

A TEMPORALIDADE DA EXPERIÊNCIA NA DOCÊNCIA À LUZ DA PESQUISA NARRATIVA: CONTRIBUTOS DO CICLO DE VIDA PROFISSIONAL DE PROFESSORES

MARIA DIVINA FERREIRA LIMA

Possui Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), e Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). É professora do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE) da Universidade Federal do Piauí (UFPI) e Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFPI). Coordenadora do Núcleo de Pesquisa em Educação, Formação Docente, Ensino e Práticas Educativas (NUPEFORDEPE). Ministra as seguintes disciplinas na graduação: Didática geral. E na pós-graduação em educação: Prática Pedagógica e Pesquisa em Educação. ORCID : <http://orcid.org/0000-0002-4552-6802>

JOELSON DE SOUSA MORAIS

Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) na linha de pesquisa Formação de Professores e Trabalho Docente. Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC/UNICAMP), do Grupo Interinstitucional de *Pesquisaformação* Polifonia (UNICAMP/UERJ) e do Grupo de Pesquisas Interdisciplinares: Educação, Saúde e Sociedade da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA/CNPQ). ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1893-1316>

RESUMO

Trazemos neste texto algumas reflexões fruto de um estudo teórico-bibliográfico situando o tema da temporalidade da experiência na docência na pesquisa narrativa no contexto do ciclo de vida profissional de professores. O objetivo geral busca: compreender as contribuições da experiência temporal da docência na pesquisa narrativa pelo ciclo de vida profissional de professores. A questão mobilizadora no artigo é: Qual o sentido de pensarmos a dimensão experiencial temporalizante da docência na pesquisa narrativa focando o ciclo de vida profissional de professores? A fundamentação teórico-epistemológica está embasada nos estudos da pesquisa narrativa e do ciclo de vida profissional de professores à luz de Huberman (2000), Gonçalves (2009), Bolívar (2002), Ricoeur (2010), Josso (2010), Goodson (2019), entre outros. Os resultados da pesquisa mostram a atualidade dos estudos acerca do ciclo de vida profissional de professores, que reflete-se na riqueza atribuída à experiência subjetiva pela qual tece cada sujeito em seus respectivos momentos e etapas da vida profissional, bem como, as múltiplas implicações que o afetam com diferentes intensidades, sensações e particularidades que conseguem perceber, refletir e revelar narrativamente. Do ponto de vista da pesquisa narrativa a dimensão de formação e (auto)formação foi possível se consolidar potencialmente para o pesquisador e os sujeitos participantes da pesquisa, dimensões essas em que podem ser aludidas pelas histórias narrativas desveladas e o próprio movimento de ser, fazer e pensar a vida, a formação e o desenvolvimento profissional a partir do outro que nos constitui.

Palavras-chave: Pesquisa narrativa. Ciclo de vida profissional docente. Temporalidade. Experiência.

THE TEMPORALITY OF EXPERIENCE IN TEACHING IN THE LIGHT OF NARRATIVE RESEARCH: CONTRIBUTIONS TO THE PROFESSIONAL LIFE CYCLE OF TEACHERS

ABSTRACT

We bring in this text some reflections resulting from a theoretical and bibliographic study placing the theme of the temporality of experience in teaching and in narrative research in the context of the professional life cycle of teachers. The general objective seeks: to understand the contributions of the temporal experience of teaching in narrative research through the professional life cycle of teachers. The mobilizing question in the article is: What is the point of thinking about the temporalizing experiential dimension of teaching in narrative research focusing on the professional life cycle of teachers? The theoretical-epistemological foundation is based on the studies of narrative research and the professional life cycle of teachers in the light of Huberman (2000), Gonçalves (2009), Bolívar

(2002), Ricoeur (2010), Josso (2010), Goodson (2019), among others. The research results show the current status of studies about the professional life cycle of teachers, which is reflected in the wealth attributed to the subjective experience through which each subject weaves in their respective moments and stages of professional life, as well as the multiple implications that affect it with different intensities, sensations and particularities that manage to perceive, reflect and reveal narratively. From the point of view of narrative research, the dimension of formation and (self) formation was potentially consolidated for the researcher and the subjects participating in the research, dimensions in which they can be alluded to by the narrative stories unveiled and the movement of being, doing and thinking about life, training and professional development based on the other that constitutes us.

Keywords: Narrative research. Teaching professional life cycle. Temporality. Experience.

LA TEMPORALIDAD DE LA EXPERIENCIA EN LA ENSEÑANZA A LA LUZ DE LA INVESTIGACIÓN NARRATIVA: CONTRIBUCIONES AL CICLO DE VIDA PROFESIONAL DE LOS PROFESORES

RESUMEN

Traemos en este texto algunas reflexiones resultantes de un estudio teórico y bibliográfico que ubica el tema de la temporalidad de la experiencia en la enseñanza y en la investigación narrativa en el contexto del ciclo de vida profesional de los docentes. El objetivo general busca: comprender las contribuciones de la experiencia temporal de la enseñanza en la investigación narrativa a través del ciclo de vida profesional de los docentes. La pregunta movilizadora en el artículo es: ¿Cuál es el punto de pensar acerca de la dimensión experiencial temporalizante de la enseñanza en la investigación narrativa centrada en el ciclo de vida profesional de los docentes? La base teórico-epistemológica se basa en los estudios de investigación narrativa y el ciclo de vida profesional de los docentes a la luz de Huberman (2000), Gonçalves (2009), Bolívar (2002), Ricoeur (2010), Josso (2010), Goodson (2019), entre otros. Los resultados de la investigación muestran el estado actual de los estudios sobre el ciclo de vida profesional de los docentes, que se refleja en la riqueza atribuida a la experiencia subjetiva a través de la cual cada sujeto teje en sus respectivos momentos y etapas de la vida profesional, así como las múltiples implicaciones que afectarlo con diferentes intensidades, sensaciones y particularidades que logran percibir, reflexionar y revelar narrativamente. Desde el punto de vista de la investigación narrativa, la dimensión de formación y (auto) formación se consolidó potencialmente para el investigador y los sujetos que participaron en la investigación, dimensiones en las que pueden aludirse las historias narrativas reveladas y el movimiento del ser, haciendo y pensando en la vida, la formación y el desarrollo profesional basado en el otro que nos constituye.

Palabras clave: investigación narrativa. Docencia del ciclo de vida profesional. Temporalidad. Experiencia.

ASPECTOS INICIAIS DE UM ESTUDO EM MOVIMENTO

Em tempos cada vez mais incertos e em profundas transformações nas profissões, pensar os modos como situamos nossas compreensões e possibilidades outras de refletir acerca da educação, formação de professores e do desenvolvimento profissional da docência, tem sido uma via fundamental e indispensável de produção de conhecimentos científicos e dimensionamento dos contextos que alicerçam essas questões no campo profissional.

Como a sociedade passa continuamente por metamorfoses, convém trazermos algumas reflexões no campo educacional, com ênfase para os processos de aprendizagem e

desenvolvimento profissional do professor, com interesse particular nos ciclos de vida pelos quais passam e experienciam esses sujeitos ao longo do tempo.

Neste artigo nos interessa focalizar um estudo sobre o desenvolvimento profissional de professores da educação básica em consonância com as pesquisas realizadas junto a autores que refletem esse recorte da profissão docente. Cabe salientar, que “[...] o desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades (HUBERMAN, 2000, p. 38).

