficando uma com o voluntário da pesquisa ou seu representante legal e outra com o pesquisador responsável. O Comitê de Ética em Pesquisa responsável pela apreciação do projeto pode ser consultado, para fins de esclarecimento, através do telefone: 051 3717 7680.

Data \_/\_\_\_\_/ 2017

\_\_\_\_\_ Nome e  
assinatura da Voluntária

## APÊNDICE C

### ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM AS EDUCADORAS.

**Universidade de Santa Cruz do Sul/UNISC**

**Programa de Pós-graduação em Educação- Mestrado e Doutorado**

**Projeto de Pesquisa:** A EXPERIÊNCIA E O TRABALHO NA (AUTO)FORMAÇÃO DE EDUCADORAS DO COLÉGIO TIRADENTES DA BRIGADA MILITAR DE SANTA MARIA

**Mestranda (Entrevistadora):** Tatiana Teixeira dos Santos

Local da entrevista: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

Horário de início: \_\_\_\_\_ Horário de término: \_\_\_\_\_

#### 1. Alguns dados para identificação da educadora:

Nome:

Idade:

Gênero:

Estado Civil:

Grau de escolaridade:

Formação acadêmica:

Instituição de Ensino Superior:

Ano de Conclusão:

Trabalha em outra instituição: SIM ( ) NÃO ( )

Qual?

Pública ( ) Privada ( )

Carga horária semanal no Colégio Tiradentes:

Carga horária semanal na outra instituição de ensino:

Quais são os horários em que você atua na instituição:

Atividades desempenhadas no Colégio Tiradentes:

Atividades desempenhadas na outra instituição de ensino:

Tempo de experiência como educadora:

Tempo de experiência como educadora nessa Instituição escolar:

## 2. **Sobre *história de vida*:**

**Objetivo:** tomar contato com os eventos que mais marcaram a vida da educadora, sem a necessidade de aprofundar. (Narrativa de 5 a 10 minutos- podendo estender conforme desenvolvimento das memórias da entrevistada).

Se pudesses contar a sua história de vida, brevemente, por onde iniciarias? Por quê? Quais são as tuas memórias (as que consideras mais significativas)?

## 3. **Sobre *(auto)formação*:**

**Objetivo:** relacionar a tua história de vida, agora, tomando como foco a sua formação. (Tempo não determinado- podendo estender conforme desenvolvimento das memórias da entrevistada)

Como elas se relacionam? (A sua história de vida e a sua formação).

Quais são os fatos que tens mais presentes na tua memória sobre a tua história e que pensas que podem estar relacionadas às tuas atividades profissionais, atuais?

Por que escolheste trabalhar numa instituição de ensino militar? Como chegaste até aqui?

O que foi mais significativo na tua formação escolarizada para o trabalho docente? O mesmo sobre a tua educação não escolarizada?

Quais foram as iniciativas que tiveste de realizar para a tua (auto)formação? Por quê?

## 4. **Sobre as *experiências*:**

**Objetivo:** identificar as experiências relevantes para o desenvolvimento de teu trabalho docente.

O que entendes por experiência? Consideras que existe uma experiência comum entre as mulheres que atuam profissionalmente como educadoras, aqui, no Colégio Militar?

Quais são as tuas experiências que entendes estar relacionadas com a tua (auto)formação e que colaboram para o trabalho docente? (Novamente, a experiência vivida e sentida).

Qual o sentido prático e teórico dessas experiências para a realização das atividades do teu trabalho docente (ou de gestão)? Como elas contribuem para o desenvolvimento de teu trabalho docente?

Quais saberes/conhecimentos são necessários para a práxis docente?

**Leitura e assinatura do termo de livre consentimento.**

## **APÊNDICE D**

### **ROTEIRO PARA A CONSTRUÇÃO DOS MEMORIAIS COM AS EDUCADORAS**

Se pudesses contar a tua história de vida, brevemente, por onde iniciarias? Por quê?  
Quais são as tuas memórias (as que consideras mais significativas)?

Como elas se relacionam? (A tua história de vida e a tua formação).

Quais são os fatos que tens mais presentes na tua memória sobre a tua história e que pensas que podem estar relacionadas às tuas atividades profissionais, atuais?

O que entendes por experiência? Consideras que existe uma experiência comum entre as mulheres que atuam profissionalmente como educadoras, aqui, no Colégio Militar?

Quais são as suas experiências que entendes estar relacionadas com a tua (auto)formação e que colaboram para o trabalho docente?

Como vês a prática docente em um ambiente militarizado?