



## Quem narra diz...

---

Who tells says...

Maria Salonilde Ferreira  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

### Resumo

Apresentaremos, neste texto, a discussão acerca das potencialidades da produção de narrativas em torno da formação profissional de docentes, no Ensino Fundamental. Esse procedimento permite, por um lado, explicitar, questionar e interpretar práticas formativas vividas pelos professores à medida que pensam os próprios processos de formação. Por outro, possibilita, mediados pela reflexão, confrontos e reconstruções de significados e sentidos contidos nessas práticas, ampliando-se as possibilidades de transformá-las, constituindo-se uma estratégia fecunda tanto para a pesquisas como para a formação docente.

Palavras-chave: Narrativa. Pesquisa. Formação. Docente.

### Abstract

We will present in this text the quarrel concerning the production potentiality narratives concerning the professors professional formation in Elementary Education. This procedure allows, on the other hand, to explicit, to question and to interpret the formative practices experienced by the professors in the formation thinking process. On the other hand, it makes possible, mediated by the reflection, confrontations and reconstructions of meanings and senses that make part of these practices, extending the possibilities to transform them, constructing a prolific strategy both for the research and the teaching formation.

Keywords: Narrative. Research. Formation. Teaching.



O que eu quero contar é tão delicado quanto a própria vida.  
E eu queria poder usar a delicadeza  
que também tenho em mim,  
ao lado da grossura de camponesa  
que é o que me salva.  
(LISPECTOR, Clarice, 2004)

Refletir sobre o tema da formação de professores poderá implicar múltiplas abordagens. Neste artigo, optei pela discussão de alguns aspectos a partir da minha trajetória como educadora, que busca o conhecimento do campo educacional na perspectiva sociohistórica, e de minha experiência como professora de diferentes níveis de ensino.

Em primeiro lugar, torna-se necessário considerar os dois elementos implicados: narrativa e formação. Sem o aprofundamento que o tema exige e que um texto dessa natureza não comporta, alguns aspectos que merecem ser analisados.

52 Detectada, por meio de inúmeras pesquisas, a falta de competência da escola em propiciar com sucesso o ensino de conhecimentos básicos como (Linguagem, Matemática, Ciências Físicas e Biológicas, História, Geografia e Artes) e, ainda, possibilitar a formação do cidadão, as pesquisas no Brasil, passaram a focalizar a atuação do professor em sala de aula e, posteriormente, a sua formação.

É verdade que, em nossa história, a formação de professores tem sido estudada há várias décadas. As pesquisas realizadas nas décadas de 1960 e 1970 subsidiaram os debates dos anos de 1980. No dizer de Pimenta:

De um modo geral, apontavam para a necessidade de se proceder a uma transformação paulatina da formação dos professores da escolaridade básica no ensino superior. Para isso também concorria a intensa discussão sobre os cursos de pedagogia e a especificidade dos pedagogos [...]. (PIMENTA, 2005, p. 30).

As discussões múltiplas e variadas que se efetivaram naquele período abriram novas perspectivas teórico-metodológicas e a utilização de



procedimentos diversos para se investigar as questões relativas à formação de professores. Dentre outros, podemos destacar o uso de narrativas.

Sua utilização em pesquisa encontra-se associada à História de Vida, abordagem metodológica que criou consistência teórico-metodológica a partir da História Oral, movimento desencadeado pela École de Annales, defendendo as fontes orais como um novo instrumento de construção da História. Nascida nessa área do conhecimento, ela migra para outros setores, chegando até a Educação.

Nesse âmbito, autores como Chené (1988), Demartine (2005), Dominicé (1994, 1988), Finger (1984), Freitas (2000, 1998), Nóvoa (1988, 1995), Queiroz (1994), Souza (2005), entre outros, consideram que a História Oral, ao utilizar fontes orais, poderá integrar a autobiografia, assim como a biografia, o depoimento oral, a História de Vida, a História Oral temática, o relato oral de vida e a narrativa.

