



Educação

ISSN: 0101-465X

reeduc@pucrs.br

Pontifícia Universidade Católica do Rio
Grande do Sul
Brasil

Galvão Flores Marcondes de Souza, Maria Inés; Flores Fernandes, Maria Assunção
O autoestudo e as abordagens narrativo-biográficas na formação de professores
Educação, vol. 37, núm. 2, mayo-agosto, 2014, pp. 297-306
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Porto Alegre, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84831710016>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto



O autoestudo e as abordagens narrativo-biográficas na formação de professores

Self-study and narrative-biographical approaches in teacher education

El autoestudio y las abordagens narrativo-biográficas en la formación de los profesores

MARIA INÊS GALVÃO FLORES MARCONDES DE SOUZA*

MARIA ASSUNÇÃO FLORES FERNANDES**



RESUMO – Este texto explora as potencialidades do autoestudo e das abordagens narrativo-biográficas na formação de professores, com base nos trabalhos de Goodson, nomeadamente as histórias de vida, incluindo uma entrevista com o autor realizada em 2007 por uma das autoras (Maria Inês Marcondes) e de Kelchtermans. Relaciona aspectos comuns entre as duas metodologias nomeadamente: *self* e reflexividade, contexto, compromisso com a justiça social, transformação e colaboração. Defende a ideia de que combinar os dois enfoques pode oferecer aos investigadores e professores uma análise mais rica do trabalho docente e da realidade escolar, bem como dos processos de formação, sendo que esses enfoques podem ser vistos como complementares, cada um deles possibilitando superar algumas das limitações do outro.

Palavras-chave – Autoestudo. Abordagem narrativo-biográfica. História de vida. Formação de professores.

ABSTRACT – This paper look at the potential of self-study and narrative-biographical approaches in teacher education, based upon the work by Goodson, namely in regard to life histories and an interview to the author, carried out in 2007, by one of the authors of this paper (Maria Inês Marcondes) and by Kelchtermans. Common features between the two approaches will be examined, namely self and reflexivity, context, commitment in regard to social justice/transformation and collaboration. This paper argue that combining the two approaches may offer to researchers and teachers a richer analysis of teacher and school work as well as of training processes. The two approaches may be seen as complementary, each of one offering ways of going beyond the limitations of the other.

Keywords – Self-study. Narrative-biographical approaches. Lifehistories. Teachereducation.

RESUMEN – Este texto explora las potencialidades del autoestudio e de los aportes narrativo-biograficos en la formación de los profesores, com basis en el autor Goodson principalmente en las historias de vida, incluso una entrevista com el propio autor realizada em 2007 por una de las autoras do texto (Maria Ines Marcondes) e de Kelchtermans. Relaciona aspetos comunes entre los dos aportes metodológicos referentes a: el ‘self’ y la reflexividad, el contexto, el compromiso con la justicia social, transformación y colaboración. Defende la idea que la combinación de los aportes puerden ofrir a los investigadores e professores un analisis más potente del trabajo docente y de la realidad escolar, asi como de los procesos de formación, e que esses aportes pueden ser vistos como complementares, cada uno podendo possibilitar la superación de algunas de las limitaciones del outro.

Palabras clave – Autoestudo. Abordagen narrativo-biografica. Historia de vida. Formación de los profesores.

*Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro, RJ, Brasil) e Professora na Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro, RJ, Brasil). E-mail: <mim@puc-rio.br>.

**Doutora em Educação pela Universidade de Nottingham (Nottingham, Inglaterra, UK) e Professora na Universidade do Minho (Minho, Portugal). E-mail: <aflores@ie.uminho.pt>.

INTRODUÇÃO

A formação de professores tem sido objeto de investigação e de atenção por parte de acadêmicos, decisores políticos, formadores e investigadores no sentido de promover a sua qualidade e de potenciar a sua eficácia em termos de desenvolvimento de competências e de conhecimentos necessários para o exercício da função docente. A literatura tem enfatizado a importância da construção da identidade profissional como uma dimensão-chave na formação de professores, como evidenciam alguns estudos mais recentes (ver, por exemplo, FLORES, 2001; BEIJAARD; MEIJER; VERLOOP, 2004; FLORES; DAY, 2006; SCHEPENS; AELTERMAN; VLERICK, 2009; FURLONG, 2012). Para Bullough (1997, p. 21),

[...] a identidade do professor – as crenças dos professores principiantes acerca do ensino, da aprendizagem e de si próprios enquanto professores – é fundamental para a formação de professores; constitui a base para a formação de sentido e a tomada de decisão [...] A formação de professores deve, portanto, começar por explorar o *teaching self*.

De fato, e como sustenta Flores (2004, p. 139), ensinar implica a “aquisição de destrezas e de conhecimentos técnicos”, mas também pressupõe um “processo reflexivo e crítico (pessoal) sobre o que significa ser professor e sobre os propósitos e valores implícitos nas próprias ações e nas instituições em que se trabalha”. Assim, a formação de professores deve centrar-se na ajuda e apoio ao aluno futuro professor no sentido de “se tornar” bom professor envolvendo a mudança pessoal e profissional e não em “saber” sobre o ensino (SCHEPENS; AELTERMAN; VLERICK, 2009).

