

# Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação

Narratives: contribution to teacher education, to pedagogical practices and to research in education

Rosa Maria Moraes Anunciato de OLIVEIRA<sup>1</sup>

## Resumo

Na área de formação de professores, as narrativas sobre processos de desenvolvimento profissional têm sido tomadas como atividades de formação inicial e contínua, práticas de pesquisa e de intervenção. O acesso às narrativas permite o estudo de aspectos como a construção da identidade docente ao contar sua história para apropriar-se dela em um processo, eminentemente formativo, de autoria. Possibilita diferenciar o que é seu e o que é dos outros, seu modo de ser e estar na docência e as influências. Como método de investigação, seu potencial coloca os professores no centro do processo, podendo também promover mudanças nas práticas pedagógicas da escola.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Narrativas. Desenvolvimento profissional.

## Abstract

In teacher's education area, the narratives about professional development processes have been taken as initial and continuous educational activities, also as research and intervention practices. The access to narratives allows the research of aspects such as the construction of teacher's identity by telling personal stories in a process, eminently of authorship. That enables to distinguish what is his own and what comes from others, his/her manner of being and acting as a teacher and the influences the teacher suffered. Its potential as a research method puts the teachers in the center of the process. As a result, it can also promote changes in school's pedagogical practices.

**Keywords:** Teacher education. Narratives. Professional development.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação. Professora Associada da Universidade Federal de São Carlos e do Programa de Pós-Graduação em Educação. E-mail: <rosa@ufscar.br>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 20	n. 43	p. 298-305	maio/ago. 2011
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

## Introdução

Estudos têm mostrado que o ato de escrever narrativas ou narrar episódios de suas aulas revelam aprendizagens da docência muito significativas para os professores (NÓVOA, 1992; NÓVOA, FINGER, 2010; BUENO et al., 2006; GALVÃO, 1998; MIZUKAMI, REALI, 2002; entre outros). Em início de carreira ou em uma nova fase da carreira, que causa tantos ou mais desafios como os do início da carreira, a escrita de narrativas é uma das formas de os professores revelarem o que pensam sobre o seu ofício. A construção e reconstrução das histórias pessoais e sociais das pessoas têm inspirado muitas pesquisas e revelado que os professores apresentam um considerável desenvolvimento profissional quando passam por essas experiências.

A narrativa, como uma forma de descrever as relações pessoais vividas por seu autor, permite que o mesmo tenha um maior conhecimento sobre si próprio, reflita sobre como suas atitudes afetam o próximo, assim como passe a ter um maior conhecimento sobre seus limites pessoais e possa redefinir modos de agir.

Assim, a narrativa potencializa um processo de reflexão pedagógica que permite aos seus autores compreender causas e consequências de suas ações ou de acontecimentos, circunstâncias etc. de um passado remoto ou recente e, se for o caso, criar novas estratégias a partir de um processo de reflexão, ação e nova reflexão.

O desenvolvimento profissional do professor, concebido como um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa, é potencializado pelo movimento de escrita na medida em que esta exige (re)elaboração e (re)significação do pensamento pela própria estrutura do ato de escrever que possibilita uma formulação mais acurada das ideias do que a comunicação oral.

O professor em exercício ou o futuro professor, ao buscar palavras para melhor se expressar, dando ao outro a possibilidade de compreender seus pensamentos e ideias, pode, a partir de suas experiências, construir as relações necessárias à produção de sentidos.

A escrita, como uma atividade que envolve interpretação e produção, assume um papel central em qualquer processo educativo, pois mobiliza conceitos e sistemas teóricos, o que possibilita ao sujeito da ação formativa assumir o papel de protagonista ao criar/produzir textos ao invés de apenas consumi-los. Freitas (2006), com base em Altrichter et al., indica que as dificuldades inerentes ao processo de escrita de professores se dão porque, como afirmam os autores:

Escrever é difícil. É muitas vezes difícil colocar idéias no papel, ainda que pareçam claras e coerentes quando pensadas ou faladas de antemão. Existem lacunas em nossos argumentos

e achamos que alguns conceitos são muito vagos, quando novas conexões e implicações surgem na mente. Essas dificuldades aparecem pelo fato que a escrita não é apenas sobre a comunicação de um resultado definitivo de uma análise, mas é propriamente uma forma de análise. Ela é a continuação de um processo de análise sobre uma restrição mais estreita, porque nossos pensamentos interiores têm que receber aparência e forma. Apesar de podermos vê-los como temporários, eles se tornam nosso 'produto' no senso material, e este pode ser examinado por outras pessoas. Essas genuínas dificuldades são sintomas do fato de que a escrita oferece um novo tipo de profundidade às nossas reflexões e pesquisas. (ALTRICHTER et al. apud FREITAS, 2006, p. 44).

