



Revista Práxis Educacional

ISSN: 1809-0249

ISSN: 2178-2679

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Brito, Antonia Edna
RESSONÂNCIAS DE NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS
NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
Revista Práxis Educacional, vol. 17, núm. 44, 2021, Janeiro-Março, pp. 282-298
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i44.8026>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=695474032016>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

UNEM redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

DOSSIÊ TEMÁTICO: Vitalidade do sujeito e poder de formação: narrativas autobiográficas em diálogo

RESSONÂNCIAS DE NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

RESONANCES OF AUTOBIOGRAPHICAL NARRATIVES IN THE CONTINUING
EDUCATION OF TEACHERS

TRASCENDENCIAS NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS EN LA FORMACIÓN
CONTINUA DE PROFESORES

Antonia Edna Brito

Universidade Federal do Piauí – Brasil

Resumo: Este estudo aborda as narrativas na formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental na perspectiva de analisar suas ressonâncias nos processos de autoconhecimento, de autoformação e de compreensão das condições objetivas e subjetivas dessa formação e da prática docente. Pressupõe que os professores e sua formação são importantes, mas advoga que as contribuições e os efeitos dos processos formativos necessitam ser analisados considerando sua materialidade e a realidade das práticas de ensinar e aprender no contexto educacional brasileiro. Apresenta resultados de pesquisas desenvolvidas no Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Profissionalização Docente em Pedagogia, consubstanciadas na abordagem autobiográfica. Conclui que as narrativas, como dispositivos de pesquisa, engendram formas de resistências e de compreensão das dinâmicas de formação continuada de professores.

Palavras-chave: Abordagem biográfica. Formação continuada. Autoformação.

Abstract: This study addresses the narratives in the continuing education of teachers from the early years of elementary school in order to analyze their resonances in the processes of self-knowledge, self-education and understanding of the objective and subjective conditions of this education and teaching practice. It assumes that the teachers and their training are important, but advocates that the contributions and effects of training processes need to be analyzed considering their materiality and the reality of teaching and learning practices in the Brazilian educational context. Presents results of research developed at the Center for Studies and Research on Teacher Education and Teacher Professionalization in Pedagogy, embodied in the autobiographical approach. It concludes that narratives, as research devices, generate forms of resistance and understanding of the dynamics of continuing teacher education.

Keywords: Biographical approach. Ongoing training. Self-training.

Resumen: Este estudio aborda las narrativas en la formación continua de profesores de los primeros años de la enseñanza fundamental con la perspectiva de analizar su trascendencia en los procesos de autoconocimiento, de autoformación y de comprensión de las condiciones objetivas y subjetivas de esa formación y de la práctica docente. Presupone que los profesores y su formación son importantes, pero aboga que las contribuciones y los efectos de los procesos formativos necesitan ser analizados considerando su materialidad y la realidad de las prácticas de enseñar en el contexto educacional brasileño. Presenta resultados de investigaciones desarrolladas en el Núcleo de Estudios e Investigaciones sobre Formación y Profesionalización Docente en Pedagogía, fundamentados en el enfoque autobiográfico. Concluye que las narrativas, como dispositivos de investigación, originan formas de resistencias y de comprensión de las dinámicas de formación continua de profesores.

Palabras clave: Enfoque biográfico. Formación continua. Autoformación.

Introdução

O presente estudo objetiva analisar as ressonâncias das narrativas autobiográficas na formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, focalizando a importância da escrita de si nos processos de autoconhecimento, de autoformação e de compreensão das condições objetivas e subjetivas dessa formação e da prática docente. O foco na formação continuada de professores em suas interfaces com a narrativa autobiográfica deve-se ao fato de essa formação ser objeto de críticas e de questionamentos quanto aos seus efeitos nas práticas docentes, bem como em face das potencialidades das narrativas de formação nos processos de autoconhecimento, de autoformação e de compreensão das da realidade concreta dessa formação e da prática docente.

Para abordagem do objeto de estudo deste artigo, a estrutura do texto contém duas seções, além da introdução e da conclusão. A introdução apresenta o objetivo do estudo, sua relevância e organização estrutural do estudo. Na sequência, na seção intitulada: Formação continuada de professores: regulação ou problematização da prática?, trata sobre perspectivas de formação continuada, caracterizando a formação sob a égide da racionalidade técnica e como educação problematizadora.

A seção denominada: Escrita narrativa, autoconhecimento e autoformação, retoma questões relacionadas às pesquisas autobiográficas em suas interfaces com o conhecimento de si e com as implicações do sujeito que se forma com as dinâmicas de formação do eu pessoal e profissional. A conclusão discorre sobre as contribuições das pesquisas autobiográficas como pesquisa formação, que favorece, entre outros fatores, o desenvolvimento da reflexão, o autoconhecimento e a consciência sobre os processos formativos vivenciados.

Formação continuada de professores: regulação ou problematização da prática?