Neste artigo, procuramos discutir, ainda que de forma breve, as potencialidades do autoestudo e das abordagens narrativo-biográficas na formação de professores, quer em termos formativos, quer em termos investigativos. Zeichner e Noffke (2000) analisaram diferentes tipos de investigação no âmbito da Associação Americana de Pesquisa Educacional (American Educational Research Association), entre os quais destacam a investigação-ação, o movimento do professor-investigador nas suas origens, o movimento contemporâneo do professor investigador e a pesquisa chamada auto investigação ou autoestudo (*self-study*), esta última mais difundida nos EUA, na Inglaterra e na Austrália. Como refere Esteves (2006), um modelo de formação orientado pela e para a investigação potencia o desenvolvimento do ensino e do conhecimento sobre o ensino através da pesquisa, incluindo a análise dos contextos de trabalho dos professores. Neste sentido, os alunos futuros professores assumem-se como alunos

mas também como investigadores (LOUGHRAN, 2009), o que implica o desenvolvimento de conhecimentos, de técnicas de pesquisa e de atitudes investigativas, bem como de uma postura crítica face ao ensino e aos contextos da sua realização.

Neste trabalho abordaremos o autoestudo, caracterizando-o e discutindo algumas possibilidades na sua utilização no contexto da formação de professores, procurando ainda, num segundo momento, relacionar o autoestudo com as abordagens narrativo-biográficas, mais concretamente com as histórias de vida, convocando, entre outros, os contributos de Goodson (1992, 1995, 2007a, 2007b) e de Kelchtermans (1993, 1995, 2009). Defende-se, assim, a ideia de que a metodologia de história de vida permite potenciar o autoestudo partindo da relação do professor com seu contexto histórico, político e social, mostrando que os desafios que ele enfrenta na sua experiência quotidiana têm uma dimensão mais ampla e que, para atuar de forma mais crítica e transformadora, a sua reflexão e a sua análise devem dar conta dessa dimensão.

O AUTOESTUDO: CONCEITO E ÂMBITO

O autoestudo tem a sua gênese nos fundamentos subjacentes à prática reflexiva e à investigação-ação, remetendo para a necessidade de estudar e compreender o ensino sobre o ensino envolvendo os formadores de professores (LOUGHRAN, 2009). Embora não exista uma definição única para o autoestudo (BULLOUGH; PINNEGAR, 2004), Loughran (2009, p. 18) sustenta que ele “envolve um escrutínio próximo da própria pedagogia inerente ao processo de ensinar sobre o ensino de modo a desenvolver o conhecimento sobre essa mesma prática”, advertindo ainda que deve ultrapassar as meras reflexões pessoais sobre a prática, implicando o questionamento dos pressupostos teóricos que lhe estão subjacentes com rigor e sistematicidade com vista a um melhor conhecimento sobre o ensino e sobre a aprendizagem sobre o ensino (LOUGHRAN et al., 2004). Deste modo desenvolve-se e valoriza-se o conhecimento base e a pedagogia da formação de professores (RUSSELL; KORTHAGEN, 1995; LOUGHRAN; RUSSELL, 1997; SAMARAS, 2002). Loughran (2009) propõe, assim, três níveis no autoestudo: sobre si próprio, em colaboração ou sobre instituições educativas. O autoestudo sobre si próprio visa analisar as preocupações, os dilemas e as questões do ensino sobre o ensino, consistindo numa resposta individual para compreender melhor a prática, conduzindo a novas conceptualizações do ensino sobre o ensino. O mesmo autor salienta que esta é a forma mais comum de autoestudo que permite o desenvolvimento de uma pedagogia individual da formação de professores.

Os processos de autoestudo colaborativos favorecem uma visão crítica da prática, na medida em que o envolvimento de outras pessoas se assume como vetor essencial no desenvolvimento do autoestudo e dos seus resultados, o que implica que a compreensão desenvolvida neste âmbito (e o seu significado) ultrapassa o contexto inicial do estudo, aceitando-se que a pedagogia da formação de professores remete para o conceito de conhecimento-base “partilhado” acerca do ensino sobre o ensino.

Quanto aos processos de autoestudo sobre as práticas educativas/institucionais, eles colocam a ênfase nos próprios programas e nas práticas da formação de professores, implicando o contexto político e prático e questionando os pressupostos e fundamentos dos programas de formação de professores, muitas vezes analisando “a incapacidade de mudança das práticas institucionais [...] apesar do desejo individual de mudança” (LOUGHRAN, 2009, p. 26). Para esse autor australiano, a mudança de uma abordagem individual para uma abordagem colaborativa e desta para uma perspectiva institucional conduz a importantes avanços no desenvolvimento da compreensão sobre a pedagogia da formação de professores numa lógica do “ensina/faz como defendes”, com implicações importantes na prática, no conhecimento e no papel dos formadores de professores, mas também no desenvolvimento da identidade profissional dos professores em formação.

Questões de pesquisa no desenvolvimento do autoestudo

Como vimos, o autoestudo pode assumir diferentes modalidades (individual, colaborativo e institucional), embora a acepção mais comum seja a do estudo realizado pelo próprio indivíduo a partir da reflexão sistemática e rigorosa sobre a sua própria experiência, tendo como base o conhecimento do prático. Apresenta como característica básica o desenvolvimento da conexão do *self* com o seu tempo e espaço. Portanto, a pesquisa *self-study* de qualidade requer que o investigador demonstre um equilíbrio particularmente sensível entre biografia e história que é demonstrado através do modo pelo qual a experiência individual pode proporcionar *insights* e soluções para questões e inquietações consideradas de natureza pública ou social. Por outro lado, a teoria pública é utilizada para possibilitar *insights* e alternativas para solução de questões privadas de cunho pessoal. Esse equilíbrio na pesquisa constitui o cerne do autoestudo e é visto como o seu principal desafio. É necessário garantir a articulação entre a inquietação pessoal ou questionamento privado com as questões públicas de um tempo e de um lugar.