Os autores atribuem as causas das dificuldades enfrentadas pelos professores à formação profissional, que raramente apresenta a necessidade de escrita. Além disso, características do trabalho docente não lhes oferecem tempo suficiente para imersão em reflexões profundas acompanhadas de registros escritos.

Para descrever uma experiência, se produz um afastamento da situação relatada, pois, como afirmam Altrichter et al, a escrita é uma processo de análise na medida em que damos forma aos pensamentos e sentimentos.

## Narrativas e processos formativos de professores

Galvão (2005) considera importante distinguir o *fenômeno* que ocorre na ou durante a aula, por exemplo, como a história, e a *forma* com que essa história é relatada, que pode ser através de narrativas. O fato de os professores contarem suas histórias conduz às reflexões e trocas de experiências importantes para a constituição e para o desenvolvimento profissional docente.

A utilização da escrita como recurso na formação de professores se dá por meio de diferentes tipos de registro, tais como as narrativas de professores, as autobiografias ou histórias de vida escolar, trabalho etnográfico da sala de aula e casos de ensino e explicitação e reflexão sobre o que chamamos de episódios marcantes. São situações que envolvem uma carga emotiva intensa, trazem à memória as emoções positivas ou negativas para o sujeito que as vivenciou e representam algumas vezes momentos decisivos para mudanças, transformações etc.

Esses instrumentos passam a exercer um forte papel de mediador na formação e no desenvolvimento profissional do professor, servindo de elemento de reflexão para as práticas futuras dos licenciandos, ajudando a minimizar a angústia que se

estabelece nos profissionais do ensino, sobretudo, nos primeiros anos da docência. Nesse sentido, é inegável o papel autoformador desses instrumentos pelo fato dos professores produzirem conhecimento e compartilhar o conhecimento produzido por outros grupos.

É importante lembrar que ao mesmo tempo em que uma produção escrita pode ser lida por diferentes pessoas não cabe a ideia de homogeneização dos professores em formação, pois um mesmo registro escrito gera diferentes significados entre pessoas de um mesmo grupo, pela singularidade das experiências de cada um. As aprendizagens situadas em tempos e espaços determinados atravessam a vida dos sujeitos. O acesso ao modo como cada pessoa se forma, como a sua subjetividade é produzida, permite-nos conhecer a singularidade da sua história, o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. A interação e significação proporcionada pela escrita ajuda a garantir um princípio importante da formação de professores que é a possibilidade do questionamento de suas próprias crenças e práticas institucionais.

Nesta perspectiva, a trajetória de vida não determina, mas representa uma importante condição do contexto no qual o futuro profissional retira o material para a construção da sua maneira pessoal de lidar com a profissão.

As situações inesperadas obrigam à reflexão e/ou ação – estas aparecem sob a forma de comentários sobre a importância de determinado aspecto metodológico ou conceitual, considerações sobre dificuldades enfrentadas ou mudanças no plano durante a ação, suas causas e justificativas ou, ainda, considerações posteriores à ação sobre as mudanças que deveriam ter sido implementadas. Dessa forma, “potencializa-se nas reflexões e perguntas do presente, em função das aprendizagens, saber-fazer e conhecimentos implicados na transformação e autotransformação do sujeito em formação” (SOUZA; ABRAHÃO, 2006, p. 142).

Na formação inicial de professores, a utilização de narrativas de formação possibilita a construção de diversos olhares, fruto de um processo constante de reflexão e reconstrução dos fatos vivenciados, contribuindo assim para o desenvolvimento pessoal e profissional.

Reis (2008) lembra que as histórias geralmente narram sobre o desenvolvimento de uma ação desencadeada por uma situação de conflito real ou imaginária. A narrativa é um recurso expressivo para inventariar as tensões e os conflitos vividos pelos protagonistas e a forma como os conflitos foram superados. Para Reis (2008)

Os professores, quando contam histórias sobre algum acontecimento do seu percurso profissional, fazem algo mais do que registrar esse acontecimento; acabam por alterar formas de pensar e de agir, sentir motivação para

modificar as suas práticas e manter uma atitude crítica e reflexiva sobre o seu desempenho profissional. Através da construção de narrativas os professores reconstróem as suas próprias experiências de ensino e aprendizagem e os seus percursos de formação. Desta forma, explicitam os conhecimentos pedagógicos construídos através das suas experiências, permitindo a sua análise, discussão e eventual reformulação. A redação de relatos sobre as suas experiências pedagógicas constitui, por si só, um forte processo de desenvolvimento pessoal e profissional ao desencadear, entre outros aspectos: a) o questionamento das suas competências e das suas ações; b) a tomada de consciência do que sabem e do que necessitam de aprender; c) o desejo de mudança; e d) o estabelecimento de compromissos e a definição de metas a atingir. (REIS, 2008, p. 18).