As referências à formação continuada indicam sua relevância nos percursos profissionais dos professores, notadamente em relação à ampliação de seus conhecimentos e de suas aprendizagens sobre a profissão docente. Indicam, igualmente, que não é qualquer formação que afeta os professores e suas práticas, bem como explicitam que os processos formativos demandam a assunção de responsabilidades com esses processos, tanto por parte dos formadores, quanto por parte dos profissionais em formação. É necessário, por um lado, que os professores almejem essa formação e se impliquem em seu desenvolvimento, participando de todos os momentos e demandas dessa formação de modo ativo e crítico. Por outro lado, há urgência em se questionar o tipo de formação que tem sido ofertada aos professores, para entre outros aspectos, refletir a respeito das críticas feitas a essa formação, sobre como os professores são concebidos em seus processos formativos e em relação aos conhecimentos que necessitem produzir e compartilhar.

No que se refere ao tipo de formação ofertada aos professores, particularmente, no âmbito da formação continuada, tenho constatado, a partir de resultados de pesquisas desenvolvidas no Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Profissionalização Docente em Pedagogia/NUPPED e de orientações realizadas (em nível de mestrado e doutorado), na pós-graduação em educação, acentuada tendência no desenvolvimento de processos formativos voltados para compensar carências dos professores nas questões que discutem o saber e o saber fazer. O NUPPED congrega pesquisadores interessados no desenvolvimento de pesquisas que se inserem na abordagem autobiográfica, dialogando com autores como Nóvoa (2010); Dominicé (2010); Souza (2018), e Josso (2004), entre outros.

O diálogo com os estudos de Nóvoa (2010, p. 168) tem evidenciado que as histórias de vida e o método (auto)biográfico se encontram no cerne do movimento de revisitação da formação de professores, postulando que “[...] é sempre a própria pessoa que se forma e forma-se à medida que elabora uma compreensão sobre o seu percurso de vida; a implicação do sujeito no seu próprio processo de formação torna-se assim inevitável”. A intencionalidade da abordagem biográfica, manifestada nos escritos do autor, é que os professores, como adultos em formação, se constituam atores dessa formação, ao repensarem os seus percursos de vida. A escrita de si, nesta perspectiva, é fundamental no desenvolvimento da consciência dos narradores sobre suas identidades e seus percursos, na contribuição com o desenvolvimento dos hábitos de reflexão e de análise crítica sobre as experiências vividas.

As contribuições de Dominicé (2010, p. 213), no que concerne à biografia educativa na formação de adultos, ratificam os efeitos formadores das narrativas, alertando que: “Cada narrativa é o reflexo da maneira como o caminho percorrido foi compreendido, a formação definida e o processo interpretado”. Escrever sobre si e sobre a formação profissional, inicial e continuada, potencializa o encontro do narrador consigo mesmo, ao refletir sobre seus percursos e explicitar como as histórias vividas são interpretadas e ressignificadas em suas narrativas. Nas reflexões de Dominicé (2010) considero significativo destacar a menção aos efeitos formadores da narrativa autobiográfica, à dimensão reflexiva e a tomada de consciência que se opera neste tipo de narrativa.

Os escritos de Souza (2018), de modo similar ao que ocorre com Dominicé (2010), teorizam sobre a dimensão formativa da escrita autobiográfica, reconhecendo-a como fonte de conhecimentos e de autoformação. Souza (2018, p. 49), ao escrever sobre estigmas, refiguração identitária e narrativa, traz à lume o potencial das narrativas como formas de resistência, de empoderamento e de aprendizagem biográfica, aspectos que considero importantes realçar nas escritas de professores, particularmente sobre seus processos formativos. As narrativas de formação facultam ao sujeito o encontro com suas lembranças, suas emoções e subjetividades, evidenciam as marcas das experiências vividas nas histórias pessoais e profissionais do narrador e colaboram com a reflexão, a reconstrução das experiências e com a consciência sobre as práticas (SOUZA, 2008).

Nas trajetórias de pesquisa que tenho orientando os estudos de Josso (2004) têm figurado como expressivos referenciais para compreensão das dimensões formadoras das experiências narradas e das singularidades do narrador, na dimensão de sujeito que transita entre as condições de ator e autor de sua história de vida, o “[...] que obriga um olhar retrospectivo e prospectivo, [...] como atividade de auto-interpretação crítica e tomada de consciência da relatividade social, histórica e cultural dos referenciais interiorizados pelo sujeito [...]” (JOSSO, 2004, p. 60). De fato, a escrita autobiográfica requer a reflexão, a rememoração das experiências que compõem as histórias de vida dos sujeitos, entrelaçando passado, presente e futuro. Essa escrita explicita as interpretações produzidas pelos narradores acerca das experiências que foram objetos de suas narrativas.