Os tempos e espaços pelos quais processualmente vão delineando o saber e o fazer de professores, mostram-se em contínuas mutações à medida em que uma pluralidade de acontecimentos e experiências vão se constituindo na vida do professor, permitindo, assim, a atribuição de sentidos, valores e tessituras outras de um modo de ser, fazer e refletir a prática profissional em confluência com inúmeros contextos formativos, sujeitos e aspectos históricos, político-econômicos e socioculturais propiciados e criados por estes.

Parece-nos, então, pertinente que “[...] a definição de períodos nos permite determinar a possibilidade de ação profissional e de narrativas profissionais em pontos particulares do tempo histórico” (GOODSON, 2019, p.75).

O estudo do ciclo de vida profissional de professores, situa-se, portanto, como uma perspectiva tangível e emergente no contexto da formação, da pesquisa científica e do desenvolvimento profissional docente, uma vez que todo professor passa, ou poderá passar por fases em sua carreira, o que atesta a pertinência e importância de trazer esse tema neste texto, já que é também algo recorrente na docência.

De acordo com Bolívar (2002, p. 17) “os ciclos de vida (*life cycle* em inglês), individuais ou geracionais situam-se entre a consideração da idade no exercício profissional, como fato explicativo das mudanças ocorridas, e a necessidade de conjugar esse fator com outros, de natureza social e contextual”.

Ao situar o tempo da experiência do professor em suas respectivas fases da profissão na pesquisa narrativa, nos processos, seja de conversas, como por meio de outros tantos dispositivos e situações que emergem as narrativas dos sujeitos participantes da pesquisa, o pesquisador poderá tecer inúmeras reflexões contundentes em compreender o porquê é evocado determinado tipo de narrativa pelo docente, permitindo, então, fazer pontos de ligação, ou mesmo entendimentos variados, com caracterizações subjetivas e específicas que cada um vive,

tece a experiência e se defronta tanto no âmbito pessoal, como político, pedagógico, didático e das relações estabelecidas no ambiente familiar, de trabalho e outros tantos os quais participam.

Ter pouca, algumas ou muita experiência na docência, produz profundas implicações na elaboração, evocação e compreensão da narrativa de si, dos percursos trilhados e dos múltiplos atravessamentos que ocorrem na vida do professor. E como tal, dá condições sinalizadoras para o entendimento que possa ter o pesquisador acerca da narrativa que é revelada pelo docente no processo de pesquisa.

Trazemos neste texto algumas reflexões fruto de um estudo teórico-bibliográfico situando os temas da temporalidade da experiência na docência à luz da pesquisa narrativa e do ciclo de vida profissional de professores.

A fundamentação teórico-epistemológica do presente artigo se consolida numa perspectiva de elucidar a tematização do ciclo de vida profissional de professores no contexto da experiência na docência e pesquisa narrativa à luz de Huberman (2000), Gonçalves (2009), Bolívar (2002), Ricoeur (2010), Josso (2010), Larrosa (2011), Goodson (2019) entre outros.

O artigo em pauta apresenta como objetivo geral: compreender as contribuições da experiência temporal da docência na pesquisa narrativa pelo ciclo de vida profissional de professores; enquanto objetivos específicos, buscamos: relacionar as fases do ciclo de vida profissional de professores à constituição da experiência temporal da profissão, bem como refletir acerca das interpretações e entendimentos mobilizados pelo pesquisador na construção do conhecimento científico na pesquisa narrativa por meio das fases e/ou etapas da carreira docente.

A questão disparadora que delineia nosso pensamento e nos mobiliza a problematizar neste artigo é: Qual o sentido de pensarmos a dimensão experiencial temporalizante da docência na pesquisa narrativa focando o ciclo de vida profissional de professores? O fato de situar a temporalidade da experiência dos professores a partir do ciclo de vida profissional, se inscreve como uma perspectiva tangível e impulsionadora de reflexões essenciais para a compreensão das dinâmicas com que se produzem no contexto da profissão docente, bem como mais especificamente às dimensões de organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico singularmente pelo professor e as diferentes formas como pensam, mobilizam os saberes e fazeres no cotidiano da prática pedagógica.

O presente artigo se compõe de quatro partes, em que: a primeira é esta que traz “aspectos iniciais de um estudo em movimento” com reflexões introdutórias do que estamos

discutindo no texto; na segunda seção refletimos “as contribuições do ciclo de vida profissional na temporalidade da experiência docente” buscando refletir acerca de alguns estudos realizados nessa perspectiva focalizando a importância do tempo na profissão professor; na terceira parte tematizada por “o pesquisador frente às narrativas temporais do professor: implicações formativas”, abordamos os modos como se dá a construção do conhecimento científico pelo prisma da pesquisa narrativa mobilizada nas tessituras que o pesquisador realiza nos itinerários percorridos; e na quarta e última parte que elucidamos pelo tema “constatações conclusivas”, revela algumas reflexões finais a que conseguimos encontrar, fruto da realização da pesquisa.

AS CONTRIBUIÇÕES DO CICLO DE VIDA PROFISSIONAL NA TEMPORALIDADE DA EXPERIÊNCIA DOCENTE

Os aspectos pelos quais perpassam o ciclo de vida profissional de professores, e que fazemos uma reflexão nesta parte do texto, nos torna caro por situar um entrelaçamento entre os diferentes momentos que atravessam o desenvolvimento profissional de professores, e que estes, em sua maioria acompanham a maior parte do tempo no campo profissional. O que nos põem a fazer o seguinte questionamento: qual a relação entre temporalidade, experiência e desenvolvimento profissional docente?

Ao fazer esse diálogo tridimensional situando essa provocação inicial, acreditamos ser um processo reflexivo que alude para a tessitura de um saber que se consolida na construção do conhecimento científico no contexto da pesquisa narrativa, e que vem nos acompanhando de forma latente em nossas produções, orientações na graduação e pós-graduação e fruto do que nos propomos fazer neste estudo para compreendermos os fios lançados para o entendimento do texto.

Para tecermos maiores aprofundamentos nesse artigo, convém elucidarmos o que estamos compreendendo por experiência, tempo e o desenvolvimento profissional docente. O que fará todo o sentido em nossas reflexões pontuadas.

A ideia de experiência, estamos entendendo a partir de uma perspectiva benjaminiana (BENJAMIN, 2012), como uma afetação constituída de implicações e transformações que situam o sujeito na relação consigo, com o mundo, com as coisas e com tantos outros que nos constitui.

Do mesmo modo, trazendo as contribuições de Larrosa (2011, p.6) que também bebe na fonte benjaminiana, para refletir o conceito de experiência que nos incita a pensar que esta “[...] é um movimento de ida e volta. [...] um movimento que vai ao encontro com isso que passa, ao encontro do acontecimento”.

Nesse sentido, passar pela experiência é se deixar tocar por uma afetação que gera no sujeito modos outros de se comportar perante o vivido, praticado e refletido, provocando uma tomada de consciência e transformação de um estado para o outro, implicando numa mudança de si, e deixando marcas que podem ser evocadas narrativamente impulsionadas pelo plano da memória, e que pode se dá com diferentes intensidades, movimentos e sentidos.

Ao pensarmos por esse prisma, é notório salientar que a experiência não é um modo dado, circunscrito a uma determinação simplesmente como algo passageiro, mas, produz marcas que acompanham o sujeito por toda a vida, e que o afetam em variadas perspectivas e dimensões.