A escrita da narrativa, portanto, constitui-se numa aprendizagem experiencial, ao colocar o sujeito numa prática subjetiva e intersubjetiva do processo de formação, tecida nas experiências e aprendizagens ao longo da vida e expressa no texto narrativo, porque congrega e carrega experiências diferentes e diversas, a partir das próprias escolhas, das dinâmicas e singularidades de cada vida. A construção da escrita do texto narrativo surge da dialética paradoxal entre o vivido e as projeções do futuro, mas potencializa-se nos questionamentos do presente em articulação com aprendizagem experiencial e formação. A fertilidade das histórias de vida, como prática de formação, contribui efetivamente para o desenvolvimento pessoal, propiciando o exercício da autorreflexão, compreensão e análise da dimensão pessoal, da valorização de si enquanto pessoa.

Na formação inicial, implicar os professores em seus próprios processos de desenvolvimento profissional não é uma tarefa simples, mas este parece ser um caminho promissor. Na nossa perspectiva, a trajetória como estudante tem sido pouco problematizada pela formação em geral e a pesquisa sobre esse processo nos permitirá compreender e propor alternativas de formação de melhor qualidade, no sentido de melhor atender às necessidades e objetivos dos professores. Quando buscamos analisar as narrativas escritas por futuros professores sobre suas aprendizagens e experiências escolares, observamos que inicialmente aparecem falas sobre as experiências vividas no período enquanto estudante que se caracterizam apenas como desabafos. O conteúdo versa sobre os sofrimentos vividos nas aulas ou na realização de exercícios e/ou provas ou, em menor número, sobre as lembranças felizes ou um professor marcante.

A reorganização das experiências e as lembranças de professores que foram marcantes na trajetória como estudante constituem-se uma prática de formação. A partir do estudo de Lortie (1975) diferentes autores têm discutido o quanto os professores são influenciados por modelos de docentes com os quais conviveram durante a trajetória escolar. O autor afirma que a formação profissional docente inicia-se desde os primeiros anos de escolarização, pois ao longo dessa trajetória os estudantes se apropriam de uma cultura de aula, de uma tradição pedagógica que, na maioria das vezes, não são tomadas como objeto de reflexão. Na experiência formativa, muitas narrativas de professores trazem lembranças de docentes que os influenciaram enquanto jovens estudantes até mesmo na escolha da profissão.

Narrativas sobre situações como as primeiras experiências de ensino de conteúdos específicos, sobre o uso de recursos como filmes, acesso ao uso da informática, realização de diversas experiências, projetos etc. colocam os futuros professores em uma área de incerteza em que nem tudo está previsto e há espaço para a invenção.

Os casos de ensino podem ser considerados um tipo de narrativa, que expressa experiências vivenciadas pelos professores, demonstrando a complexidade e os conflitos da prática docente.

Os casos de ensino têm sido utilizados como estratégias de formação docente. De acordo com Mizukami (2005), os casos de ensino constituem uma importante ferramenta para a formação docente, ao trazerem exemplos de situações e dilemas e de como os professores podem lidar com tais episódios. Como destacam Infante, Silva e Alarcão (1996, p. 158), pode-se falar em “estudo de caso” como estratégia de investigação e “análise de caso” como estratégia formativa. Apoiando-se nos trabalhos de Shulman e nos de Carter, esses autores consideram que a análise de casos é um conhecimento de eventos específicos, bem documentados e bem descritos, que podem ser exemplos concretos da prática, incluindo as descrições detalhadas de como ocorreu um evento, completados com informação sobre o contexto, os pensamentos e os sentimentos. Os casos têm “uma base lógica do tipo de interrogação reflexiva que convida os professores a aprender a partir de suas experiências” (INFANTE; SILVA; ALARCÃO, 1996, p. 159). Mizukami (2005, p. 10), também se apoiando em Shulman, argumenta que não se aprende a partir da experiência, mas pensando sobre a experiência. Assim, “A utilização de casos de ensino como uma unidade de análise reflexiva ajudaria na organização do processo de reflexão”.

A análise, estudo e elaboração de casos de ensino podem configurar uma importante estratégia para a atividade reflexiva na formação e atuação dos professores, pois favorece a busca pela resolução de problemas cotidianos, o

compartilhamento de experiências e ideias, a articulação entre a teoria e a prática; além disso, permite que os(as) docentes – ao lidarem com situações vivenciadas e com as possíveis soluções pensadas e tomadas diante de um determinado caso – reflitam e muitas vezes ressignifiquem suas concepções, crenças e práticas.