De acordo com Zeichner e Noffke (2000), tem havido uma crescente aceitação do autoestudo nas universidades, especialmente na comunidade de formadores de pro-

fessores. Esse tipo de pesquisa conduzida por formadores de professores tem empregado uma variedade de metodologias qualitativas e tem focalizado um grande número de questões substantivas. Por exemplo, alguns estudos desse tipo empregam métodos de narrativas de histórias de vida e descrevem conexões entre experiências de vida dos educadores e as suas práticas de ensino atuais. Outras pesquisas do tipo autoestudo envolvem questionamentos sobre o uso de estratégias de ensino inovadoras ou a implementação de determinadas filosofias educacionais em programas de formação de professores. Estudos mais recentes focalizam as lutas dos educadores em questões relacionadas com a raça, a classe e o gênero.

Segundo Loughran e Northfield (1998, p. 8), as ideias do autoestudo têm emergido a partir de diferentes perspectivas educacionais, entre elas as de Schön (1987) sobre “reflexão sobre a prática”. Parte-se do pressuposto de que não há mudança educacional sem mudança nas “pessoas”. Focalizando-se na prática pessoal e na experiência dos professores, pode-se abraçar o genuíno questionamento para chegar a um melhor entendimento das complexidades do ensinar e do aprender. Assim, o autoestudo pode ser considerado uma extensão sobre a “reflexão sobre a prática” com aspirações que vão além do desenvolvimento profissional e conduzem à consideração de ideias e à construção e comunicação de um novo conhecimento. Por outro lado, a reflexão assume um papel de destaque no autoestudo, mas sozinha não constitui em si mesma um autoestudo. Desse modo, o autoestudo envolve a reflexão sobre a prática, e essa reflexão deve estar conectada, através da demonstração das evidências e da análise do contexto em que ocorre, com as questões e inquietações de um determinado tempo e lugar. A forma através da qual o estudo é organizado e a capacidade para desenvolver o argumento principal da reflexão, ou seja, a questão que desencadeia o *self-study*, é um ponto crucial no desenvolvimento deste tipo de estudo.

A questão da validade dos estudos que têm como base o saber prático tem sido objeto de discussão nos manuais de investigação. O artigo de Zeichner e Noffke (2000) apresenta diversos aspetos que são considerados nesta questão. Um ponto parece ser consensual entre os investigadores: a pesquisa que tem o saber da experiência como base não pode ser submetida aos mesmos critérios de validade da pesquisa apenas desenvolvida com objetivos académicos (ver a esse respeito DENZIN; LINCOLN, 1998; FLORES, 2003).

A validade da pesquisa que engloba o conhecimento dos práticos com frequência é questionada do seguinte modo: Quais são os graus de confiabilidade nos resultados dos “práticos”? Qual o critério que deveria ser usado para distinguir o bom trabalho do trabalho de menor qualidade? Quem deveria fazer julgamentos sobre a confiabilidade da

pesquisa dos “práticos”? Há ainda muita discussão sobre a validade das auto investigações. A questão primordial que se apresenta é a seguinte: Como caracterizar a diferença entre o que é pesquisa e o que é apenas uma reflexão que só tem sentido para o próprio pesquisador que a desenvolveu? Até que ponto esse tipo de pesquisa pode ser considerado um paradigma diferente do da pesquisa acadêmica, requerendo critérios de avaliação diferentes dos padrões acadêmicos convencionais?

Muitos pesquisadores levantam dúvidas sobre a adequação e a aplicação das noções de validade convencionais. Erickson (apud DENZIN; LINCOLN, 1998) enfatiza que a validade, nesse tipo de pesquisa, deveria valorizar o modo como a história é contada e a qualidade da evidência que é veiculada para a sua autenticidade.

De acordo com Feldman (2003), podemos aumentar a validade do nosso “autoestudo” procurando tornar público os modos pelos quais construímos as nossas representações de pesquisa. O autor sugere alguns modos (p. 27). O primeiro é apresentar clara e detalhadamente a descrição do modo como os dados foram recolhidos e colocar explicitamente o que conta como “dado” no nosso trabalho. O segundo é fornecer uma clara e detalhada descrição de como foi se construindo a interpretação a partir dos dados. Um terceiro modo é estender a triangulação além de múltiplas fontes de dados. O quarto é fornecer evidência do valor das mudanças nos nossos modos de ser um formador de professores. Se o tipo de pesquisa “autoestudo” é uma atividade moral e política e tem como objetivo uma mudança no modo de ser do professor ou formador, então deve haver alguma evidência do seu valor (LOUGHRAN; NORTHFIELD, 1998). Uma apresentação dessa evidência pode convencer os leitores da validade do estudo que está sendo apresentado.

Feldman (2003) lembra ainda que, se queremos a valorização do nosso trabalho, teremos que demonstrar que ele está bem fundamentado e, por isso, pode ter credibilidade. Colocando os nossos modos de investigação transparentes e sujeitando as nossas interpretações à nossa própria crítica, assim como às dos outros, podemos chegar a essa credibilidade.

Tendo em vista essas questões, pretendemos apresentar uma proposta preliminar de desenvolvimento da metodologia de *self-study* que tem em consideração essas críticas e procura superar essas limitações, com base sobretudo no recurso às abordagens narrativo-biográficas na formação de professores de que falaremos nos pontos seguintes.

AS ABORDAGENS NARRATIVO-BIOGRÁFICAS

Um dos autores que mais se têm destacado no campo das abordagens narrativo-biográficas no estudo do

desenvolvimento profissional de professores, na formação docente e na socialização profissional de professores é Kelchtermans (1993, 1995, 2009). Para este investigador, “o comportamento dos professores é determinado pelas suas experiências do passado, pela sua percepção do presente e pelas suas expectativas em relação ao futuro” (KELCHTERMANS, 1995, p. 5).