O que nos remete a ideia bakhtiniana (BAKHTIN, 2017), de que nos constituímos na relação com o outro a partir da alteridade que vai se consolidando, processualmente nas mediações do vivido, praticado e experienciado axiologicamente pelos sujeitos em diferentes contextos e situações da vida, formação e profissionalização.

Desse modo, torna-se essencial a compreensão do sentido de experiência no trabalho do professor, ou de como esta pode se transformar em possibilidades de significação e atribuição de sentido a partir da fase em que se encontra temporalmente no ciclo de vida profissional da docência.

A experiência como uma marca temporal no desenvolvimento profissional docente, alude à possibilidades outras de configuração de um ser, fazer e pensar a si, a prática pedagógica e a profissão com vistas à tomada de consciência em que pode ser acessada ou praticada pelo sujeito à medida em que passa a exercer as reflexões que lhe acompanham cotidianamente. Nesse sentido, “[...] vivemos uma infinidade de transações, de vivências; essas vivências atingem o *status* de experiências a partir do momento em que fazemos certo trabalho reflexivo sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido (JOSSO, 2010, p. 49).

Em relação ao tempo ou temporalidade a que aludimos no tema deste artigo e desta seção, tem a ver com a perspectiva filosófica de Paul Ricoeur (2010, p.9) em *Tempo e narrativa*, no qual nos faz compreender que “[...] o tempo se torna humano na medida em que está

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

Portanto, à medida em que o sujeito reflete os movimentos da ação tecidos cotidianamente em suas experiências profissionais, vai compondo uma narração dos acontecimentos pelos quais passa, dando sentido aos acontecimentos trilhados.

O que o tempo pode significar na tessitura da experiência da docência? E como essa dimensão se manifesta na evocação narrativa do professor?

Primeiramente o tempo não se processa igual para todos os professores. Tanto o tempo da formação, como dos processos de inserção profissional na docência no cotidiano escolar e o do desenvolvimento da profissão no decurso do tempo, o que também poderá sofrer alterações atrelados a outras tantas instituições educativas que atua ou poderá atuar, bem como da constituição dos “macetes da profissão”, das dinâmicas organizativas, pedagógicas, metodológicas e didáticas como um todo, reverberando-se, assim, com acentuados aspectos singulares e subjetivos que consolidam o ser professor em diferentes momentos do exercício do ofício da profissão.

Quanto ao desenvolvimento profissional docente, estamos compreendendo como um processo de colocar em aprimoramento e em prática determinadas habilidades e “destrezas” em movimento do ofício do magistério no contexto da prática pedagógica e educativa que envolve outras várias dimensões e que tenha relação com o campo profissional da docência.

Embora existem alguns variados estudos científicos consolidados no campo internacional acerca do ciclo de vida profissional de professores, aludimos neste artigo a uma perspectiva pautada em Huberman (2000), Gonçalves (2009) e Bolívar (2002).

Cada um desses autores, apresentam uma diferenciação em relação a como situam a classificação das fases da carreira docente, pontuando aspectos que emergiram nos achados de suas pesquisas e fruto das reflexões tecidas metodológica e epistemologicamente. Vale ressaltar ainda que os estudos realizados por estes autores foram desenvolvidos em diferentes momentos históricos, políticos-institucionais, culturais e territoriais em que se deram suas pesquisas.

O que todos esses autores trazem em comum Huberman (2000), Gonçalves (2009) e Bolívar (2002) no concernente ao ciclo de vida profissional é que cada um desenvolveu um estudo que contemplou as narrativas de professores da educação básica, em suas respectivas realidades pesquisadas, a partir das múltiplas questões que atravessaram os docentes nas fases

da carreira pelas quais passaram e se encontravam no período da pesquisa. E que foi acompanhado por uma pesquisa longitudinal do desenvolvimento profissional da docência.

As perspectivas subjacentes as fases do ciclo de vida profissionais de professores, há uma hierarquia em se tratando sequencialmente da onde inicia, e vai se delineando outros propósitos de compreensão da profissão. Embora, não são homogêneas e se manifestam da mesma maneira em que cada docente, que poderá ou não passar por todas as fases ou etapas na carreira, e os acontecimentos e modos de revelarem narrativamente suas experiências configuram-se como singulares, subjetivas e intransferíveis.

Um estudo realizado por Bolívar¹ (2002, p.17), acerca do ciclo de vida de professores, nos ajuda a compreender que “[...] diversos termos (fases da vida, tempos, ciclos de vida, curso, etapas, estágios, percursos, carreira, trajetos, trajetórias, itinerários etc.) indicam que a vida humana pode ser analisada e compreendida diacronicamente, em função de um conjunto de etapas, segundo idades individuais, posto que condicionadas sócio-culturalmente”.

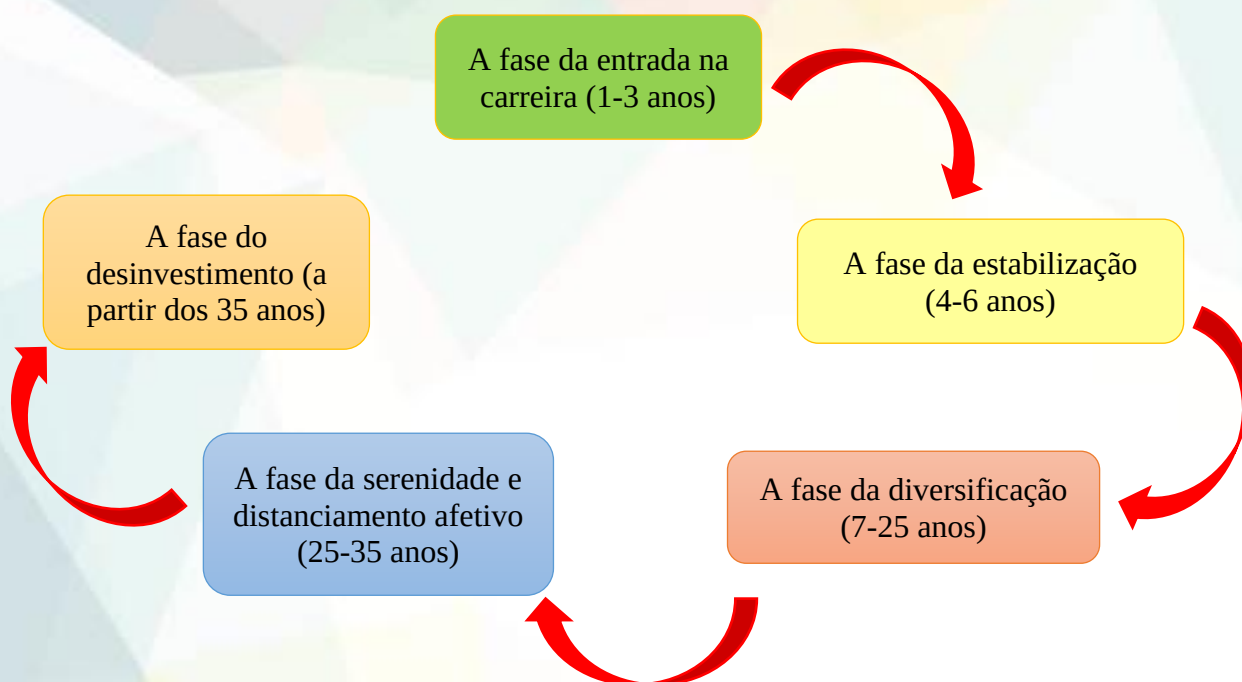
As diferentes fases em que passam os professores em seu ciclo de vida profissional possui especificidades, desafios outros, e constituições identitárias que vão consolidando os perfis como docentes, o modo como encaram, refletem e narram suas experiências diferenciam-se de um para o outro, além da variabilidade com relação às inúmeras possibilidades de organizar o trabalho pedagógico, mobilizar os saberes e fazeres necessários ao ensino, o gênero a que pertencem também pode influenciar, além da idade, e uma pluralidade de outras tantas questões que vão emergindo conforme a realidade se apresenta para cada um.