Considerando o exposto, para cumprir com as proposições do presente estudo recorro a algumas das diferentes pesquisas desenvolvidas no contexto do NUPPEd, tendo em vista a impossibilidade de referenciar todas as investigações advindas do referido núcleo. Por essa razão, apresento as reflexões e análises relativas às pesquisas como as de Sousa (2016), Silva (2017) e Santos (2017), que tematizam sobre a formação continuada nos anos iniciais do ensino

fundamental, evidenciando a necessidade de inserir os professores como protagonistas dessa formação. São pesquisas que têm em comum, entre outros aspectos, a inserção na abordagem autobiográfica e a compreensão de que os professores têm o desafio de assumir as responsabilidades com a própria formação para fortalecimento de seus papéis na autoria de suas práticas.

A pesquisa desenvolvida por Sousa (2016), contou com a colaboração de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. O estudo desenvolveu-se anteparado nos pressupostos da abordagem autobiográfica, utilizando os memoriais como um dos dispositivos para produção do *corpus* da investigação. Os resultados da pesquisa indicaram, dentre outras pontuações relevantes, que a formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, da rede pública de ensino, objetiva a regulação e o controle das práticas docentes. Que essa rede de ensino desenvolve atividades sistemáticas de formação, sem a necessária inclusão de situações de socialização de conhecimentos. Ou seja, durante a formação, os professores são reunidos, sob a orientação de um especialista da Secretaria Municipal de Educação, para apresentação e distribuição de sequências didáticas que deverão ser desenvolvidas em suas práticas docentes.

A tônica dessas atividades de formação é garantir a uniformização das práticas docentes, sem questionamentos a respeito do cotidiano da sala de aula e dos determinantes da prática docente. Mas, convém lembrar que cada sala de aula tem suas peculiaridades e seus desafios, que cada aluno tem um ritmo próprio de aprendizagem, o que requer dos professores a flexibilização de seus planejamentos para criar oportunidades de aprendizagens de acordo com esse ritmo. A ideia de uniformização das práticas docentes não leva em consideração que a escola e os professores precisam respeitar os saberes dos alunos para toma-los como ponto de partida para novas aprendizagens.

A evidência é que esse tipo de formação está em sintonia com os objetivos da educação bancária, na qual “[...] o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações de ideologia da opressão – a absolutização da ignorância [...]” (FREIRE, 1987, p. 58). São proposições de formação de natureza prescritiva, tendo como exemplo a pesquisa de Sousa (2016), que tendem a desconsiderar as os conhecimentos que os professores possuem e suas capacidades de reflexão em torno de seus processos formativos e de suas práticas. Esses condicionantes resultam no fortalecimento dos especialistas como detentores de saberes que devem ser transmitidos àqueles que supostamente não sabem, no caso, os professores. Outro aspecto que merece uma análise criteriosa diante da realidade evidenciada na pesquisa, diz respeito a ênfase na prescrição de práticas,

esquemáticas nas sequências didáticas, em detrimento da valorização do conhecimento profissional docente.

Freire (1996) ao analisar os saberes necessários à prática educativa provoca reflexões sobre a importância desses saberes na formação de professores e demais instâncias da prática educativa. Suas ponderações sobre essa temática evidenciam que é preciso pensar (e promover também) a formação de professores apoiada nos saberes que são fundamentais em suas práticas em suas práticas por possibilitarem o conhecimento das singularidades inerentes ao ensino, a aprendizagem e à profissão docente. Considerando, portanto, a existência de saberes próprios à prática educativa e ao desenvolvimento da autonomia docente, advogo, inspirada no pensamento freireano, que formar professores é muito mais que treinar habilidades, que prescrever formas de ensinar e de ser professor.

Na verdade, quem se forma não pode ser considerado objeto da formação a ser moldado por um formador. “É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro, que embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 1996, p. 23). O autor enfatiza, portanto, que os sujeitos da formação e da prática educativa não se reduzem a objetos, um do outro. Enfatiza, também, que o exercício crítico, balizado nos saberes fundamentais à prática educativa, no processo de aprender aguça o desenvolvimento da curiosidade epistemológica, condição importante para uma educação problematizadora, seja no âmbito da formação de professores, seja em outros contextos da formação humana.

A pesquisa de Silva (2017), aborda a formação continuada de professores e a reelaboração da prática docente, igualmente desenvolvida sob as lentes da abordagem autobiográfica, utilizando como um dos dispositivos de pesquisa os grupos de discussão, ratifica o predomínio de processos formativos fundamentados na racionalidade técnica, com foco no saber ensinar. Segundo as constatações da investigação, a formação continuada na qual os professores são inseridos, por determinação dos gestores, tem como principal objetivo a uniformização e o controle das práticas docentes. Trata-se de uma formação desenvolvida por meio de oficinas, oportunidade em que os professores recebem os planejamentos das aulas que devem desenvolver no cotidiano das situações de ensino-aprendizagem.

Os planejamentos (materializados em sequências didáticas) são elaborados por especialistas da Secretaria de Educação, sem o necessário diálogo com as instituições de ensino e com os atores e autores desse ensino: os professores. Nos grupos de discussão, um dos dispositivos de pesquisa utilizados por Silva (2017), os colaboradores do estudo manifestam a respeito do desconforto enfrentado diante da fragmentação do conhecimento na formação e do

controle exercido sobre suas práticas. O estudo corrobora a necessidade de considerar os professores como intelectuais e destaca o poder do conhecimento para a produção de formas de resistências diante das situações de controle e opressão que afetam os profissionais no cotidiano de suas práticas.