A perspectiva biográfica apresenta, assim, cinco características fundamentais (KELCHTERMANS, 1995). É *narrativa*, dado que coloca a ênfase no modo subjetivo e narrativo de contar experiências profissionais que são organizadas através de uma “história autobiográfica”, destacando-se não os fatos mas o significado que estes têm para a pessoa que os narra. É *construtivística*, uma vez que os professores constroem ativamente as suas experiências numa “história” que é significativa para eles, assim como o modo como se veem a si próprios como professores e como veem o ensino. É *contextual*, já que, numa narrativa, os eventos são sempre apresentados num dado contexto físico, institucional, social, cultural e intrapessoal. É ainda *interacionista*, pois o comportamento humano ocorre na interação significativa com o contexto, que, por sua vez, se liga ao elemento construtivista e contextual, dado que os significados são construídos através da interação com o contexto. É *dinâmica* porque acentua a dimensão temporal e a dinâmica de desenvolvimento. O contexto profissional é aqui entendido em termos espaciais e temporais. Como sublinha o autor, o enfoque reside na percepção pessoal das pessoas e no significado subjetivo que atribuem às suas experiências; daí que Kelchtermans (1995) recorre às noções de incidentes, fases e pessoas críticas como “pontos de viragem” e como “ferramentas heurísticas” para explorar as “histórias” dos professores, chamando a atenção para o fato de a abordagem narrativa permitir a análise da “complexa interação das experiências e expectativas do professor, do seu comportamento profissional e do contexto organizacional” (KELCHTERMANS, 1995, p. 9). Tal como argumentam Clandinin, Pushor e Orr (2007), também a propósito da investigação narrativa, é necessário atender às dimensões temporal e social e de espaço na utilização desta abordagem metodológica.

AUTOESTUDO E HISTÓRIAS DE VIDA COMO MEIOS DE INVESTIGAÇÃO DAS PRÁTICAS E DOS PROCESSOS FORMATIVOS DOS PROFESSORES

Nesta secção apresentamos alguns conceitos-chave da perspectiva do autoestudo e da história de vida no sentido de propor novas abordagens para o estudo das práticas e dos processos formativos dos professores.

Tomamos como ponto de partida uma entrevista que uma das autoras (Maria Inês Marcondes) realizou ao professor Ivor Goodson (2007b) sobre as possibilidades de relacionar a sua proposta de *estudo da vida dos professores* com a metodologia de *autoestudo* no sentido de desenvolver um método de análise que enfatizasse o modo através do qual os professores compreendessem a sua própria experiência, mostrando que o contexto no qual eles trabalham contribui de modo decisivo para a transformação desse mesmo contexto e de um sentido mais crítico de sua própria prática. De acordo com Goodson,

[...] vejo muitos paralelos entre autoestudo e história de vida. Mas talvez o paralelo mais relevante seja quanto à reflexividade. Tal como eu o compreendo, o autoestudo está fundamentalmente ligado à reflexão e à capacidade de refletir sobre si mesmo e sobre as suas ações. Esse é precisamente o objetivo do estudo de vida dos professores, particularmente nos casos em que o investigador colabora com os professores no estudo de suas vidas. Grande parte do trabalho sobre as vidas dos professores tem a ver com a relação entre o investigador e o professor. No meu ponto de vista ambos pesquisam o mundo do professor e é importante que o investigador externo e o professor investigador trabalhem em colaboração refletindo sobre a sua própria reflexão ao teorizar sobre o mundo da vida do professor (GOODSON, 2007b, p. 1).

Nesta análise exploraremos as seguintes categorias centrais: *self* e reflexividade; contexto; transformação/compromisso com a justiça social; e colaboração, as quais serão analisadas tendo como base a literatura de referência das duas abordagens.

A propósito do *self* e da *reflexividade*, Goodson (2007b, p. 3) afirma que

devemos ampliar e aprofundar a concepção de *self* de uma visão singular, unitária, linear de um *self* narrativo para uma concepção múltipla e mais fluida. O foco desse trabalho é o projeto reflexivo do *self*, o que significa uma referência ao aspecto multifacetado desse projeto. Pode-se dizer que, embora singular na sua concretude, o *self* tem múltiplas facetas e projetos.

Nos anos oitenta, Goodson desenvolveu um argumento explícito para o uso do método de histórias de vida no estudo dos professores. Segundo ele, os investigadores não se tinham ainda confrontado com a complexidade do fato de o professor ser um agente ativo na elaboração de sua própria história; muitos deles ainda tratavam os professores como tipos intercambiáveis que não se modificavam pelas circunstâncias ou com o tempo (GOODSON, 1984). Daí a necessidade de novas abordagens de pesquisa.

Hamilton e Pinnegar (1998), na sua discussão sobre a metodologia do autoestudo, perguntam o que é o autoestudo? E entendem-no do seguinte modo:

Definimos o autoestudo como o estudo do *self*, das suas ações, das suas ideias [...]. É autobiográfico, histórico, cultural e político e baseia-se na vida de cada um mas vai mais além disso. O autoestudo também envolve um exame cuidadoso dos textos lidos, das experiências pelas quais se passou, das pessoas conhecidas e das ideias consideradas. Tudo isso é examinado em relação à prática do educador (p. 236).

De acordo com esta visão, o *self* tem sido definido de muitas formas que não são incompatíveis, mas podem ser articuladas para se ter em conta a diversidade da experiência desde os aspetos psicológicos até aos sociológicos e culturais, não se reduzindo, portanto, ao indivíduo, mas examinando-o sempre no seu contexto e como resultado de sua interação com esse mesmo contexto.