O que Huberman (2000)² desenvolveu foi uma pesquisa que trazia estudos empíricos acerca do ciclo de vida profissional de professores com foco na abordagem narrativa (auto)biográfica, que ainda hoje se torna relevante para compreendermos as diferentes lógicas que permeiam a docência em diferentes temporalidade e que apresentamos na figura a seguir:

Figura 01 – Fases ou estágios de desenvolvimento profissional de professores

¹ A perspectiva com que traz o ciclo de vida profissional de professores por este autor espanhol, é bastante plural no livro *Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola* (BOLÍVAR, 2002), na qual apresenta diferentes estudos realizados por vários autores, e que nos parece relevante destacarmos três pontos: 1) o aspecto cronológico da idade do docente, como uma marca que influencia em muito a fase ou etapa em que se encontra o professor; 2) estudos com enfoques da psicologia e educação; e, 3) as questões de gênero na docência.

² Embora o ciclo de vida profissional de professores seja um foco de estudo que vem acompanhando Huberman desde a década de 1970, uma primeira versão desse texto foi publicada pelo autor em uma revista francesa no ano de 1989. As discussões que aqui trazemos nesse artigo é oriundo da publicação que fez o autor no livro *Vidas de professores* organizado pelo pesquisador português António Nóvoa no ano de 1992 e que nos embasamos na 2ª edição publicada no ano de 2000.



Fonte: Elaborado pelos autores com base em Huberman (2000).

De acordo com a figura acima, a primeira fase é representada pelo quadro verde em que é a fase da entrada na carreira; a segunda é fase da estabilização no quadro amarelo; a terceira é a fase da diversificação no quadro vermelho; a quarta de azul é a fase da serenidade e distanciamento afetivo; e a quinta e última que está de cor laranja é a fase do desinvestimento.

Mediante a figura 01, e com uma maior explicitação acerca dos estudos do ciclo de vida profissional de professores à luz de Huberman (2000), buscamos elucidar algumas reflexões a que chegamos, quais sejam:

- A 1ª fase compreende de 1-3 anos, é *fase da entrada na carreira* e é caracterizada pela *experimentação* e *descoberta*, em que se encontram professores iniciantes, ou seja, aqueles em início de carreira que estão aprendendo a profissão.
- A 2ª fase situa docentes de 4-6 anos, que é explicitada pela *estabilização* em que o docente passa a construir um perfil de ser professor articulado ao que já compreende como ensino, educação e as questões que perpassam o seu cotidiano como metodológicas, avaliativas e de organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico.
- Dos 7-15 é a 3ª fase sendo definida pela *diversificação*, em que o profissional docente empreende e desenvolve outros tantos dispositivos teóricos, metodológicos e

didáticos na/da aula e das múltiplas relações que (re)cria em sua prática pedagógica cotidiana.

- Em relação à 4ª fase que é dos 25-35 anos chamada de *serenidade e distanciamento afetivo* corresponde a um momento da vida do professor em que já passou por uma pluralidade de experiências, acontecimentos e momentos da profissão, em que se dá, no Brasil, o processo de aposentadoria, em que alguns docentes enfrentam com tranquilidade essa fase, enquanto outros, sentem demasiadamente afetados ao saber que não mais terá contato diário com sua realidade profissional, a relação com os alunos, a sua sala de aula e com as funções que lhe compete na cultura institucional.
- Já no que se refere à 5ª e última fase que é a do *desinvestimento* que vai dos 35-40 anos, muitas das quais, se constitui de uma fase da vida em que aos poucos os professores vão deixando de pensar, fazer e mobilizar saberes relacionados ao seu trabalho, ou que envolvam diretamente as questões de formação científica e pedagógicas, de organização e desenvolvimento do trabalho profissional da docência, entre outras.

Em uma síntese geral, na perspectiva de Huberman (2000), em consonância com a figura 01, acerca do ciclo de vida profissional de professores consiste, mais precisamente em 05 (cinco) fases, estabelecidas na ordem apresentada, mas que não significa dizer necessariamente que essas fases podem ser desenvolvidas de forma linear em relação a como se dá hierarquicamente a prática, a experiência e como a encaram cada fase pelo professor.

Do mesmo modo, destacamos três pontos em que reflete o autor em seu estudo, e que se diferenciam, sobremaneira, em relação à singularidade da etapa na vida e profissão de cada professor, que é: *quanto ao gênero; quanto à idade; e, quanto ao local e à cultura institucional do trabalho.*

Depreendemos, portanto, segundo Huberman (2000), que quanto ao gênero, cada professor não responde da mesma maneira à etapa ou fase em que vivencia e experiência o ciclo de vida profissional da docência, tendo em vista que homens tem uma forma de afetação, comportamento e exteriorização do que lhes acontecem de forma narrativa, diferentemente das mulheres, que empreendem outros tantas compreensões, reflexões e revelações do seu universo.

No que diz respeito à idade, há diferenças fundamentais que se manifestam em professores mais jovens em relação aqueles que iniciam a profissão em uma idade mais avançada, pois as sensações, os sentimentos e como representam a si, a profissão, o trabalho e

outras questões variam muito. E no que concerne ao campo institucional e a cultura de trabalho em que exercem a profissão, se dão de maneiras diferentes, pois existem exigências próprias, relações outras estabelecidas com diferentes sujeitos e demandas peculiares que são estabelecidas ou que (re)criam diante do seu cotidiano, e que julgam necessário fazer, pensar e mobilizar.

Nesse sentido, é possível compreendermos que “[...] cada fase da vida profissional vivenciada pelo(a) professor(a), revela as características peculiares do tempo em que está na profissão, e isso se dá de diferentes maneiras, considerando ainda as diferenças socioeconômicas, políticas e culturais dos quais fazem parte os sujeitos” (MORAIS, 2015, p. 132).