Como esclarece Queiroz, ao se referir à História Oral,

[...] é um termo amplo que recobre uma quantidade de relatos a respeito de fatos não registrados por outro tipo de documentação ou cuja documentação se quer completar. Colhida por meio de entrevistas de variada forma, ela registra a experiência de um só indivíduo ou de diversos indivíduos de uma mesma coletividade. (QUEIROZ, 1994, p. 19).

53

No entanto, esses procedimentos diferem em sua definição e características, e os estudiosos defendem seu uso na pesquisa educacional “[...] como uma alternativa capaz de resgatar a riqueza e a importância das histórias narradas por pessoas anônimas/desconhecidas, devolvendo às mesmas o seu lugar fundamental de fazedores da história, mediado por suas palavras.” (MORAES, 2000, p. 78).

No contexto atual, em que se procura repensar a formação de professores, a narrativa, em particular as narrativas de formação, vêm se constituindo um procedimento metodológico de pesquisa e de formação. Isso se deve ao fato de que ela permite ao indivíduo, ao mesmo tempo, organizar as suas idéias para o relato (oral ou escrito), reconstruir sua própria experiência e refletir criticamente acerca de sua prática. Ao elaborar seu relato, o sujeito enumera os acontecimentos, descrevendo-os num espaço/tempo em

que transcorre a ação, transmitindo assim uma informação. Apesar de versar sobre acontecimentos determinados, as narrativas têm valor heurístico.

Este começa a ser reconhecido no contexto da crise da cultura moderna e no interior dela, na crise paradigmática do que é reconhecido como método científico de abordar a realidade. Questiona-se a pretensa objetividade do positivismo, ou seja, a almejada neutralidade científica pela constatação de que toda atividade humana, inclusive a produção de conhecimentos, é movida por interesses que emergem das necessidades do ser humano. Questiona-se, ainda, a dicotomia que se estabeleceu entre macros e micros interpretações do real, uma vez que as primeiras não consideram a necessidade que as pessoas têm de compreender seu cotidiano com as contradições, dificuldades e tensões que este lhes impõe exigindo ele também um sentido. As segundas, muitas vezes, esquecem que a construção desse sentido requer que se extrapolem os limites do cotidiano. No dizer de Morin:

Temos que reintegrar solidariamente as idéias de ser, de indivíduo, de sujeito, em vez de as apagar ou evacuar. [...] Temos de entrar no reino do pensamento complexo e de abandonar o olhar simplificador que sega o nosso conhecimento, e especialmente o nosso conhecimento das origens do conhecimento. (MORIN, 1996, p. 53).

54

Perante esse quadro, uma questão se coloca àqueles que buscam os fundamentos heurísticos da narrativa como procedimento investigativo: como a narrativa poderá, sem negar o seu caráter subjetivo e histórico, tornar-se um conhecimento científico?

Na tentativa de encontrar resposta para essa questão, tomaremos como referência o materialismo histórico-dialético. Essa abordagem considera como um dos seus princípios a unidade dialética entre o singular, o particular e o geral, e a ciência deverá ultrapassar a forma casual dos fenômenos, no sentido de desvelar a necessidade por ela dissimulada.

Como lembra Burlatski (1987, p. 105) essa “[...] manifesta-se através de diversas formas particulares que têm um caráter específico e inclusive singular.” Nessa perspectiva, o singular é qualquer fenômeno isolado, com existência empírica, apresentando traços ou propriedades únicas que lhe dão singularidade e mais além das propriedades singulares, cada um deles apresenta também propriedades inerentes a outros fenômenos. Dada essa



peculiaridade, um fenômeno isolado constitui a unidade entre o singular e o geral. Lênin (1981, p. 318) nos oferece alguns elementos para a compreensão dessa unidade, quando destaca que “O geral existe apenas no particular, através do particular. Qualquer particular é (de uma ou outra forma) o geral. Qualquer geral é (uma partícula ou um aspecto ou a essência) do particular.”

Porém, isso não quer dizer que o geral e o particular são a mesma coisa. A unidade não significa a perda da identidade. O geral é a lei da existência e do movimento dos fenômenos expressa no particular e no singular. O geral determina o particular e, mediado por este, o singular. Assim, o potencial heurístico das singularidades encontra-se na apreensão das suas interconexões com o particular e o geral.