Quanto à segunda categoria, o *contexto*, assume um papel essencial quer nas histórias de vida, quer no autoestudo, pois a análise e a discussão da experiência do professor deve necessariamente estar centrada na relação com o seu contexto físico, institucional, social e cultural, servindo como pano de fundo da interpretação realizada.

Muito trabalho tem sido feito sobre as histórias e narrativas dos professores, mas nem sempre isso coloca o trabalho do professor e a sua vida numa perspectiva histórica. Portanto, isso acaba por deixar de fora o modo central pelo qual a vida do professor e o seu trabalho são construídos política e socialmente de diferentes modos e em diferentes momentos da história (GOODSON, 2007b, p. 7).

Tanto a história de vida como o autoestudo usam o trabalho do sociólogo Wright Mills (1959) como uma referência central no sentido de vincular biografia com história, questões pessoais com questões públicas. A metodologia de história de vida contribui para dar uma nova dimensão aos aspetos sociológicos e culturais.

Goodson argumenta que

[...] a abordagem de história de vida tem o potencial de fazer uma contribuição mais abrangente para o problema perene da compreensão dos elos entre ‘problemas pessoais’ (*personal troubles*) e ‘questões públicas’ (*public issues*), uma tarefa que C. Wright Mills (1959), há muitos anos, dizia ser a ‘essência da atividade sociológica’ (GOODSON, 1995, p. 90).

Dessa forma, o investigador de histórias de vida deve constantemente ampliar as suas preocupações partindo dos aspetos pessoais para a consideração de questões

sócio-históricas mais amplas, mesmo que essas não sejam diretamente parte da consciência do indivíduo (GOODSON, 1995, p. 80). Uma pesquisa completa sobre história de vida deve possibilitar a compreensão da intersecção entre a história de vida pessoal com a história da sociedade, permitindo dessa forma que se interpretem de modo mais profundo as escolhas, as contingências e as oportunidades que se apresentam ao indivíduo. Isso fica claro, por exemplo, na atividade do professor enquanto aquele que deve implementar políticas educacionais, como reformas curriculares, etc., que, por sua vez, são parte de políticas públicas mais amplas, refletindo interesses da sociedade e dos governos.

Similarmente, Bullough e Pinnegar (2001), na sua discussão sobre metodologia do autoestudo, também enfatizam a importância de Wright Mills (1959, p. 226), destacando que a questão pessoal não se torna pesquisa até estar conectada através de evidências e análise das questões de um tempo e de um lugar. Biografia e história têm que estar juntas não somente na ciência social mas também na pesquisa autoestudo.

Quando a biografia e a história estão articuladas, quando as questões que o *self* confronta têm relação com o contexto e o *ethos* de uma época, então o autoestudo se torna pesquisa. É o equilíbrio entre o modo pelo qual experiências individuais podem ter impacto em questões públicas e trazer soluções para elas e o modo pelo qual teorias públicas podem oferecer *insights* e soluções para questões individuais que forma o nexo do autoestudo e ao mesmo tempo apresenta o desafio central para aqueles que trabalham nessa área ainda emergente (BULLOUGH; PINNEGAR, 2001, p.14).

A terceira categoria diz respeito ao *compromisso com a justiça social/transformação*.

No autoestudo e nas histórias de vida encontramos um comprometimento com a contribuição, num pendor crítico, para a justiça social. Tal pode ser visto como uma consequência no sentido da relação entre *self* e contexto levando a uma perspectiva crítica.

As pesquisas desta natureza buscam compreender as relações entre as questões investigadas e o sistema social mais amplo, com o objetivo de apreender a totalidade das suas determinações, bem como explicitar os sistemas de dominação, opressão, ideologia e discursos para que tais situações sejam alteradas. Desse modo, os investigadores que utilizam essa abordagem procuram desenvolver pesquisas que possam fortalecer grupos e pessoas em situação de marginalização e opressão, bem como propor transformações nos contextos políticos e sociais.

Para Goodson, baseando-se no conceito de “intelectual transformador” de Giroux (1998), a concepção do *self* como intelectual desempenha um papel crucial no

projeto reflexivo de desenvolvimento do *self* como capaz de intervir na realidade social de forma crítica e transformadora.

As condições materiais sob as quais o professor atua constituem as bases para delimitar e *empoderar* suas práticas como intelectuais levando por sua vez à necessidade de reconsiderar e, possivelmente, transformar fundamentalmente a natureza das condições sob as quais atua [...] mais especificamente, de modo a atuar como intelectuais os professores devem criar a ideologia e as condições estruturais necessárias para escrever, pesquisar, e trabalhar em conjunto para produzirem currículo e compartilhar o poder. Em última análise, os professores devem desenvolver um discurso e estabelecer as bases sob as quais possam atuar mais especificamente como intelectuais transformadores (GIROUX, 1998, p. XXIV).

Em relação ao comprometimento com a justiça social, usamos a pesquisa autoestudo de Shulte (2005) como exemplo:

[...] o meu objetivo enquanto educador de professores tem sido preparar professores que possam ter a atitude e as habilidades necessárias para refletir sobre a sua própria prática de uma maneira que possa aumentar a sua eficácia em relação a uma população estudantil diversificada, particularmente se eles tiveram pouca experiência com salas de aula diversificadas. A reflexão crítica contribui para a transformação do modo de pensar de futuros professores sobre a diversidade cultural ao ajudá-los a desenvolver uma maior consciência “da influência da cultura no modo pelo qual nós pessoalmente atribuímos sentido e respondemos ao mundo físico, social e espiritual (HOLLIS, 1967, p. 102 citado em SHULTE, 2005, p. 31).

O estudo de Shulte reflete essa “tradição sociorreconstrucionista”.