Catani (1997) indica possibilidades do uso de relatos autobiográficos como procedimento de formação do docente na medida em que as experiências pessoais de cada professor influenciam a forma como estes ensinam e encaram o conhecimento. Portanto, é imprescindível o acesso às histórias de vida como ponto de partida para a compreensão das próprias concepções acerca da educação.

Neste sentido, a escrita autobiográfica ajuda os professores a refletirem sobre suas próprias experiências e a serem críticos com as decisões que tomam na sua prática cotidiana. Por meio das práticas autobiográficas, o professor entra em contato com seus modos de ensinar e aprender, compreendendo a realidade e buscando transformar sua prática docente.

Entretanto, isso demanda da formação inicial uma supervisão permanente, questionadora e instigante para a construção do conhecimento para o ensino. Por isso, as observações de Souza e Abrahão (2006) sobre as possibilidades do uso das narrativas ou memórias potencializam-se pelas perguntas e reflexões colocadas pelo presente.

Para cumprir tal finalidade, na nossa perspectiva o grupo colaborativo realiza essa dimensão da formação. Nele cada participante tem voz; apresenta sua perspectiva experiencial narrada por si mesmo, há uma validação do conhecimento profissional do professor na medida em que seus saberes são considerados, partilhados etc., oferecendo oportunidades para o estudo de histórias pessoais em termos de passado, presente e planejamento de experiências profissionais futuras.

A narrativa de formação tem como objetivo principal, segundo o que é pedido, falar da experiência de formação. Relativamente à narrativa de vida, presume-se que narrativa de formação apresente um segmento da vida: aquele durante o qual o indivíduo esteve implicado num projeto de formação. Assim, com a produção escrita, constrói-se a experiência de formação (CHIENÉ, 2010).

O trabalho formativo nessa perspectiva pressupõe a produção dos escritos autobiográficos. Na intervenção proposta pelos formadores, os professores são orientados para a busca de conexões com o contexto mais amplo. A partir de leituras e/ou questionamentos dos formadores, dos colegas e outros participantes do grupo colaborativo, os estudantes são colocados em situação de reflexão e ampliação desses contextos, buscando identificar a interdependência de fatores socioculturais que deram origem a combinações específicas na história de vida de cada indivíduo.

## Contribuições para a pesquisa em educação

As memórias pessoais são fontes valiosas para ajudar a compreender também as injunções históricas e culturais preponderantes em determinada época e contexto cultural. Segundo Cortazi (1993 apud GALVÃO, 1998), as histórias de professores nos possibilitam ouvir suas vozes, e assim podemos começar a entender a sua cultura a partir do seu ponto de vista, bem como a visão dos alunos e da sua aprendizagem, as preocupações com a exclusão social etc.

As autobiografias demonstram o pensamento do professor em momentos específicos de sua vida e fornecem pistas que possibilitam a elaboração de propostas educacionais que auxiliem na melhoria do ensino e na formação de outros professores. Para Bueno et al. (2006), a preocupação com as histórias de vida surge no contexto das transformações do modelo social das últimas décadas, que vieram acompanhadas de formas de socialização em que os processos de individualização e subjetivação encontram um lugar cada vez maior. Assim,

[...] ‘a questão do sujeito’ retorna por via das ciências sociais após ter sido esvaziada nos anos de 1960 e 1970. Ao retornar, reaparece na cena sociológica como um sujeito despojado da dimensão essencialista e atemporal, que lhe conferia a filosofia clássica, mas fortemente inscrito em uma realidade sócio-histórica, ela própria cambiante e instável. (BUENO et al., 2006, p. 392, grifo do autor).

Os conceitos de narrativa, história e biografia são cada vez mais usados por investigadores das ciências humanas, como da sociologia e da educação. Tal fato se depreende das trocas de experiências fundamentarem a educação humana. Galvão (2005) afirma que esse tipo de investigação está diretamente implicado em conflitos contemporâneos relacionados com teoria, metodologia e política educativa. Ela explica, com base em Casey, que a investigação narrativa:

mais do que um paradigma novo, representa a existência de uma era pós-paradigmática, em que novas configurações emergem, ao mesmo tempo que se mantêm as existentes formulações e várias versões se desconstroem e se recombinaem (GALVÃO, 2005, p.329).

Sob a denominação de investigação narrativa incluem-se várias perspectivas, desde a análise de biografias e de autobiografias, histórias de vida, narrativas

pessoais, entrevistas narrativas, etnobiografias, etnografias e memórias populares, até acontecimentos singulares, integrados num determinado contexto.

Entre nós, uma obra de referência foi organizada em 1988 por Nóvoa e Finger (2010): *O Método (auto)biográfico e a Formação*, que foi relançado em 2010, por ocasião do IV CIPA (Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica). Essa foi uma das primeiras obras a trazer o pensamento de autores como Josso, Pineau e Dominicé para o público brasileiro.