Essa compreensão nos permite entender que a singularidade presente nas narrativas, seja qual for a forma casual que elas apresentem (autobiográficas, narrativas de formação, relato oral de vida), expressam uma práxis humana. Ora, se “[...] a essência do humano não é algo abstrato, interior a cada indivíduo isolado. É, em sua realidade, o conjunto das relações sociais” (MARX, 1975, p. 119), a práxis humana individual é o singular (prática individual) mediado pelas relações de trabalho (o particular) que totalizam as relações que estruturam as organizações sociais (o geral). Portanto, o indivíduo, mais do que refletir o social, internaliza-o e o reelabora numa outra dimensão – expressão da unidade objetividade/subjetividade – dada pelas interrelações entre as singularidades e a universalidade social e histórica.

Desse modo, o uso de narrativas, em particular as narrativas de formação, poderá se tornar um caminho fecundo para se entender as singularidades e particularidades dos processos formativos e suas implicações na atividade prática dos professores, se colocado na perspectiva da relação dialética entre a díade individual/social. Isso pressupõe que não se tratará apenas de narrar o processo formativo, mas de analisar suas interconexões com o contexto, as formas de apreendê-lo, de refletir sobre o seu significado. Isso exige método, rigor, capacidade crítica e dialogismo, implicando reflexão e des(re)construção de significados, pois “[...] o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado a título de coisa porque, como sujeito, não pode, permanecendo sujeito, ficar mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico.” (BAKHTIN, 1986, p. 143).

É, nessa dimensão, que propomos a narrativa de formação como procedimento em um projeto de investigação, em que se encontram imbricadas a pesquisa e a formação continuada de professores.

## Situando a pesquisa

Nossa opção pelo uso da narrativa de formação oferece indícios da concepção de pesquisa e de formação que norteia o nosso trabalho. Hoje, o debate se concentra na questão da profissionalização, colocando em evidência a necessidade de consolidar as bases científicas da formação e o *status* do professor. Os argumentos mais difundidos referem-se, por um lado, aos procedimentos intelectuais mobilizados e avanços no conhecimento e, por outro, à compreensão da complexidade da prática educativa.

Nesse contexto, encontra-se bastante difundida a idéia de integrar a pesquisa aos processos formativos, e muitos são os estudos que comprovam os seus efeitos quer se trate de formação inicial, quer se trate de formação continuada de professores (DEMO, 1995; FERREIRA, 2002; FONTANA, 2000; GARCIA, 1996; dentre outros).

No entanto, o consenso em relação aos efeitos formativos da participação em pesquisas situa-se em torno daquelas que permitam um confronto constante com a prática educativa, nela se debruce interrelacionando teoria e empiria.

Considerando a pertinência dos estudos que enfocam a interconexão entre pesquisa e formação como também os resultados de investigações que temos efetivado a partir de 1987, encaminhamos nossas reflexões para a ação mediadora do professor no processo de ensino-aprendizagem. No sentido de ampliar a discussão, voltamo-nos para as questões relativas à competência pedagógica e suas implicações na mediação que se efetiva através da atuação docente do professor. O foco da análise são os processos psíquicos (cognitivos e afetivos) imbricados no ato de conhecer e os processos pedagógicos que possibilitem sua elaboração e internalização.

A pesquisa se apóia nos fundamentos teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético como método lógico de análise dos fenômenos. Uma lógica que, na nossa compreensão, permite “[...] apreender, ao mesmo tempo, a mutabilidade e a variabilidade dos fenômenos, assim como sua



uniformidade e estabilidade, à medida que não subestima nenhum desses aspectos, ao contrário, busca a unidade existente entre eles.” (FERREIRA, 2005, p. 2).