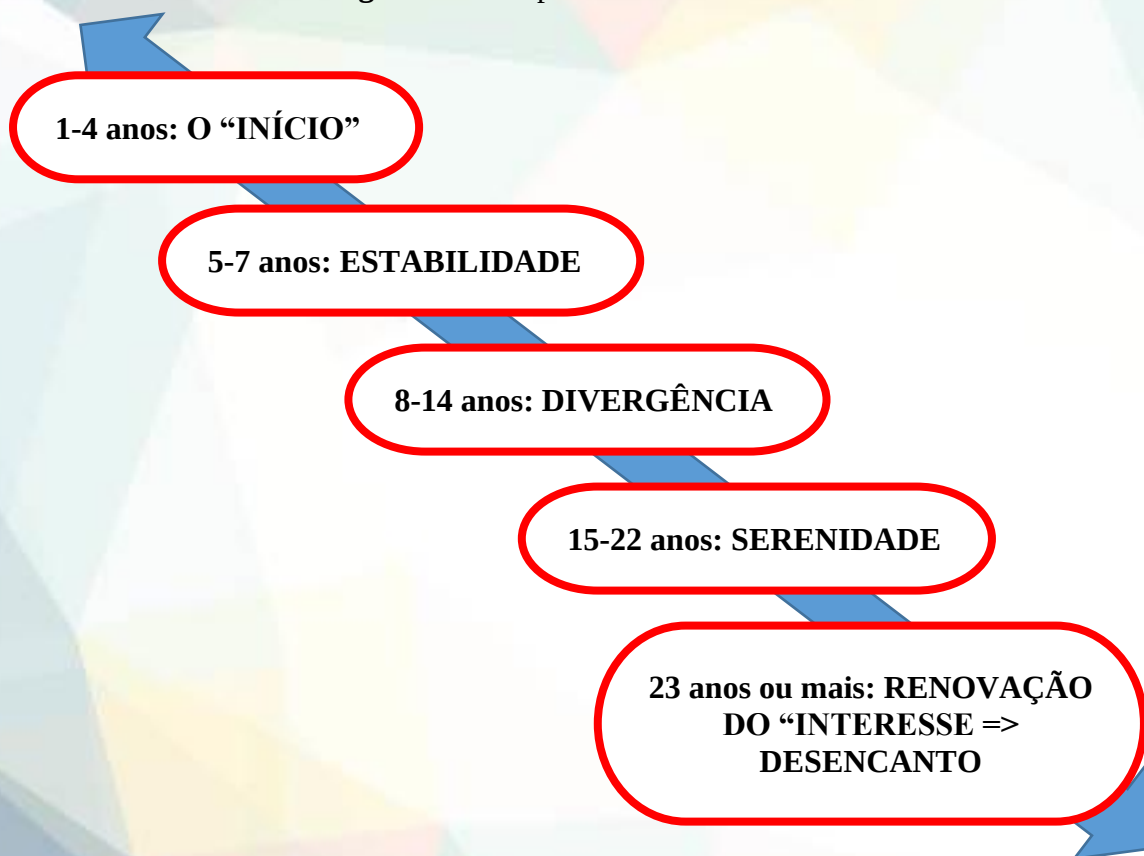
A questão da temporalidade da experiência, revela-se, assim, como um fator determinante para a compreensão dos processos de formação e (auto)formação profissional do professor, mediadas pelas decisões que toma, as escolhas que faz, e as crenças, valores e reflexões que constroem e uma multiplicidade de outras dimensões que se consolidam nas diferentes fases da carreira.

O ser professor iniciante, por exemplo, não pensa, faz e experiencia a mesma fase do que outro docente no mesmo período da carreira. Do mesmo modo, estar no início da profissão, tem muitas diferenças para aqueles que possuem 10 ou 20 anos ou mais no exercício da docência, ou os que estão em “fim de carreira” ou os que se encontram já em vias de aposentadoria na docência. E ainda assim, ainda existem aqueles que continuam na profissão.

Cada professor, mobiliza determinados saberes, fazeres e estabelece outras tantas relações com as experiências singulares que possui, outras que surge e as que cria em função das condições históricas, políticas, culturais, econômicas ou outras de seu tempo e lugar e com os contextos e pessoas com as quais convive, trabalha e dialoga, etc.

Outro estudo desenvolvido acerca das fases da carreira docente pouco mais de uma década, por outro autor, dessa vez no contexto de Portugal, foi o de Gonçalves (2009)³ em que encontrou também 05 (cinco) fases, porém, com períodos e características diferentes, como demonstradas na figura 02 abaixo:

³ O estudo do ciclo de vida profissional de professores que foi elaborada as respectivas fases e/ou etapas apresentados neste artigo, e refletidos por Gonçalves (2009) foi desenvolvido inicialmente em sua tese de doutoramento em educação realizada no Instituto de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa em Portugal concluída e defendida no ano de 2000, e que trazemos nesse texto algumas de suas ideias presentes em uma publicação que fez o autor na Revista Sísifo em 2009.

Figura 02 – Etapas da carreira docente

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Gonçalves (2009).

As fases apresentadas na figura 02 acima, com base em Gonçalves (2009), diferenciam-se, portanto, do tempo em que cada fase se apresenta no ciclo de vida profissional de professores aludidos por Huberman (2000) e representado na figura 01, anteriormente.

Buscando explicitar de modo mais detidamente, quais as características que são apresentadas em cada etapa da carreira docente, segundo Gonçalves (2009), a partir da figura acima, ressaltamos, então, que: a 1ª etapa de 1-4 anos é o início da carreira docente, na qual manifesta as características do *choque do real* e da *descoberta*. Na segunda fase que vai de 4-7 anos é designada por estabilidade, apresentando as características da *segurança*, *entusiasmo* e *maturidade*. Na terceira fase de 8-14 anos que é a divergência, consolida-se sob dois aspectos, o positivo: *empenhamento* e o *entusiasmo*, e numa perspectiva negativa traz: a *descrença* e a *rotina*. Já na quarta etapa que é dos 15-22 anos, representada pela serenidade traz como marcas a *reflexão* e a *satisfação pessoal*. Na quinta e última fase que compreende os 23 anos ou mais do ofício docente, corresponde à renovação do interesse ou desencanto, revelando as características quanto ao primeiro estado à de *renovação do entusiasmo*, e no outro polo no que concerne ao segundo aspecto desta fase, apresenta a *saturação*.

Dentre as respectivas dimensões que atravessam cada uma dessas etapas em termos de afetações pelas quais se sobrevém em cada docente, sintetizamos à luz de Gonçalves (2009, p.26), os seguintes pontos: 1) quanto à primeira fase que é a de professoras iniciantes, “[...] pauta-se por uma luta pessoal entre a vontade de se afirmar e o desejo de abandonar a profissão”; 2) a segunda fase, a estabilização consiste “por um assumir de confiança” e a “tomada de consciência do que se é capaz” o docente; 3) já na terceira etapa que é a divergência revela “desequilíbrios” em relação à fase anterior, e oscilam entre o investir mais na profissão, reforçadas pelo entusiasmo e motivação, ou se deixar-se levar pelo cansaço e ceder às rotinas cotidianas; 4) na quarta fase suscitada pela serenidade condiz com um amadurecimento do professor em que passa a ter a reflexão e a ponderação como determinantes e cruciais, e que são dimensionadas pela experiência ; e, 5) na quinta e última fase, em que o docente se encontra “em fim de carreira” apresenta inconstâncias entre o cansaço, saturação e espera pela aposentadoria, em contraposição ao que poderá ser provocado pelo “reinvestimento como interesse renovado” na profissão, o que isso se dá em poucos casos.

Notamos ainda, uma inter-relação entre uma fase e outra no que tange a cessação de determinadas características de uma fase anterior, dando lugar ao que se manifesta na fase atual e que dá uma reconfiguração no processo de pensar, fazer e acreditar em si, na profissão e no que a ela está relacionado.

Cada docente vive e tem uma experiência singular e irrepetível como diz Bakhtin (2017), e como tal, essa irrepetibilidade se torna intransferível a um outro professor, em se tratando da docência, já que é construída subjetivamente a partir do que cada pessoa/professor é capaz de construir, pensar o que pensa, e revelar narrativamente as memórias que possui ou constitui o seu refletir pelo que fez e passou.