No estudo sobre a produção nacional sobre histórias de vida no período de 1985 a 2003, realizado por Bueno et al. (2006, p. 388), verificou-se que a produção nacional se caracteriza por uma enorme dispersão, tanto temática quanto metodológica, decorrente, entre outros fatores, da multiplicidade de referenciais teóricos utilizados nas pesquisas. As autoras exemplificam essa dispersão chamando nossa atenção para as diferentes denominações usadas pelos autores dos trabalhos analisados:

[...] memória(s), lembranças, relatos de vida (*récit de vie*), depoimentos, biografias, biografias educativas, memória educativa, histórias de vida, história oral de vida, história oral temática, narrativas, narrativas memorialísticas, método biográfico, método autobiográfico método psicobiográfico, perspectiva autobiográfica. (BUENO et al., 2006, p. 388).

Diferentemente das formas consideradas tradicionais de conduzir a investigação educacional, de acordo com Suarez,

[...] esses modos de inquérito destinam-se a fornecer descrições e de como transcorre o processo de constituição e recriação de sentidos das próprias ações por parte daqueles que as levam a cabo em diferentes contextos sociais sobre a base para a interpretação dos seus conhecimentos, crenças, valores, intenções e subjetivas interações com os outros (SUAREZ, 2007, p. 6).

Passeggi (2010, p. 104), ao analisar os trabalhos do III CIPA, conclui que “as potencialidades das fontes (auto)biográficas revelam-se na diversidade dos trabalhos, oriundos de diferentes horizontes disciplinares”. Entretanto, a disparidade nas abordagens exige um programa de investigação sobre aspectos epistemológicos e teórico-metodológicos da pesquisa (auto)biográfica. Pelo levantamento feito pela mesma autora (2010, p. 109) naquele congresso, o maior número de trabalhos volta-se para as práticas de formação (34%); aparecem em

segundo lugar os trabalhos que focalizam as fontes autobiográficas como métodos de pesquisa (24%); sendo que poucos trabalhos (6%) focalizam as dimensões teóricas, métodos de pesquisa e de análise de dados empíricos. Ela conclui que se superou a ideia de modismo e define o seu objeto de estudo principal: “o fato biográfico (autobiográfico) e o ato de biografar(se)”. Ela explica:

Por sua vez, o ato de *(auto) biografar* define-se por essa capacidade humana de se apropriar de um instrumento semiótico (*grafia*), culturalmente herdado, e se colocar no centro do discurso narrativo (autobiografar), ou colocar o outro como protagonista de um enredo (biografar). O fato *(auto) biográfico* encontra na *narrativa* sua forma de expressão mais imediata, a tal ponto de ser facilmente confundido com ela. (PASSEGGI, 2010, p. 111, grifos do autor).

Bruner (1997, p. 47-48) afirma que é razoável supor que há uma *aptidão* humana para a narrativa: “[...] eu me refiro a uma aptidão ou predisposição para organizar a experiência em uma forma narrativa, em estruturas de enredo.” Assim, para Souza e Abrahão (2006), a educação não é senão a construção sócio-histórica e cotidiana das narrativas pessoais e sociais.

Na tarefa de narrar histórias há uma confluência de fatores que promovem a captação das realidades, a elevação de sentimentos adormecidos em uma clara intenção de emancipar as histórias da simples memorização. De acordo com Stephens (apud GALVÃO, 2005), esta confluência relaciona três componentes que juntos constituem as narrativas: o primeiro é a História, que abrange os personagens envolvidos em determinados acontecimentos, num espaço e tempo determinados e possibilita uma primeira interpretação do que é contado; depois há o discurso, que é a forma específica como qualquer história é apresentada; e finalmente a significação – uma interpretação de segundo nível que o ouvinte/leitor/espectador obtém a partir do inter-relacionamento da história e do respectivo discurso.

Isso, porque há diferenças entre narrativa e história como apontado pela pesquisadora portuguesa Cecília Galvão (1998). Diferenciar ou esclarecer limites e especificidades entre tantas perspectivas é tarefa complexa, mas, Connelly e Clandinin (1990) nos auxiliam a estabelecer uma diferença entre narrativa e história. Em síntese, o fenômeno, o acontecido constitui a história; e o método que a investiga e a descreve se constitui numa narrativa. Desta forma, para aqueles autores, a narrativa é o estudo das maneiras como os seres humanos experienciam o mundo e tem sempre associado um caráter social explicativo de algo pessoal ou característico de uma época.

A escola é palco de muitas histórias e as narrativas desses fatos ampliam o entendimento das ricas interações entre professores, alunos e muitos outros elementos ali presentes.