Na tentativa de incluir de forma intencional e planejada a pesquisa no processo de formação de professores, optamos por uma modalidade de investigação que se harmoniza com os princípios que orientam o trabalho. Trata-se da investigação colaborativa, abordagem em que os objetivos da pesquisa e da formação encontram-se imbricados, exigindo a interrelação entre os atores do processo, distinguindo-se de outras modalidades pelo caráter de participação e colaboração que lhe é inerente. Como destacam Ferreira e Ibiapina:

Na pesquisa colaborativa os indivíduos tornam-se parceiros, usuários e co-autores do processo de pesquisa. A investigação é delineada a partir da participação ativa, consciente e deliberada de todos os partícipes e as decisões, ações, análises e reflexões realizadas são construídas coletivamente por meio de discussões grupais. (FERREIRA; IBIAPINA, 2005, p. 32).

Nessa perspectiva, o foco da investigação colaborativa são os atores do processo educativo e as relações que estabelecem como sujeitos da história que constroem no cotidiano de sua prática docente, tornando-se mais conscientes do contexto no qual se inserem, alicerçados por uma visão e compreensão crítica da sua atuação. Por conseguinte, pesquisar na proposta colaborativa implica refletir sobre o agir e as teorias que lhe servem de esteio, como também, criar formas de interpretá-los e transformá-los. Efetivamente, considerar o ponto de vista dos partícipes sobre o seu fazer; interessar-se pelo desencadear de um processo reflexivo que eles desenvolvem no contexto de suas práticas; analisar os modos como enfrentam as situações, a partir dos limites e recursos por elas apresentados e privilegiar sempre a capacidade de agir em contexto requer mudanças na relação pesquisador/pesquisado. Esta pressupõe que o pesquisador procurará juntamente com os professores e no interior do contexto no qual eles atuam, compreender a sua ação.

Essa compreensão aponta um aspecto inerente a essa modalidade de investigação que poderá ser considerada simultaneamente atividade de pesquisa e de formação. Isso se deve ao fato de que engajar os professores na co-construção de conhecimentos com as características anteriormente mencio-

nadas é também incluí-los em um processo de aperfeiçoamento profissional, uma vez que cria as condições para um processo de reflexão-ação-reflexão, objetivando atender suas necessidades de desenvolvimento profissional. Desse modo, poderemos reconciliar as dimensões, pesquisa sobre a prática docente e formação contínua de professores.

Nessa direção, selecionamos determinados procedimentos de investigação entre os quais destacamos, como afirmamos anteriormente, a narrativa de formação. Nosso entendimento é de que este é o procedimento mais adequado para a consecução dos nossos objetivos, pois se centra na formação e aprendizagens dos autores. Segundo Chené:

[...] tem como objetivo principal, segundo o que é pedido, falar da experiência de formação. Relativamente à narrativa de vida, presume-se que a narrativa de formação apresente um segmento da vida: aquele durante o qual o indivíduo esteve implicado num projeto de formação. (CHENÉ, 1988, p. 116).

Na realidade, o interesse da narrativa de formação está na reflexão que a sua construção possibilita na medida em que o esforço pessoal em explicitar uma trajetória de formação exige do sujeito grande implicação e contribui para ampliar seus estados de consciência tanto individual, quanto coletiva, pois através dela a pessoa poderá resgatar o sentido de suas próprias vivências e experiências e das interações destas com o seu entorno. Para isso, é necessário criar espaços em que os professores possam narrar suas trajetórias profissionais. É importante, também, fazê-los refletir sobre as suas sutilezas, e a partir da reflexão, adquiram maior clareza e consciência do porquê e do como se tornaram professores.

A narrativa de formação torna possível, ainda, o desvelamento dos diversos elementos implicados no pensar e agir dos professores, pois ao narrar a história de sua formação, o professor organiza suas idéias, reconstruindo suas experiências e construindo momentos de auto-análise, o que lhe permite uma maior e melhor compreensão de sua própria prática. Quem ouve (ou lê) a narrativa pode também apreender o entrecruzamento de sua história com aquela narrada criando-se assim a possibilidade de aprendizagem não só via uma história narrada, mas, acima de tudo, pelo cruzamento existente entre elas.





Como já temos destacado, a construção de uma narrativa de formação não se esgota na sua singularidade e particularidade, interconecta-se com fatos e acontecimentos que se tecem no contexto no qual ela se insere, o que lhe confere um cunho eminentemente social.