A pesquisa de Santos (2017), cuja temática focaliza a formação e a prática docente de alfabetizadoras, aborda os percursos de letramento vivenciados nas histórias de vida pessoal e profissional das colaboradoras do estudo, contou com a colaboração de professores experientes, aquelas que possuem mais de vinte anos de exercício da profissão docente. As constatações da pesquisa empreendida por Santos (2017), utilizando como dispositivos as oficinas biográficas e a escrita de memoriais, assume a formação continuada como cenário de letramento acadêmico, de pedagogização da leitura e da escrita, minimizando ou mesmo negando a oportunidade de dialogar com múltiplos letramentos que acontecem na realidade social, isto é, nos relacionamentos sociais.

O que revelam, então, os estudos de Sousa (2016), Silva (2017) e Santos (2017) a respeito da formação continuada de professores? O que anunciam essas pesquisas sobre a abordagem autobiográfica em articulação com a formação continuada de professores?. Conforme mencionadas, esse conjunto de pesquisas e respectivas pesquisadoras vinculam-se ao NUPPEd e indicam que a formação continuada ofertada, pela rede municipal de ensino aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, orienta-se conforme o paradigma da deficiência, “[...] surge, assim, como uma ação de preenchimento de saberes e destrezas ou de respostas às necessidades reconhecidas como prioritárias, mais pela Administração Central do que pelos professores” (PACHECO; FLORES, 1999, p. 129).

Diante da análise realizada, entendo que a concepção de formação continuada orientadora das ações formativas não reconhece os professores como produtores de saberes, tampouco oportunizam a esses professores o direito de dizer sobre suas necessidades formativas e sobre as demandas de suas práticas docentes. É preciso, entretanto, esclarecer que, ao lado de outras razões para a adoção da ideia de formação continuada como educação compensatória, sustentada no paradigma da deficiência, existe a preocupação com a avaliação externa, por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/IDEB, indicador, criado pelo governo federal, para medir a qualidade da educação pública.

A preocupação com o IDEB, no espaço de ocorrência das pesquisas que referencio, tem determinado os conteúdos e as dinâmicas da formação continuada de professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, determinado, também, a regulação de suas práticas docentes, especialmente no que diz respeito aos planejamentos das escolas, que

socializam conteúdos definidos com base nos descritores da avaliação externa. Esse fato tem afetado sobremaneira os professores, que se veem, frequentemente, pressionados para que apresentem resultados satisfatórios nas avaliações no que tange às aprendizagens de seus alunos.

Em decorrência dessas questões e mediante os resultados das pesquisas que oriento, a percepção que tenho é que, após a divulgação dos dados de avaliações externas, os professores e suas práticas têm sido apontados os únicos responsáveis pelo que acontece dentro das escolas, em relação aos resultados do processo de ensino-aprendizagem. Escudeiro e Trillo (2015) apresentam uma análise a respeito das relações que se estabelecem entre a formação, as práticas dos professores e os resultados educativos, enfatizando que não é correto atribuir aos professores a responsabilização total pelos resultados da educação escolar,

Além disso, uma interpretação abusiva deste tipo poderia ter implicações políticas e sociais manifestamente questionáveis. Por mais que o lugar e o papel da classe docente e de sua formação sejam importantes, não há razões para fazer deles um bode expiatório [...] (ESCUDERO; TRILLO, 2015, p. 76).

Em sintonia com o pensamento desses autores, compreendo que na avaliação e análise dos problemas da escola é prudente considerar diferentes fatores que afetam a instituição, os professores e suas práticas. É preciso refletir sobre as condições de desenvolvimento do trabalho docente, sobre a valorização dos professores e sobre aspectos da conjuntura política, social e econômica que têm implicações na educação escolar. Caso contrário, a análise dessa temática será, no mínimo, reducionista por focalizar apenas os efeitos da prática docente nos resultados de aprendizagem dos alunos, sem considerar os diferentes determinantes que afetam a escola e suas ações.

Neste contexto, os professores reconhecem, nos discursos oficiais, a posição incômoda em que têm sido colocados nas tramas que relacionam a formação, suas práticas e os resultados do processo de ensino-aprendizagem. Ao narrarem sobre a formação continuada a qual têm acesso, promovida pela gestão municipal de educação, reconhecem o silenciamento de suas vozes e a negação de seus direitos em relação a uma formação que contemple as demandas e os desafios de suas práticas docentes. Não obstante o reconhecimento a problemática que envolve a formação continuada e a regulação de suas práticas, não apresentam resistências diante da situação que vivenciam. Em alguns casos, de forma contraditória, inclusive, falam das oficinas de sequências didáticas e de planejamento como fator que reduz o trabalho docente, pois com o recebimento desse “pacote” pronto os professores dispensados do envidamento de esforços na organização da prática docente.