A quarta categoria é a *colaboração*, que é um dos aspectos mais importantes tanto no autoestudo como na história de vida. Na visão de Goodson:

[...] a entrevista é passiva no primeiro momento em que eles estão extraindo aquela primeira narrativa, a mais básica, uma espécie de roteiro da vida, mas em seguida vem outros estágios que descrevo como colaboração e situação quando se formulam uma série de questões sobre aquela primeira narrativa da história de vida que parece situá-la, desafiá-la, questioná-la e posicioná-la de um ponto de vista sociológico e histórico (GOODSON, 2007a, p. 4).

Que tipo de colaboração é importante no estudo das histórias dos professores?

O modelo defendido por Goodson é o modelo de história de vida interativo ou dialógico em que investigadores e professores trabalham por uma coconstrução de sentido. O sentido não é redutível à consciência dos autores nem à análise dos investigadores. É este o modelo que mais desenvolve os processos de formação do sujeito, que emerge pela pesquisa sobre as suas ações vividas.

O papel do “amigo crítico” na metodologia autoestudo é relevante para a compreensão sobre o modo como a colaboração pode ser atingida. O autoestudo, ironicamente, com frequência requer a colaboração de outros investigadores. O “amigo crítico” representa um conceito central neste tipo de trabalho, o que mostra que não é um processo meramente individual. Loughran e Northfield (1998), por exemplo, dizem que apesar de a palavra “autoestudo” sugerir uma abordagem individual, acreditam que o efetivo autoestudo requer um compromisso de análise dos dados e interpretações com outros. De acordo com esses autores, os colegas podem enquadrar a experiência de maneira não pensada pela pessoa que desenvolveu o estudo. Apesar da importância da colaboração parecer contradizer a natureza do autoestudo, ela é essencial para analisar o foco, a recolha de dados e interpretações para que elas não se tornem autojustificações e racionalizações da experiência. A colaboração dá mais confiança às experiências e interpretações que podem ser oferecidas mais amplamente para consideração de outros, o que constitui um importante aspecto de qualquer estudo (p. 12-16). Para Loughran (2009, p. 24), os amigos críticos podem potenciar o desenvolvimento de uma pedagogia da formação de professores que passa pela transformação do “tácito em explícito – quer seja ao nível do pensamento ou da ação. Todos os que estão envolvidos necessitam de reconhecer e tornar explícita a compreensão implícita da prática”.

POTENCIALIDADES NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Como dissemos atrás, o autoestudo e as abordagens narrativo-biográficas constituem estratégias importantes para a formação de professores, nomeadamente para o desenvolvimento da pedagogia da formação de professores e para a construção da identidade profissional dos professores em formação. Como sustenta Nóvoa (1992, p. 16), parafraseando Diamond, “a construção de identidades passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um de nós se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional”. E acrescenta que “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de

construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (1992, p. 16).

A utilização das narrativas tem potenciado a emergência de estratégias diversificadas na pedagogia da formação de professores, como é o estudo de casos e a escrita de narrativas pessoais (DOYLE; CARTER, 2003), nomeadamente no que se refere ao desenvolvimento da identidade profissional dos professores em formação. Como sustentam Beijaard, Meijer e Verloop (2004, p. 123), a identidade “é formada e reformada pelas histórias que contamos e nas quais nos baseamos na nossa comunicação com os outros”.

Furlong (2012), no contexto irlandês, estudou as identidades idealizadas de alunos futuros professores através das suas histórias de vida, respondendo à questão “Que tipo de professor quero ser?”. Dos dados emergiram quatro temas centrais: as qualidades pessoais dos professores, o ensino como relacionamento, o ensino e a aprendizagem e a gestão da sala de aula. A autora corrobora outros estudos concluindo que as narrativas pessoais constituem meios importantes para tornar explícitas as crenças tácitas e inquestionadas e as pré-concepções sobre ser professor e sobre ensinar. Esta abordagem tem implicações importantes na construção das identidades profissionais dos alunos futuros professores. Como argumenta Korthagen (2004), a reflexão sobre a identidade profissional constitui um elemento central na formação de professores e é uma preocupação de muitos programas de formação nos quais se convidam os alunos a refletir sobre os modelos positivos ou negativos do tempo de estudantes no ensino básico ou secundário, o que lhes permite tornar explícitas as influências implícitas e tomar consciência do tipo de professor que querem vir a ser. Sublinha-se, desse modo, a importância do questionamento e da compreensão de crenças, valores e imagens pessoais sobre o ensino e sobre o que significa tornar-se (e ser) professor, bem como sobre o próprio processo de formação e de (re)construção de saberes no contexto da formação de professores, nomeadamente na inicial (FLORES, 2012). Acresce neste contexto a interdependência entre o pessoal e o profissional, como sublinha Nóvoa (1992, p. 17), argumentando que

as opções que cada um de nós tem de fazer como profissionais [...] cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam, na nossa maneira de ensinar, a nossa maneira de ser. É impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal (grifado no original).

O mesmo é sustentado por Korthagen (2004) que lembra o interesse crescente na formação de professores em relação ao modo como estes pensam sobre si próprios

e como passam por transformações pessoais substantivas quando se tornam professores.

Como afirma Loughran (2009, p. 27), “a aprendizagem sobre o ensino precisa de estar inserida na experiência pessoal” acrescentando que “se os alunos futuros professores “sentirem” genuinamente o que é ensinar e aprender através de experiências autênticas, há maior probabilidade de encararem a situação de uma forma pessoalmente mais significativa”. A perspectiva biográfica na investigação pode ser traduzida para a prática da formação de professores (KORTHAGEN, 2004). Nóvoa (1992, p. 18) destaca nas abordagens (auto)biográficas a ênfase nos “sujeitos face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído” pela sua “qualidade heurística” e pelas “perspetivas de mudança” que encerram.