O adensamento das experiências do ser professor e da docência em um tempo ou de uma determinada temporalidade em que se circunstancia em um lugar, momento e etapa da profissão, traz uma legitimidade para compreendermos tanto o perfil, como os modos de organização didática, política e pedagógica do professor, e que muitas vezes, amplia-se, consideravelmente os entendimentos e reflexões desse processo, quando revelados narrativamente por quem “vive na pele” todas as experiências que tece ao longo do tempo.

De todo o modo é inteiramente concebível a consideração de que a temporalidade é um fato indispensável na configuração do ser professor em todas as fases que passa cada um. O que se atesta na respectiva citação a seguir, de que:

[...] sendo os percursos profissionais pessoalmente vivenciados e socialmente construídos, nesses pesando, por vezes, de modo determinante, factores de natureza aleatória, o desenvolvimento da carreira docente não deve ser tomado num sentido determinístico, dada até a sua possibilidade de alteração configuracional, designadamente em termos de **“limites” temporais das etapas ou fases**, sempre que a estrutura da carreira e/ou algumas das suas condicionantes se modifica (GONÇALVES, 2009, p. 26. Grifos nossos).

Como podemos perceber, a temporalidade representa uma perspectiva diferenciadora e singular do momento em que se encontra o professor, e das múltiplas questões que o atravessam em diferentes momentos da profissão. Tais questões se reverberam e se implicam diferentemente de um sujeito para o outro, e que o acompanham, muitas vezes, por toda a vida e fases que passa.

A racionalização dos processos educativos e das dinâmicas do trabalho docente, se configuram em diferentes lógicas temporais na vida e na profissão do professor. O próprio tempo da formação é outro, como também os variados aspectos que atravessam o seu desenvolvimento profissional e como responde ao que lhe acontece.

Apesar de existir especificidades inerentes a cada etapa ou fase do ciclo de vida profissional do professor, uma perspectiva nos transparece ser comum entre todas essas fases: a aprendizagem. Isto é, em todos os momentos em que se encontram temporalmente os docentes, a possibilidade de aprendizagem é factível, e com a qual ninguém está de fora, uma vez que, mesmo passando por inúmeras experiências, e por mais plurais, significativas e variadas que sejam, estamos continuamente aprendendo ao longo da vida.

A aprendizagem, é, portanto, a dimensão que atravessa todas as fases da docência e vida da pessoa/professor. Ou de outro modo, ressaltamos que “[...] a especificidade dos processos de aprendizagem incide, pois, na ponderação dos três componentes de toda e qualquer aprendizagem: afetivo-motivacional, psicossomática e cognitiva” (JOSSO, 2010, p. 105).

E, portanto, enquanto estamos vivos, estamos aprendendo, o que isso é reforçado pelo campo profissional do qual fazemos parte, que é a docência, em que exige e requer constantes reflexões, preparação e mobilização de saberes, fazeres e uma multiplicidade de fatores que se implicam, emergem e demandam em nosso campo da profissionalização.

Os professores no exercício da docência, estão em sua maior parte do tempo, seja preparando aulas, como em planejamentos, avaliação, acompanhamento da aprendizagem dos

seus alunos, em dinâmicas outras de potencialização de formação. Eis, pois, que todos esses saberes e fazeres, como fruto de outros, implica em tessitura de suas aprendizagens.

O PESQUISADOR FRENTE ÀS NARRATIVAS TEMPORAIS DO PROFESSOR: IMPLICAÇÕES FORMATIVAS

A dimensão do tempo suscita uma relevante reflexão para pensarmos na potencialidade da pesquisa narrativa com professores à luz das implicações formativos que pode gerar para quem pesquisa e para os sujeitos participantes do estudo proposto.

Por isso, convém pontuarmos a existência de dois aspectos da temporalidade a que estamos compreendendo, qual seja, a de que “[...] o tempo pode ser visto como linear, estático e cronológico, com um olhar preso ao passado, ou não linear, trazendo a densidade de mediações do presente” (BRAGANÇA, 2012, p. 54).

Privilegiamos esse último tempo, que é o não linear, em que pode emergir o factual, mas também o acidental, repentino, cotidiano e não programável, e que possibilita estabelecer um diálogo assimétrico entre o passado, o presente e o futuro, mas não necessariamente nessa ordem, mas pode irromper-se numa explosão de palavras fruto dos acontecimentos ou tantos outros modos com que cada sujeito possa revelar por meio de suas narrativas, em diferentes momentos e pautados pelas dimensões sensitivas, perceptivas e reflexivas que o provocam.

No processo de construção do conhecimento científico o modo como escolhemos o método, a abordagem de pesquisa e os dispositivos metodológicos para serem desenvolvidos vão permitindo a tessitura epistemológica e teórico-metodológica do saber, além de permitir as possibilidades pelas quais poderão alicerçar as reflexões e compreensões adotadas pelo pesquisador para o alcance de determinados resultados e as mediações formativas e (auto)formadoras propiciadas pelo entrelaçamento destes na ciência.

Há dois modos que compreendemos ser pertinentes elucidarmos nesse texto em relação ao tempo da experiência narrativa de professores, e com o qual estamos situando: 1) a narrativa pode demarcar um tempo em que se encontra o sujeito tanto no tempo como no espaço e que revela-se na narração; e, 2) o tempo da experiência influencia e é influenciado pelo professor em múltiplas determinações e contextos pelos quais se entrelaça na sua vida, experiência e formação, e que, muitas vezes, caracteriza o modo como narra o que lhe acontece, pensa e considera pertinente narrar.

Em se tratando de situar o primeiro ponto mencionado acima, acreditamos que tem relação com a ideia refletida por Ricoeur (2010, p.24) ao invocar a dimensão do tempo em Santo Agostinho, a partir do que chama de *tríplice presente*, que se dá na temporalidade narrativa da seguinte forma, ao trazer: “[...] o presente do passado que é a memória; o presente do presente que é a visão; e o presente do futuro que é expectativa”.

Há, portanto, uma relação que pode ser estabelecida entre no *tríplice presente* no momento da evocação narrativa pelo sujeito, os quais, o se debruçar, olhar e perceber essas nuances temporais, gera um nível de inteligibilidade e entendimento do pesquisador que poderá tecer no processo de compreensão e interpretação das narrativas.

O processo de possibilitar uma abertura e diálogo entre os três tempos, trata-se, pois, de uma “[...] dialética da expectativa, da memória e da atenção, consideradas não mais isoladamente, mas em interação. Já não se trata de imagens-vestígios, nem de imagens antecipatórias, mas de uma ação que abrevia a expectativa e alonga a memória” (RICOEUR, 2010, p. 37)

No contexto do ciclo de vida profissional dos professores, cada narrativa expressa ou revela em cada etapa ou fase que se encontra o docente, um modo outro de encarar os acontecimentos e situações que enfrenta, e que, muitas vezes, são intercambiados por uma pluralidade de tempos (passado, presente, futuro) que acompanham narrativamente o que revela o professor por meio da linguagem utilizada no processo comunicativo.

Em uma mesma narrativa, pode figurar ou não os três tempos evidenciados acima, de forma simultaneamente, ou dois, como também apenas um, depende da sensibilidade do olhar do pesquisador acerca da história do narrado, como do que evoca o narrador e da narrativa tecida nos movimentos da pesquisa científica na abordagem escolhida e desenvolvida.

O segundo ponto, citado acima, em relação ao “tempo da experiência” refere-se propriamente ao ciclo de vida profissional do professor, ou seja, em que etapa ou fase da carreira se encontra, e que vai incidir em muito naquilo que narra de suas vivências ou experiências que trilha no decurso da vida, formação ou profissão.