Diante dessa realidade, encontro nas ponderações de Freire (1987, p. 32) a essência para compreender a contradição que atravessa as histórias de formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, ou seja, “[...] não queremos dizer que os oprimidos, neste caso, não se saibam oprimidos. O seu conhecimento de si mesmos, como oprimidos, se encontra, contudo, prejudicado pela imersão em que se acham na realidade opressora”. Continuando suas ponderações, o autor afirma que o fato de se reconhecerem oprimidos não significa que oferecerão resistência diante das situações de opressão, pois expressam certo receio em relação à liberdade por não se sentirem prontos para vivê-la.

Na análise desses aspectos, as pesquisas com as quais dialogo para apresentação de minha história com a pesquisa autobiográfica constatam que a formação continuada, reduzida a apresentação de sequências didáticas (planejamento), implica no cerceamento da autonomia docente, expressando controle e prescrição de práticas docentes. “Um dos elementos básicos na mediação opressores-oprimidos é a prescrição. Toda prescrição é a imposição da opção de uma consciência a outra” (FREIRE, 1987, p. 34). Os efeitos desse tipo de mediação podem repercutir equivocadamente na mediação do processo de ensino-aprendizagem, que acontece nas interações entre os professores e os alunos. Esses efeitos podem ser materializados em práticas docentes prescritivas, que se inscrevem em uma educação que não valoriza o pensar criticamente, desconhecendo a potência que caracteriza as práticas educativas.

Ao considerar nas condições de ocorrências da formação continuada surgem as seguintes questões: A quem compete decidir sobre estudos e saberes que os professores precisam investir? A quem cabe a tarefa de planejar a prática docente?. Respondendo a primeira questão, afirmo é próprio dos professores falarem de suas necessidades formativas, informar sobre os saberes necessários ao desenvolvimento de suas práticas. Em relação à segunda indagação, reconheço que, planejar a prática docente, decidir sobre como e o que ensinar compete aos professores, que conhecem os alunos e as situações de ocorrências do processo de ensino-aprendizagem. São eles os protagonistas, assumidos autores de suas práticas, necessitam, por conseguinte, resgatar a autonomia perdida, sob pena de incorrerem em processo de desprofissionalização.

“A desprofissionalização manifesta-se de maneiras muito distintas, incluindo níveis salariais baixos e difíceis condições nas escolas, bem como processos de intensificação do trabalho docente por via de lógicas de burocratização e de controle” (NÓVOA, 2017, p. 4). Em regra, muitas das características que anunciam a desprofissionalização aparecem nas constatações dos estudos, com relevo para a sobrecarga de trabalho, o controle da formação e da prática docente, apenas algumas ilustrações dessa situação.

Penso que a formação continuada de professores é uma necessidade intrínseca à profissão docente, considerando a complexidade das práticas de ensinar e o entendimento de que ser professor implica investimentos permanentes em aprendizagens profissionais. Mas, penso na formação continuada em sintonia com os pressupostos de uma educação problematizadora, que mobiliza os professores, por meio da reflexão, para a análise crítica de suas experiências de formação e da prática docente.

É essencial pensar as dinâmicas da reflexão na análise crítica das práticas de formação de professores. Para tanto, vislumbro a escrita autobiográfica como fonte de reflexão, de aprendizagens e de conhecimentos. A reflexão emerge da necessidade de pensar as experiências que marcaram os percursos de formação. As aprendizagens e os conhecimentos advêm da reelaboração dessas experiências, da atribuição de novos sentidos a elas, a partir da unidade teoria-prática.

Bragança (2008, p. 75) registra que: “As narrativas não apenas descrevem a realidade, são produtoras de conhecimento individual e coletivo e, no caso dos professores/as, potencializam os movimentos de reflexão sobre as próprias experiências, teóricas e práticas”. Na acepção da autora, as narrativas acionam processos reflexivos que transcendem à descrição de experiências e, por essa razão, favorecem a produção de conhecimentos e a conscientização dos professores relativa às teorias subjacentes a suas práticas.

A formação continuada, como educação problematizadora, considera a historicidade dos professores, a realidade objetiva e subjetiva de suas práticas, apostando no conhecimento como base para a interpretação, compreensão e desvelamento da realidade. Esses aspectos da educação problematizadora, podem alicerçar o desenvolvimento da reflexão, materializada em narrativas de formação, de modo que se efetive uma análise crítica das experiências, que se espera, sejam formadoras.

O que se almeja com reflexão, produzida narrativamente, é que tenha ressonância “[...] na compreensão das concepções que temos, das influências que sofremos, podendo, neste sentido, ser geradora de conscientização, de um ressignificar do vivido” (BRAGANÇA, 2008, p. 76). Proponho, então, que investir na escrita autobiográfica, para o desenvolvimento da reflexão, no âmbito da formação continuada, pode favorecer a conscientização dos professores sobre os contornos de suas práticas, sobre o que sabem sobre a profissão e sobre o que precisam aprender.