Analisar narrativas e problematizá-las ainda na formação inicial têm conduzido nossas pesquisas atuais enquanto formadoras de professores. Segundo Galvão (1998), a análise da potencialidade das narrativas para investigar o conhecimento profissional de professores exige que olhemos para o todo. Por esse motivo, fez-se necessário procurar as diferentes dimensões da formação desde os sistemas de crenças, anteriores à prática, passando pelo confronto com a realidade vivenciada na prática profissional e o confronto com as experiências vivenciadas no curso.

Como o fez Galvão (1998), apoiados em Carter, podemos dizer que as pessoas têm histórias e contam histórias das suas vidas, enquanto o investigador que utiliza o método da narrativa as descreve e faz construção e reconstrução das histórias pessoais e sociais, de acordo com um modelo interpretativo dos acontecimentos. Por meio das narrativas é possível acessar um mundo de vida dos professores, o modo como seres humanos experienciam o mundo, as suas teorias implícitas.

Ao contrário de práticas de pesquisa ancoradas em outras tradições científicas, a pesquisa autobiográfica ou as histórias de vida não podem ser separadas dos processos formativos a ela inerentes.

Para Souza e Abrahão (2006), as narrativas também são ferramentas de e para a formação porque se parte do entendimento de que o sujeito toma consciência de si e de suas aprendizagens e experiências quando vive, simultaneamente, os papéis de ator investigador da sua própria história. Assim, as abordagens das narrativas constituem estratégias pertinentes e férteis para a compreensão dos mundos escolares, de práticas culturais do cotidiano dos sujeitos em formação.

Josso (2004) destaca a importância do acesso e análise da experiência como processo de formação e explicita que as narrativas de formação constituem material baseado em recordações consideradas pelos narradores como *experiências* significativas das suas aprendizagens, análises da sua evolução nos itinerários socioculturais e das representações que construíram de si mesmos e do seu ambiente humano natural.

Além das temáticas relacionadas à história e ao contexto sociocultural, os escritos autobiográficos possibilitam investigar o *pensamento* dos professores, os saberes docentes, pois, como afirmam Connelly e Clandinin (1986), esses profissionais conhecem a docência por imagens, rituais, hábitos, ciclos, rotinas e ritmos que têm por base a sua experiência e que se apresentam nas narrativas.

Sobre o conhecimento dos professores sobre o ensino ou a docência, Elbaz (1983) aponta que o conhecimento dos professores não é linear, mas holístico, pleno de significado pessoal e profundamente tácito. A autora (1990) enumera

seis motivos para considerar a narrativa um bom método de tornar públicas as vozes dos professores. Seriam estes: a) as histórias revelam conhecimento tácito, importante para ser compreendido; b) têm lugar num contexto significativo; c) apelam à tradição de contar histórias, o que dá uma estrutura à expressão; d) geralmente está envolvida uma lição moral a ser aprendida; e) podem dar voz ao criticismo de um modo social aceitável; f) refletem a não separação entre pensamento e ação no ato de contar, no diálogo entre narrador e audiência.

As narrativas são caminhos investigativos que permitem àquele que narra retomar suas histórias, construir e reconstruir a realidade porque o presente reflete o passado e, além disso, elas proporcionam ao investigador acessar a realidade a partir da visão de seus protagonistas. As narrativas se configuram, portanto como uma ferramenta de assertividade porque a partir dela o investigador se coloca no lugar do outro utilizando o seu modo de dizer as experiências vividas, por meio de sua fala, seu sentimento, suas lembranças e histórias.

Em síntese, a narrativa permite, a partir da reflexão que a envolve, construir o conhecimento sobre a docência em uma visão mais ampla, mais profunda, pois nela está o sentimento, a significação, o sentido das histórias trazido por meio da voz, das narrativas de seus protagonistas, os professores.

A importância de uma investigação das narrativas produzidas reside na possibilidade de análise das experiências de professores associadas com aprendizagem, escolas, salas de aula, as quais nos permitem conhecer as teorias implícitas, valores e crenças que dão suporte ao pensamento sobre o ser professor. Esse tipo de estudo pode dar base para se conhecer a natureza e a substância do pensamento do tornar-se professor (KNOWLES; COLE; PRESSWOOD, 1994). A leitura, análise e discussão de narrativas elaboradas por alunos permitem acessar suas ideias e crenças. Desse modo, podemos olhar para a escola e para as aulas através dos olhos dos estudantes, o que permite conhecer melhor o seu pensamento, suas aprendizagens, suas dificuldades, as implicações de determinadas práticas de sala de aula nas aprendizagens, etc. (REIS, 2008).