A temporalização da experiência elucidadas na pesquisa narrativa com professores no cotidiano do desenvolvimento profissional, tem nos mostrado, portanto, que “[...] estudar o curso da vida de uma pessoa requer, então, que determinemos o caráter de cada relação, bem como seu lugar e sentido no mundo e na vida da pessoa” (BOLÍVAR, 2002, p.23).

Na abordagem da pesquisa narrativa de caráter (auto)biográfico, o pesquisador se vê implicado em um movimento temporal de pensar a si próprio, como também os diferentes momentos e acontecimentos pelos quais teve e passou em sua formação, e no desenvolvimento profissional da docência, o que pode representar, substancialmente uma perspectiva de olhar para os percursos que trilhou, podendo articular com as narrativas produzidas pelos sujeitos participantes de sua pesquisa, o que pode ocorrer também de modo inverso, ou seja, pensar e tecer reflexões acerca das histórias narrativas com que emergem no ecoar das vozes com quem está dialogando no processo de pesquisa, a propósito de quem participa do estudo a que está realizando.

A temporalidade da experiência na docência no contexto da pesquisa narrativa nos parece ser um aspecto substancial a ser considerado e tematizado na construção do conhecimento científico. Reforçamos essa perspectiva com a ideia de que:

A temporalidade da experiência narrativa, fornece elementos potentes de formação e transformação de si, quando refletida pelo sujeito e gerada pela tomada de consciência acerca do vivido ou experienciado, e isso é consubstanciado em relação ao que está sendo lembrado e associado a “quando”, “como”, “o que”, e de que forma aconteceu os fatos com os quais o sujeito participou, trazendo uma marca temporal que determina o conjunto de sentidos, entendimentos e significações expressos na narração (MORAIS; BRAGANÇA, 2019, p.385-386).

Com base no exposto, reiteramos a potencialidade da narrativa da experiência, em diferentes fases em que se encontra o professor no ciclo de vida profissional, o que, amplia as possibilidade compreensivas e formativas que poderão construir tanto o pesquisador, quanto os sujeitos participantes da pesquisa, ao passar a olhar sensivelmente o tempo de exercício profissional da docência e a fase ou etapa em que está o professor, que traz uma dimensão outra de entendimento de sua narrativa e a significação atribuída ao ofício docente.

Assim, pensamos que essa dimensão da multiplicidade de experiências e acontecimentos que se processam na vida do professor, trazendo inúmeras formas de afetação, faz alusão ao fato de que “[...] eventos e experiências, tanto do passado quanto do presente que acontecem na casa, na escola e na esfera social mais ampla, ajudam a dar forma às vidas e carreiras dos professores” (GOODSON, 2019, p.148).

As possibilidades de imbricação entre a formação e o desenvolvimento profissional docente se reatualizando no presente pela narrativa que são enunciadas pelo professor, em um momento particularmente disparador de suas memórias e histórias narrativas, muitas vezes

provocadas em contextos de conversas mediadas pelos pesquisador durante a pesquisa, faz com que sejam atribuído muitos sentidos do aprender, se formar e (auto)formar, tanto para um, quanto para o outro.

Faz sentido, nesse caso, a ideia de “temporalidade da formação” que menciona Josso (2010), consistindo em um processo que passa a ser refletido pelo sujeito na tomada de consciência temporal em que se encontra no mundo atual, mas dialogando com o passado a partir das experiências outras que teve, até chegando a vislumbrar possibilidades futuras em que poderia se situar. Nas palavras da autora:

A temporalidade da formação, tal como pode ser verbalizada e socializada numa narrativa de vida, é excepcionalmente contada como um milagre de instantaneidade. É o 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 toda uma vida: fazer com... para se dar forma; fazer com... no tempo para transformar o meu tempo em experiências formadoras de competências e de qualidades (JOSSO, 2010, p. 237).

À profissão docente e no contexto do desenvolvimento profissional, caberia não apenas uma tomada de consciência acerca das histórias narrativas do ser e constituir-se professor, mas, um tempo alargado que situaria a pessoa, o profissional e a vida, tecidas, inclusive, pelas escolhas que fez da profissão, do curso da vida que tomou, do ciclo ou etapa em que se encontra, e do cotidiano do ofício docente a que está responsável.

O tempo é tanto mais significativo, quanto mais se é pensado acerca do que ele significa para o sujeito que desenvolve a sua prática, dos resultados a que são gerados nos movimentos da experiência e as reflexões construídas do que se passou em sua vida e formação.

Ao mesmo tempo pensamos que o processo de emergir uma narrativa pelo sujeito, considerando neste caso um tempo não cronológico, mas sensível e praticado espontaneamente à medida em que as dimensões artísticas e estéticas possam se revelar pela narração, como elucidadas por Benjamin (2012) e Bragança (2012), pode ser um dispositivo privilegiado de reflexão, transformação e emancipação.

Um salutar aspecto não pode deixar de ser esquecido no contexto da pesquisa narrativa dando primazia para o ciclo de vida profissional docente, o de que importa em muito refletir acerca: da valorização do tempo em que se debruça o professor utilizando boa parte do seu cotidiano existencial para pensar a profissão e o que nela faz, extrapolando até o que desenvolve

no contexto de seu trabalho; e, o prestígio profissional da profissão de professor que repercute potencialmente no que pensa, mobiliza na prática pedagógica e se implica naquilo que narra.

Aí reside um tempo outro de aprender e apreender uma realidade em que os professores não apenas situam os aspectos institucionais, organizativos e didáticos atrelados à profissão, mas emergem várias temporalidades subjacentes ao ser, fazer, refletir e viver. Questões essas caras, sensíveis e fundamentais na tessitura do saber e do conhecimento científico.

Em *Currículo, narrativa pessoal e futuro social*, Goodson (2019) traz uma importante reflexão com histórias narrativas de vida de professores e outros profissionais, elucidando, entre outras questões, o ciclo de vida em que se encontram os participantes das pesquisas com os quais colaboraram no seu pensamento, sobretudo no capítulo 6 dessa sua obra, que tematiza: *Explorando o conhecimento profissional dos professores: construindo identidade e comunidade*. Para o autor, “[...] o modo como os professores constroem as suas realidades profissionais e a forma como levam as suas vidas nas salas de aula são um contínuo processo de interpretação pessoal e contextual” (GOODSON, 2019, p. 148).

Há uma imprescindível contribuição entre o tecer a experiência formativa do professor mediado por uma busca individual que faz, ou, por outro lado, construí-la em comunidades de aprendizagem com seus pares. Isso faz toda a diferença na profissão e no decurso do desenvolvimento profissional, e com a qual reflete-se em sua prática e nas narrativas que enuncia desse processo. O que é um ponto fundamental de ser percebido, compreendido e refletido pelo pesquisador durante a pesquisa narrativa.

O tempo torna-se inteligível na medida em que o professor passa a perceber a etapa em que se encontra no seu ciclo de vida profissional, mas que nem sempre há uma tomada de consciência em se situar nessa reflexão temporal da profissão, o que pode ser acompanhado por conflitos, discontinuidades e afetações emocionais variadas, dependendo de como encara isso para si e com quem convive e partilha o seu cotidiano de vida, formação e trabalho.