Os estudos e pesquisas de Pessoa (2011, p. 107), com a utilização de casos de ensino na formação de professores, justificam essa formação na perspectiva de “[...] desenvolvimento dos professores como prático reflexivo e flexível, o que irá ao encontro, assim, de outras

dimensões da função docente nomeadamente a de artesão ou de arquitecto do desenvolvimento humano [...]”. A ideia de professor como prático reflexivo e flexível, apresentada pela autora, reforça que os professores em formação precisam aprender a pensar as situações de ensino-aprendizagem, analisando-as em diferentes perspectivas (teóricas e práticas), com abertura para revisitação de seus conceitos, de suas teorias e de suas práticas, caso seja necessário.

Escrita narrativa, autoconhecimento e autoformação

Sobre narrativa, autoconhecimento e autoformação, o que as pesquisas de Sousa (2016), Silva (2017) e Santos (2017) anunciam?. Em diferentes momentos tive oportunidade de constatar questões singulares com o desenvolvimento de pesquisas autobiográficas. Uma dessas questões refere-se às contribuições da narrativa de si para o autoconhecimento e para a tomada de consciência sobre as experiências narradas, sejam sobre os processos formativos, sejam sobre as práticas docentes. Quando o narrador fala ou escreve sobre si mesmo, pode perceber-se como pessoa e como profissional, analisando reflexivamente como ocorre a constituição de sua identidade.

Passeggi (2016, p.71), em um estudo no qual escreve sobre travessias de sujeito epistêmico ao sujeito biográfico, caracteriza o sujeito biográfico como sujeito do autoconhecimento, “[...] capaz de conhecer-se, de refletir sobre sua própria natureza, o que o faz humano, em que e porque se diferencia de outros seres ou a eles se assemelha [...]”. No caso específico em que trato das pesquisas vinculadas ao NUPPEd, verifico que as narrativas biográficas têm possibilitado aos colaboradores das pesquisas o exercício da reflexão sobre suas identidades, suas crenças e concepções, possibilitando questionamentos acerca de diferentes situações que permeiam a formação e a prática docente.

Outra questão que tem sobressaído com o desenvolvimento de pesquisa autobiográfica, de modo particular no campo da formação de professores, diz respeito às dimensões formativas e autoformativas das pesquisas que possuem as narrativas como dispositivos investigativos. Chené (2010, p. 133) me permite ratificar a pesquisa autobiográfica como pesquisa-formação por entender que: “É, portanto, passando pela narrativa, que a pessoa em formação pode reapropriar-se da sua experiência de formação”. Reapropriar-se das experiências de formação significa aprender com as experiências vividas e visitar os sentidos atribuídos aos processos formativos. Esclareço que esse fato decorre dos processos reflexivos implicados no ato de narrar, que não limitam à mera descrição do que foi vivido (ou do que se vive), mas que exigem a análise crítica e a ressignificação das experiências envolvidas.

Quanto à dimensão autoformativa da pesquisa autobiográfica, minhas experiências com a formação de professores confirmam a necessidade de se pensar essa formação sob diferentes perspectivas (auto, hetero e ecoformação) em face da complexidade dos processos formativos e de seus impactos nas práticas docentes. De modo especial, pondero sobre a autoformação e percebo que a utilização de narrativas autobiográficas pode contribuir para que os sujeitos em formação se impliquem em seus processos formativos, que nas palavras de Dominicé (2010) refere-se à formação do eu, à disposição dos sujeitos para assumir a formação pessoal e profissional.

O processo de autoformação, portanto, é resultado da tomada de consciência, de quem se encontra em formação, diante da responsabilidade pessoal e profissional com seus processos e caminhos formativos. Falar de autoformação esclarece a centralidade do sujeito em seus processos formativos, bem como manifesta que seu desejo e sua vontade de formar-se e de autoformar-se tem um peso significativo na reelaboração e na ampliação de seus conhecimentos profissionais. Ao tematizar sobre a autoformação entendo ser pertinente destacar o lugar da escrita autobiográfica na formação de professores como dispositivo que desencadeia a reflexão, o autoquestionamento e, conseqüentemente, o desenvolvimento da consciência, instaurando a dinâmica da autoformação.

As pesquisas de Sousa (2016), Silva (2017) e Santos (2017) anunciam, também, que a reflexão é inerente à pesquisa autobiográfica e constitui ferramenta essencial para o autoconhecimento e para afirmação das identidades docentes (DAY, 2004). O autoconhecimento emerge das reflexões que o narrador realiza a respeito de sua identidade, sobre o que pensa e faz. Entre outros aspectos, quem narra, ao refletir sobre seus percursos pessoais e profissionais na formação e na prática docente, tem a oportunidade de pensar criticamente as experiências constituintes de suas histórias de vida.