Esse significado pode ser construído e potenciado com recurso às abordagens narrativo-biográficas, mas também ao autoestudo, na medida em que se sublinha o papel dos formadores de professores no ensino sobre o ensino através da criação de “espaços onde os alunos futuros professores e os formadores de professores possam analisar e discutir a pedagogia” (LOUGHRAN, 2009, p. 24). Para o mesmo autor, esta desocultação do “trabalho opaco” da prática assume uma importância crucial no desenvolvimento de uma pedagogia da formação de professores que pode ser potenciada através, por exemplo, de amigos críticos. A modelação e a tomada de consciência dos aspectos “visíveis” e “invisíveis” da experiência pedagógica podem influenciar a compreensão que o aluno tem da prática docente.

São inúmeras as potencialidades – investigativas e/ou formativas – e as técnicas que podem ser utilizadas no âmbito da formação de professores, inicial e/ou contínua, aliadas ao autoestudo e às abordagens narrativo-biográficas. A título meramente exemplificativo, destaca-se o uso de narrativas escritas sobre o professor que mais (me) marcou, o professor ideal e as suas qualidades essenciais, a utilização das metáforas sobre o ensino e o ser professor, as histórias (os incidentes, pessoas e fases críticas) do percurso escolar e/ou profissional, os portfólios (individuais e/ou coletivos), o estudo de histórias de vida de professores experientes, a redação de cartas a futuros alunos candidatos a professor narrando (e refletindo) a experiência formativa no curso de formação de professores, as biografias de alunos e de professores, etc. Esta diversidade de estratégias, em diferentes momentos do programa de formação, pode potenciar a experiência formativa dos professores ou futuros professores em formação, indo ao encontro das necessidades e das preocupações destes, as quais vão mudando ao longo do curso (LOUGHRAN, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto procuramos explorar as potencialidades do autoestudo e das abordagens narrativo-biográficas na formação de professores, como base nos trabalhos de Goodson (1992, 1995), nomeadamente as histórias de vida, incluindo uma entrevista com o autor realizada em 2007 por uma das autoras (Maria Inês Marcondes) e de Kelchtermans (1993, 1995, 2009). Em relação ao autoestudo, partimos dos trabalhos de Hamilton e Pinnegar (1998) e de Loughran (2009), entre outros. Relacionamos aspetos comuns entre as duas metodologias nomeadamente: *self* e reflexividade, contexto, compromisso com a justiça social/transformação e colaboração. Defendemos a ideia de que combinar os dois enfoques pode oferecer aos investigadores e professores uma análise mais rica do trabalho docente e da realidade escolar, bem como dos processos de formação, sendo que esses enfoques podem ser vistos como complementares, cada um deles possibilitando superar algumas das limitações do outro. A análise da bibliografia consultada e os dados de entrevista realizada com o autor revelam que o modelo defendido por Goodson é o modelo de história de vida interativo ou dialógico em que pesquisadores e professores trabalham por uma coconstrução de sentido. O sentido não é redutível à consciência dos autores nem à análise dos pesquisadores. Este é o modelo que mais desenvolve os processos de formação do sujeito.

Em relação à abordagem do autoestudo defendida por Loughran e Northfield (1998), ressaltamos que, apesar de o termo sugerir uma abordagem individual, o efetivo autoestudo requer um compromisso de examinar os dados e interpretações com outros. Concluímos afirmando que a metodologia do autoestudo é uma ferramenta importante para o professor aprofundar o sentido e a consciência da sua experiência na escola e no contexto de formação, para partilhar com os seus colegas os aspectos mais desafiadores dessa experiência e para, com base na reflexão, rever a sua forma de atuação e superar os desafios que enfrenta. As suas principais limitações dizem respeito ao enfoque individual e à frequência a uma abordagem mais psicológica. Neste sentido, a metodologia de história de vida permite potenciar o autoestudo, partindo da relação do professor com o seu contexto histórico, político e social, mostrando que os desafios que enfrenta na sua experiência quotidiana têm uma dimensão mais ampla e que, para atuar de forma mais crítica e transformadora, a sua reflexão e a sua análise devem dar conta dessa dimensão. Portanto, as duas metodologias combinadas oferecem amplas possibilidades de análise da escola, do currículo e da formação.