É no processo de significação da experiência narrativa cotidiana do professor no tempo da pesquisa tramados coletivamente entre pesquisador e os participantes do estudo, consubstanciados pelo olhar e escuta sensível em que se torna uma via indispensável de formação, transformação e conscientização da profissão e dos percursos trilhados no decurso da pesquisa.

CONSTATAÇÕES CONCLUSIVAS

Com a realização desta pesquisa, evidenciamos a atualidade dos estudos acerca do ciclo de vida profissional de professores, que, embora tendo especificidades e diferenciando-se de uma realidade para a outra, demonstra ser um tema atual, emergente e necessário.

Passar por fases ou etapas, é uma condição inerente ao próprio desenvolvimento humano, e como tal, implica-se em outras tantas dimensões e contextos não só da vida, mas da profissão, e que na docência, por exemplo, configura-se temporalmente por continuidades e rupturas, aprendizagens e transformações, e tantos outros estados que vão surgindo pelos acontecimentos com que cada um se lança, acontece em sua existência e profissionalização, e por meio das circunstâncias que cria por onde transita.

O que podemos trazer de reflexões acerca do ciclo de vida profissional do professor por meio da temporalização da experiência cotidiana da profissão?

A riqueza atribuída à experiência subjetiva pela qual tece cada sujeito em seus respectivos momentos e etapas da vida profissional, bem como, as múltiplas implicações que o afetam com diferentes intensidades, sensações e particularidades que conseguem perceber, refletir e revelar.

Qual o sentido da pesquisa narrativa que leva em consideração as fases ou etapas do ciclo de vida profissional da docência para o processo de construção do conhecimento e as possibilidades de contribuição para o pesquisador e os sujeitos participantes dos estudos?

A tessitura teórico-epistemológica e metodológica da pesquisa científica e os dispositivos metodológicos utilizados, que vão se definindo conforme as demandas e necessidades dos itinerários e movimentos temporais que se entrelaçam entre quem pesquisa e participa do estudo. Além, das aprendizagens e reflexões construídas que podem ser permeadas pelas questões de inteligibilidade e compreensões do tempo da profissão mediado pela narrativa de quem a revela. Outro ponto, diz respeito a precípua dimensão de formação e (auto)formação em que podem ser aludidas pelas histórias narrativas desveladas e o próprio movimento de ser, fazer e si pensar a partir do outro que nos constitui.

No âmbito da pesquisa narrativa (auto)biográfica, o pesquisador não só tem a tarefa de construir um conhecimento científico, mas se transforma e toma consciência do que são reveladas nas narrativas dos sujeitos com os quais pesquisa, que além de poder praticar a escuta, a conversa e a observação como dispositivos de tessitura do saber e do conhecimento, se reatualizam, ambos, nesse processo.

Tematizar o tempo, a experiência e o ciclo de vida profissional do professor em uma pesquisa científica, é um modo substancial de trazer outros tantos sentidos, compreensões e reflexões tão caras, sensíveis e relevantes para o pesquisador, os sujeitos participantes da pesquisa, a classe profissional de professores, a educação e a ciência.

Ao situar a temporalização da experiência do professor por meio do ciclo de vida profissional na pesquisa narrativa, mostra-se, entre outras questões: 1) os múltiplos deslocamentos que atravessam os contextos pessoais e profissionais do docente; 2) permite (re)direcionar o pensamento e construção do conhecimento pelo pesquisador na produção das ideias; 3) contribui na compreensão das escolhas da profissão, de situações e acontecimentos da vida e do cotidiano da prática pedagógica; 4) revela sensibilidades, percepções e transformações pelos quais passam a pessoa/professor em seus múltiplos contextos onde estabelece relações; e, 5) suscita um caráter de (auto)formação e uma densidade reflexiva, consciente e emancipatória na profissão e na pesquisa científica.

Em suma, os estudos acerca do ciclo de vida profissional do professor, não podem ser vistos como fechados e parâmetro a ser seguido, no sentido de que todos os professores passarão pelas mesmas fases, sentirão as mesmas afetações e as revelarão com essas características, e que acontecem no mesmo tempo para todos. Não se dá assim, portanto, nesse “formato” linear e simétrico, mas apresenta sinuosidades, diferenças, rupturas e especificidades.

Um segundo ponto imprescindível a ser alertado, é que os estudos aqui apresentados foram desenvolvidos em um dado momento histórico, político, cultural, econômico e até territorialmente estabelecido, o que, certamente, poderá se diferenciar de outros estudos, e pesquisas que por ventura já tenham sido desenvolvidas, bem como aquelas que venham a ser realizadas no contexto contemporâneo, que tematizem o ciclo de vida profissional dos professores. Além do mais, outras tantas características e fases poderão emergir, em consonância com que se revelam nas próprias narrativas das experiências que os docentes possam invocar, e fruto das condições materiais, organizativas e institucionais onde exercessem o ofício docente.

Este trabalho, portanto, abre-se a um leque de possibilidades de pensarmos os diferentes meios e modos de pesquisar, refletir e situar temporalmente a vida na docência, a profissão do professor e os tempos e espaços pelos quais cada um poderá passar, sem a qual, não teríamos como compreender a multiplicidade de acontecimentos, afetações e uma diversidade de outros contextos que a experiência poderia revelar, e que por meio da narrativa conseguimos acessar esse universo plural de sentidos e de significação de nós mesmos e de com quem colaboram

generosamente com nossas reflexões, estudos e produção da profissão e da pesquisa científica: os professores.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. 3ªed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin. 8.ed São Paulo: Brasiliense, 2012. p.213-240. (Obras escolhidas, vol.1)

BOLÍVAR, A. **Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. Tradução de Gilson César Cardoso de Souza. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

BRAGANÇA, I. F. de S. **Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012. Disponível em: <<https://doi.org/10.7476/9788575114698>>. Acesso em: 13/06/2020.

GONÇALVES, J. A. Desenvolvimento profissional e carreira docente – fases da carreira, currículo e supervisão. **Sísifo: revista de ciências da educação**, n.08, p.23-36, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/131/219>>. Acesso em: 10/06/2020.

GOODSON, I. F. **Currículo, narrativa pessoal e futuro social**. Tradutor: Henrique Carvalho Calado; revisão da tradução: Maria Inês Petrucci-Rosa e José Pereira de Queiroz. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2019.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In.: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto editora: 2000. p.31-46.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Cláudio, Júlia Ferreira; revisão Maria da Conceição Passeggi, Marie-Christine Josso. 2. ed. rev. E ampl. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. **Revista reflexão e ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n.2, p.04-27, jul./dez. 2011. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444>>. Acesso em: 12/06/2020.

MORAIS, J. de S. **A prática pedagógica no cotidiano de professoras iniciantes: tramas e desafios do aprender e ensinar**. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015. 175f. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/20460/1/JoelsonDeSousaMoraes_DISSERT.pdf>. Acesso: 12/06/2020.

MORAIS, J. de S.; BRAGANÇA, I. F. de S. A narrativa como experiência ressignificada no tempo. In.: TAVARES, Maria Tereza Goudard et al (Orgs.). **Anais do VII Seminário Vozes da Educação**: resistências políticas e poética na vida e na educação. São Gonçalo, RJ: UERJ, Faculdade de Formação de Professores, 2019.

RICOEUR, P. **Tempo e narrativa** (vol.1) Tradução Claudia Berliner. Revisão da tradução Márcia Valéria Martinez de Aguiar. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

Recebido em: 20.06.2020

Aceito em: 13.07.2020