Josso (2004), em suas reflexões sobre biografia educativa, indica a narrativa autobiográfica como dispositivo que faculta ao sujeito que narra ir ao encontro de si, reconstruindo itinerários, inventariando aprendizagens e compreendo o que orientou suas ações. Ir ao encontro de si, como sugere a autora, não se restringe à busca de compreensão dos processos de formação, “[...] mas sim tomar consciência de que este reconhecimento de si mesmo como sujeito, mais ou menos ativo ou passivo segundo as circunstâncias, permite à pessoa daí em diante encarar seu itinerário de vida [...]” (JOSSO, 2004, p. 59). No contexto da formação continuada de professores, ir ao encontro de si implica no autoconhecimento, na compreensão das identidades assumidas e na análise do que se pensa e faz.

Isto posto, enfatizo que, em diferentes dimensões, as pesquisas autobiográficas têm envolvido os professores em processos que requerem a prática da reflexividade, requerendo, por conseguinte, a revisitação de suas histórias de vida e suas crenças, articulando diferentes dimensões temporais das experiências narradas para compreendê-las e reconstruí-las. Day (2004, p. 171) trata sobre a reflexão autobiográfica na condição de: “Uma forma de recuperar, reconstruir e readquirir acontecimentos e realizações e de penetrar em questões tais como os propósitos, as identidades, os valores e o comprometimento [...]”. Nas diferentes experiências que vivencio com a pesquisa autobiográfica confirmo as proposições do autor em relação ao potencial da reflexão autobiográfica, reconhecendo que os processos reflexivos podem acontecer em nível individual (na escrita de memoriais, diários, cartas, por exemplo) e em nível coletivo (nas oficinas biográficas, nas rodas de conversa e nos grupos de discussão, entre outros).

Oportunizar o desenvolvimento da reflexão por meio da pesquisa autobiográfica ratifica o potencial formativo desse tipo de pesquisa e explicita um dos desafios da abordagem autobiográfica, tanto nas pesquisas, quanto nos processos formativos de professores, que é firmar-se e afirmar-se na constituição de sujeitos conscientes da realidade em que se desenrolam suas histórias de vida pessoais e profissionais, dispostos a viverem a resistência diante dos desafios que afetam suas experiências, confirmando-se a premissa de Freire (1987, p. 78), que os homens não se fazem no silêncio, “[...] mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. Por meio da palavra os professores poderão dizer sobre suas necessidades formativas, seus anseios, suas aprendizagens e sobre os conhecimentos que possuem, preparando espaços para reivindicação da autoria de suas práticas profissionais.

Conclusão

Neste texto rememoro algumas experiências com a pesquisa autobiográfica, direcionando minhas reflexões para as pesquisas que tenho orientado como professora em um programa de pós-graduação em educação. Registro, a propósito, que meu encontro com a escrita autobiográfica aconteceu durante meu processo de doutoramento, oportunidade em que desenvolvi uma investigação sobre os saberes da prática docente alfabetizadora, utilizando como dispositivo de pesquisa os diários da prática. Com essa experiência percebi que a narrativa autobiográfica afeta os diferentes sujeitos que se dispõem a contar as histórias de suas experiências na profissão docente. Percebi, também, que quem lê ou escuta uma narrativa é, igualmente, afetado por ela, haja vista que quem trabalha com narrativas “[...] interroga-se sobre

suas trajetórias e seu percurso de desenvolvimento profissional, mediante a leitura e a escuta da narrativa do outro” (SOUZA, 2008, p. 96).

Após o doutoramento, como minha inserção profissional na pós-graduação em educação, orientando estudos de mestrado e doutorado, gradativamente, minhas experiências com a pesquisa autobiográfica se ampliaram, focalizando, sobretudo, a formação inicial e continuada de professores e as práticas da docência desenvolvidas nos anos iniciais do ensino fundamental. As primeiras experiências com a pesquisa autobiográfica registraram o receio dos colaboradores das pesquisas em relação à escrita de narrativas, principalmente por temerem não corresponder às expectativas dos pesquisadores.

Para resolver esse impasse foi necessário ampliar as informações sobre as singularidades das pesquisas autobiográficas e do narrador, esclarecendo que, como afirma Benjamin (1994), cada narrativa tem a marca de seu narrador e expressa os sentidos que ele atribui às experiências que viveu. A narrativa de si situa-se como fonte de conhecimentos e de explicação da vida (a escrita de si registra a vida em diferentes nuances), alertando para o fato de que se as experiências não forem relatadas poderão cair no esquecimento. Aliado aos esclarecimentos sobre a narrativa de si como registro da vida e das experiências, foi pertinente frisar as implicações da escrita autobiográfica na edificação das experiências dos outros e nos projetos pessoais do narrador em relação a sua formação e prática profissional.