Por tratar-se de uma atuação profissional complexa, a formação desse profissional – inicial ou contínua – além do como ensinar, deve ajudá-lo a desenvolver conhecimentos mais gerais que possam ser aplicados a novas situações. Para isso, a reflexão ocupa papel central no desenvolvimento profissional do professor. Para Fiorentini e Castro (2003), a reflexão é parte integrante do processo de formação profissional, onde os saberes docentes são mobilizados, problematizados e ressignificados. A ressignificação seria o processo criativo do professor de atribuir novos significados a partir do que já é conhecido, validando um novo olhar sobre o contexto em que este professor está inserido. Segundo estes autores, é nesse processo de reflexão e ressignificação de sua prática que o professor se constitui professor.

Zeichner (1993, p. 24) descreve quatro tradições da prática reflexiva:

Acadêmica: que se refere à reflexão sobre as disciplinas e a representação e a tradução do saber das disciplinas em compreensão do aluno;

Eficiência social: que acentua a aplicação de determinadas estratégias de ensino, sugeridas pela investigação;

Desenvolvimentalista: na qual o professor reflete sobre os alunos (ensino voltado aos interesses dos alunos);

Reconstrução social: que acentua a reflexão sobre o contexto social e político da escolaridade.

É a partir da década de 1990 que se buscam novos enfoques e paradigmas para compreender a prática e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado e aprendido, passando-se a estudar a constituição do trabalho docente levando-se em conta os diferentes aspectos de sua história: individual, profissional, etc. Os estudos sobre os saberes docentes ganharam impulso e começaram a aparecer na literatura buscando identificar os diferentes saberes implícitos na prática docente.

Tardif (2002) inclui no saber docente características como estar sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais etc.), bem como estar ancorado numa tarefa complexa que é o ensino, situado num espaço próprio de trabalho, enraizado numa instituição e numa sociedade. Essas particularidades situam-no na interface entre o individual e o social, que pode ser entendida por meio da análise de diferentes fios condutores, como o saber e o trabalho, a diversidade do saber, a temporalidade do saber e a experiência, como fundamentos para se pensar a formação de professores levando em conta esses saberes.

A prática docente não se constitui de um único saber nem de saberes isolados, mas constitui-se pela articulação de saberes oriundos de diversas fontes e que estão de tal forma imbricados que não há como precisar exatamente onde termina um e nasce o outro. Está relacionada à experiência pessoal e profissional do professor e também a uma concepção mais abrangente e complexa do que venha a ser o papel do professor e da escola, como nos mostram Tardif; Raymond (2000); Tardif et al. (1991); Nóvoa (1992); Marcelo (1998, 1999) etc.

Como alega Tardif (2008, p. 11), o saber dos professores está relacionado consigo como pessoa, “com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola”. Temos verificado que esse processo é pleno de aprendizagens nos primeiros contatos com o exercício profissional durante o curso de formação inicial e se prolonga nos anos seguintes de atuação docente.

Portanto, práticas formativas utilizando o relato autobiográfico, os diários, o estudo de caso etc., além de importantes contribuições para a compreensão dos processos envolvidos na aprendizagem da docência, oferecem subsídios para a melhora das práticas pedagógicas na direção dos objetivos traçados pelo grupo de professores e gestores da escola.

Galvão (2005), com base no pensamento de Shulman e Colbert, afirma que as narrativas das práticas de professores funcionam como elementos catalisadores que induzem à reflexão dos professores em geral sobre sua própria profissão. Mas, como alerta Souza (2008), a escrita deve ser questionada, problematizada ou, como afirmam Marcelo e Vailant (2009), há necessidade de fazer de nossas escolas espaços em que não só se ensine, mas espaços em que os professores também aprendam. Isso pode ser potencializado pela escrita partilhada e desde que a escola funcione como grupo colaborativo.

## Considerações finais

O processo reflexivo potencializado por essas narrativas durante o período de formação inicial indica que a reflexão perpassa pelo conteúdo a ser ensinado, suas representações e a definição de objetivos e estratégias de ensino. Para que sejam construídos os saberes necessários à efetiva ação docente, há necessidade de que esse conjunto de diferentes ordens seja afinado em uma ação educativa que envolve a relação pedagógica entre professores e alunos.

Na formação contínua de professores, a escrita de narrativas potencializa a reflexão sobre a prática, mas necessita do acompanhamento de uma supervisão pedagógica para alcançar melhores resultados e não estacionar no desabafo e na repetição de hipóteses explicativas para a ação, que não dão conta de explicar e oferecer alternativas para os desafios encontrados.

Para isso, há necessidade de suporte formativo. A reflexão sobre o currículo, sobre a escola e seus problemas e sobre a profissão docente é potencializada por meio de narrativas, sendo necessária uma supervisão ou acompanhamento do processo. Para mais, superando a redução a mera inspeção ou controle, tal supervisão deve visar o desenvolvimento profissional dos professores, pensando articuladamente as diferentes dimensões como os conhecimentos e seu ensino, os alunos e a escola.