REFERÊNCIAS

- BEIJAARD, Douwe; MEIJER, Paulien C.; VERLOOP, Nico. Reconsidering research on teachers' professional identity. **Teaching and Teacher Education**, v. 20, n. 2, p. 107-128, 2004.
- BULLOUGH, Robert V. Practicing theory and theorizing practice In: LOUGHRAN, John; RUSSELL, Tom (Ed.). **Purpose, passion and pedagogy in teacher education**. London: Falmer Press, 1997. p. 313-319.
- BULLOUGH, Robert V.; PINNEGAR, Stefinee. Guidelines for quality in autobiographical forms of self-study research. **Educational Researcher**, v. 30, n. 3, p. 13-21, 2001.
- BULLOUGH, Robert V.; PINNEGAR, Stefinee. Thinking about the thinking about self-study: an analysis of eight chapters. In: LOUGHRAN, John J. et al. (Ed.). **International handbook of self-study of teaching and teacher education practices**. Dordrecht: Kluwer Press, 2004. p. 313-342.
- CLANDININ, D. Jean; PUSHOR, Debbie; ORR, Anne Murray. Navigating sites for narrative inquiry. **Journal of Teacher Education**, v. 58, n. 1, p. 21-35, 2007.
- DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna (Ed.). **Collecting and interpreting qualitative materials**. Thousand Oaks, California: Sage, 1998.
- DOYLE, Walter; CARTER, Kathy. Narrative and learning to teach: implications for teacher-education curriculum. **Journal of Curriculum Studies**, v. 35, n. 2, p. 129-137, 2003.
- ESTEVES, Manuela Formação de professores: das concepções às realidades. In: LIMA, L. et al. (Org.). **A educação em Portugal (1986-2006):** alguns contributos de investigação. Porto, Portugal: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2006.
- FELDMAN, Allan. Validity and quality in self-study. **Educational Researcher**, v. 32, n. 3, p. 26-28, 2003.
- FLORES, Maria Assunção. Person and context in becoming a new teacher. **Journal of Education for Teaching**, v. 27, n. 2, p. 135-148, 2001.
- FLORES, Maria Assunção. Investigar (com) os professores: reflexões sobre uma pesquisa longitudinal. **Perspectiva**, Revista do Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Brasil, UFSC, NUP/CED, v. 21, n. 2, p. 391-412, jul.-dez. 2003.
- FLORES, Maria Assunção. Dilemas e desafios na formação de professores. In: MORAES, Maria Célia; PACHECO, José Augusto; EVANGELISTA, Maria Olinda (Org.). **Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares**. Porto: Porto Editora, 2004. p. 127-160.
- FLORES, Maria Assunção. As narrativas na formação de professores e a construção da identidade profissional. In: VEIGA SIMÃO, Ana Maria; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo (Org.). **Epistemologia, práticas e pesquisas de auto-regulação da aprendizagem**. Natal: EDUFRRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. p. 93-113.
- FLORES, Maria Assunção; DAY, Christopher. Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. **Teaching and Teacher Education**, v. 22, n. 2, p. 219-232, 2006.
- FURLONG, Catherine. The teacher I wish to be: exploring the influence of life histories on student teacher idealized identities. **European Journal of Teacher Education**, i-First Article, p. 1-16, 2012.
- GIROUX, Henry. **Teachers as Intellectuals: towards a critical pedagogy of learning?** MA: Bergen & Garvey, 1998.
- GOODSON, Ivor. The use of life histories in the study of teaching. In: HAMMERSLEY, Martyn (Ed.). **The ethnography of schooling**. Driffild: Nafferton Books, 1984.
- GOODSON, Ivor. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 63-78.
- GOODSON, Ivor. **The making of curriculum: collected essays**. London: Falmer Press, 1995.
- GOODSON, Ivor. Holding on together: conversations with Barry. **Articles**. 2007a. Disponível em: <<http://www.ivorgoodson.com>>.
- GOODSON, Ivor. Entrevista com Ivor Goodson. Não publicada, 2007b.
- HAMILTON, Mary Lynn; PINNEGAR, Stefinee. Conclusion: the value and the promise of self-study. In: HAMILTON, Mary Lynn (Ed.). **Reconceptualizing teaching practice: self-study in teacher education**. London: Falmer Press, 1998. p. 235-246.
- KELCHTERMANS, Geert. Getting the story, understanding the lives: from career stories to teachers' professional development. **Teaching and Teacher Education**, v. 9, n. 5/6, p. 443-456, 1993.
- KELCHTERMANS, Geert. A utilização de biografias na formação de professores. **Aprender**, v. 18, p. 5-20, 1995.
- KELCHTERMANS, Geert. O comprometimento profissional para além do contrato: autocompreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores. In: FLORES, Maria Assunção; VEIGA SIMÃO, Ana Maria (Org.). **Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas**. Mangualde: Edições Pedagogo, 2009. p. 61-98.
- KORTHAGEN, Fred. In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. **Teaching and Teacher Education**, v. 20, n. 1, p. 77-97, 2004.
- LOUGHRAN, John. **A construção do conhecimento e o aprender sobre o ensino**. In: FLORES, Maria Assunção; VEIGA SIMÃO, Ana Maria (Org.). **Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas**. Mangualde: Edições Pedagogo, 2009. p. 17-37.
- LOUGHRAN, John; et al. (Ed.). **International handbook of self-study of teaching and teacher education practices**. Dordrecht: Kluwer Press, 2004.
- LOUGHRAN, John; NORTHEFIELD, Jeff. A framework for the development of self-study practice. In: HAMILTON, Mary Lynn (Ed.). **Reconceptualizing teaching practice: self-study in teacher education**. London: Falmer Press, 1998. p. 7-18.
- LOUGHRAN, John; RUSSELL, Tom (Ed.). **Teaching about teaching: purpose, passion and pedagogy in teacher education**. London: Falmer Press, 1997.
- MILLS, C. Wright. **The sociological imagination**. London: Oxford University Press, 1959.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 11-30.

RUSSELL, Tom; KORTHAGEN, Fred (Ed.). **Teachers who teach teachers**: reflections on teacher education. London: Falmer Press, 1995.

SAMARAS, Anastasia. **Self-study for teacher educators**. New York: Peter Lang, 2002.

SCHEPENS, Annemie; AELTERMAN, Antonia; VLERICK, Peter. Student teachers' professional identity formation: between being born as a teacher and becoming one. **Educational Studies**, v. 35, n. 4, p. 361-378, 2009.

SCHÖN, Donald A. **Educating the reflective practitioner**. S. Francisco: Jossey-Bass Inc, Publisher, 1987.

SHULTE, Anne. Assuming my transformation: transforming my assumptions. **Studying Teacher Education**: a journal of self-study of teacher education practices, v. 1, n. 1, p. 31-42, 2005.

ZEICHNER, Kenneth; NOFFKE, Susan. Practitioner research. In: RICHARDSON, Virginia (Ed.). **Handbook of research on teaching**. Washington, DC: American Educational Research Association, 2000.

Artigo recebido em março 2013.

Aprovado em setembro 2013.