Atualmente, em face da difusão das pesquisas autobiográficas e de seus efeitos formadores, verifico que os professores escrevem sobre si e sobre suas práticas reconhecendo a importância da narrativa de suas experiências e de sua representatividade na produção do conhecimento científico. Compreensão ratificada nas vozes de professores que colaboraram com as pesquisas de Sousa (2016), Silva (2017) e Santos (2017). Reconhecem, com essas pesquisas, que ao escrever ou falar a respeito de experiências profissionais (na formação ou na prática docente) possibilita reinterpretação dessas experiências, atribuindo novos sentidos a elas. “As práticas de escritas de si e as narrativas ganham sentido e potencializam-se como processo de formação e de conhecimento por que têm na experiência sua base existencial” (SOUZA, 2008, p. 90).

Os professores mencionaram o potencial das narrativas no desenvolvimento de suas reflexões sobre seus itinerários de formação e das práticas docentes, com referências às contribuições da pesquisa autobiográfica no autoconhecimento, na releitura de suas práticas e em relação à importância de assumirem o controle de seus processos formativos, para que seus objetivos e os conhecimentos neles contemplados atendam aos seus interesses e suas necessidades. A constatação relativa à necessidade de assumir o controle da própria formação

pode ser indicativo da instauração de projetos de resistências diante de modelos prescritivos de formação aos quais têm sido submetidos reiteradamente.

Os estudos analisados sugerem que os processos de formação continuada de professores podem ou não afetar suas práticas. De acordo com seus resultados, é evidente que uma formação de natureza prescritiva pouco acrescenta em termos de mudanças nas práticas docentes e na reelaboração dos conhecimentos profissionais dos professores. Em contrapartida, os estudos explicitaram a necessidade de uma formação problematizadora, contextualizada, que observe as necessidades formativas dos professores e as condições objetivas e subjetivas das práticas docentes.

A respeito da formação de professores, concordo com Nóvoa (2017, p. 18), ao sugerir que: “[...] a formação deve permitir a cada um construir a sua posição como profissional, aprender a sentir como professor”. Sentir como professor será possível em uma formação contextualizada, em sintonia com a profissão docente, que favoreça vivências dentro dessa profissão e invista no intercâmbio entre os professores para compartilhamento de experiências e conhecimentos.

Mediante as constatações do estudo, entendo que os formadores de professores precisam conhecer, de fato, a realidade das escolas e das práticas docentes e que não basta investir na formação dos professores. É preciso investir, também, na formação de formadores, pois suas crenças e seus pensamentos sobre os professores e suas práticas orientam suas ações no desenvolvimento de processos de processos formativos cuja ressonância se expressa nas narrativas autobiográficas que contam sobre formação continuada de professores.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Histórias de vida e formação de professores/as: um olhar dirigido à literatura educacional. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.). **Historias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet: FARPEJ, 2008.

CHENÉ, Adele. A narrativa de formação e a formação de formadores. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN:EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

DAY, Christopher. **A paixão pelo ensino**. Porto, PT: Porto Editora, 2004.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN:EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

ESCUADERO, Juan M.; TRILLO, Felipe. O desenvolvimento profissional dos professores: crise do currículo, das práticas, dos efeitos da formação?. In: FLORES, Maria Assunção; MOREIRA, Maria Alfredo; OLIVEIRA, Lia Raquel. **Desafios curriculares e pedagógicos na formação de professores**. Ramada, PT: Edições Pedagogo LDA; Santo Tirso, PT: De Facto Editores, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução José Cláudio; Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

NÓVOA, António Sampaio da. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

PACHECO, José Augusto; FLORES, Maria Assunção. **Formação e avaliação de professores**. Porto, PT: Porto Editora, LDA: 1999.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas da experiência na pesquisa formação. Do Sujeito Epistêmico ao Sujeito Biográfico. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 67-86, jan./abr. 2017.

PESSOA, Teresa. Aprender e ensinar com a análise e escrita de casos. In: PESSOA, Teresa; MARCOS, Ana Rodrigues. (Coord.). **A vida nas escolas**: Casos para a formação de professores. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2011.

SANTOS, Francisca das Chagas Cardoso do Nascimento. **Formação e prática docente alfabetizadora**: contexto de reelaboração do letramento de professores. 2017. 236 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017.

SILVA, Maria de Jesus Assunção. **Formação de professores da educação infantil e suas relações com a reelaboração da prática docente**. 2017. 202 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017.

SOUSA, Erineide Cunha de. Reflexão nos processos de formação continuada de alfabetizadores: dos desafios e das possibilidades. 2016. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Histórias de vida, escrita de si e abordagem experiencial. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.). **Historias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet: FARPEJ, 2008.

SOUZA, Elizeu Clementino de. O que será? Estigmas, refiguração identitárias e narrativas biográficas. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin; LOPES, Celi Espasandin (Org.). **Vida, narrativa e resistência**: biografização e empoderamento. Curitiba: CRV, 2018.

SOBRE A AUTORA:

Antonia Edna Brito

Doutora em Educação/UFRN. Professora da Universidade Federal do Piauí, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE/UFPI. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Profissionalização Docente em Pedagogia/NUPPEd. E-mail: antonedna@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-0064-6501>

Recebido em: 27 de setembro de 2020
Aprovado em: 06 de novembro de 2020
Publicado em: 01 de fevereiro de 2021