Para a pesquisa em educação, o exame das vivências individuais e maneiras de agir na resolução de conflitos, por exemplo, tornam-nas significativas para a compreensão da realidade e a atribuição de significados, em uma forma mais articulada com a escola, seus professores e alunos. Por isso, talvez a sua

contribuição, além de desvendar novas fronteiras do conhecimento na área, seja contribuir para superar o descompasso entre pesquisa e processo de ensino e aprendizagem, vistas como práticas que representam universos tão distantes como escola e universidade.

## Referências

- BRUNER, J. **Atos de Significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- BUENO, B. O. et al. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 32, n. 2, ago. 2006.
- CATANI, D. B. et al. História, Memória e Autobiografia na Pesquisa Educacional e na Formação. In: CATANI, D. B. et. al. (Org.). **Docência, Memória e Gênero** - estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.
- CHIENÉ, A. A narrativa de formação e a formação dos formadores. In: NÓVOA, A. e FINGER, M. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal: EdUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 129-142.
- CONNELLY, M.; CLANDININ, J. On Narrative Method, Personal Philosophy, and Narrative Unities in the Story of Teaching. **Journal of Research in Science Teaching**, 1986, 23 (4), 293-331.
- \_\_\_\_\_. Stories of Experience and Narrative Inquiry. **Educational Researcher**, 1990, 19 (5), 2-14.
- ELBAZ, F. **Teacher Thinking**. A Study of Practical Knowledge. New York: Nichols Publishing Company, 1983.
- FREITAS, M. T. M. **A escrita no processo de formação contínua do professor de matemática**. 250p. Tese (Doutorado em Educação: Educação Matemática)-FE, Unicamp, Campinas, 2006.
- FIORENTINI, D.; CASTRO, F. Tornando-se professor de matemática: o caso de Allan em prática de ensino e estágio supervisionado In: FIORENTINI, D. (Org.). **Formação de Professores de Matemática**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 121-156.
- GALVÃO, C. **Professor: o início da prática profissional**. 1998. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa, Lisboa (POR), 1998.

\_\_\_\_\_. Narrativas em Educação. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

INFANTE, M. J.; SILVA, M.; ALARCÃO, I. Descrição e análise interpretativa de episódios de ensino – os casos como estratégia de supervisão reflexiva. In: ALARCÃO, I. (Org.). **Formação Reflexiva de professores** – Estratégias de supervisão. CIDInE. Porto: Porto Editora, 1996. p. 151-169.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LORTIE, D. C. **Schoolteacher**. A sociological study. Chicago: The University of Chicago Press, 1975.

KNOWLES J. G., COLE, A. L., PRESSWOOD, C. **Through Preservice Teachers' eyes: exploring field experiences through narrative and inquiry**. New York: Macmillan College Publishing Company, 1994.

MARCELO, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

\_\_\_\_\_. Pesquisa sobre formação de professores: o conhecimento sobre o aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, n. 9, São Paulo, ANPEd, set./nov. de 1998.

MARCELO, C. y VAILLANT, D. Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar? Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones, 2009.

MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. (Org.). **Formação de Professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MIZUKAMI, M. G. N. aprendizagem da Docência: Professores Formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, n. 1, dez. 2005. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/3106/2046>>. Acesso em: 25 maio 2010.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

PASSEGI, M. C. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGI, M. C.; SILVA, V. B. **Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 103-130.

REIS, P. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. **NUANCES: estudos sobre Educação**, 15(16), 17-34, 2008. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/12655950/As-narrativas-na-formacao-de-professores-e-na-investigacao-em-educacao>>. Acesso em: 25 maio 2010

SHULMAN, L. S.; WILSON, S. M.; RICHERT, A. E. 150 different ways' of knowing: representations of knowledge in teaching. In: CALDERHEAD, J. (Org.). **Exploring teachers' thinking**. London: Cassel Educational Limited, 1987. p. 104-124.

SIMSON, O. M. V. (Org.). **Experimentos com história de vida**. São Paulo: Vértice/Revista dos Tribunais. 1988.

SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

SUÁREZ, D. H. Formación docente e indagación pedagógica del mundo escolar. La construcción social del conocimiento escolar. 7º Encontro sobre o Poder Escolar – UnPe, Pelotas/RS, 2007. Disponível em: <[http://www.lpp-buenosaires.net/documentacionpedagogica/ArtPon/publicaciones\\_dhs/p\\_torres.pdf](http://www.lpp-buenosaires.net/documentacionpedagogica/ArtPon/publicaciones_dhs/p_torres.pdf)>. Acesso em: 23 set. 2011.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem no magistério. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XXI, n. 73, dez. 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARDIF, M., LESSARD, C., LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, n. 4, 1991.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores**. Idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

Recebimento em: 15/11/2010.  
Aceite em: 12/12/2010.