Nesse sentido, propomo-nos o desafio de iniciar o processo de investigação-formação com um grupo de professores que atuam no Ensino Fundamental. A composição do grupo teve, como princípio organizativo, a adesão dos participantes à proposta de trabalho. O acesso a essa proposta se deu, inicialmente, através do convite aos professores que já haviam vivenciado conosco experiências conjuntas de pesquisa. Ao serem informados da nossa intenção de ampliar a experiência incluindo outras escolas, eles passaram a informação para outros professores e, no dia previsto para a reunião inicial, estavam presentes 13 (treze) professores de 03 (três) escolas da rede pública, 03 (três) professores universitários e um bolsista de iniciação científica da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Nessa ocasião, discutimos os objetivos do trabalho, expressamos os nossos interesses e expectativas em relação ao mesmo, definimos o cronograma de ações e firmamos o nosso termo de adesão.

O desejo de compreender os processos formativos vivenciados por esses professores, e como eles estabelecem a interconexão desses processos com sua prática pedagógica, é que nos impulsionou a buscar, na escola pública, as vozes de professores mediadas pela produção escrita de narrativas de formação. Estas se efetivaram durante o ano de 2005.

A proposta de construção abrange duas etapas sucessivas: a primeira consiste em um trabalho em que cada participante reconstrói o seu percurso de formação e escreve sua narrativa a partir da seguinte orientação:

Relembre seu processo de formação profissional e relate-o considerando:

1. Os cursos de formação concluídos ou não (secundário e superior);
2. As experiências que viveram como aluno (a) desses cursos. Liste ações que na sua opinião puderam contribuir ou dificultar a sua atuação profissional;
3. Fatos marcantes que ocorreram em sua vida e que podem estar associados a sua decisão de ser educador (a);



4. Seu tempo de experiência na área de educação. (Precise os anos);
5. Indique a problemática que mais lhe interessa investigar.

Apesar da indicação desses aspectos, cada um ficou livre para elaborar sua narrativa segundo sua criatividade e a originalidade que pretendesse dar-lhe. Assim, foi produzida uma diversidade de textos uns mais concisos, contidos e menos informativos do que outros, porém, articulando acontecimentos ações e projetos, dando ao texto sentido e coerência, em um total de 16 narrativas, pois uma das partícipes não fez o seu relato.

A preferência pela escrita à comunicação oral ocorreu em função do momento de análise e da possibilidade de nos assegurar a chance de modificar a relação com o nosso próprio texto após a reflexão coletiva que se constituiu a segunda etapa do processo.

Essa etapa se orienta pelos princípios da reflexividade crítica, objetivando nos auxiliar a desenvolver ações reflexivas que possibilitem situar-nos na junção da subjetividade com a intersubjetividade, permitindo distanciar-nos e ao mesmo tempo nos reapropriarmos do que nos pertence à medida que cada um de nós poderá de certa forma encontrar-nos na narrativa dos outros.

Reafirmamos nosso entendimento acerca das potencialidades formativas da narrativa de formação fazendo apelo, mais uma vez, a Chené:

Acreditamos poder defender que, para a prática, a narrativa de formação serve de charneira para a compreensão da experiência, pois engloba e ultrapassa o 'vivido'. Encontramos nela o antes e o depois, o fora e o dentro da experiência presente, com o distanciamento da escrita. Para mais, os percursos narrativo e discursivo tecem no texto a dinâmica da relação com o saber, da relação com os outros e também da relação com os diferentes aspectos do eu. (CHENÉ, 1988, p. 94).

Nessa direção, enfatizamos, mais uma vez, o uso da narrativa de formação como um procedimento investigativo que, no contexto da pesquisa colaborativa, garante a elaboração de conhecimentos mais pertinentes, contribuindo para os processos de formação de professores tanto inicial como contínua.



## Quem narra

O perfil que tentaremos traçar do nosso grupo adquiriu seu contorno através das informações contidas nas narrativas por nos construídas. Esse tem apenas a pretensão de oferecer uma primeira imagem de quem somos. Somos um grupo predominantemente feminino, 15 professoras (88,2%), fato constatado em inúmeros estudos (GOUVEIA, 1971; GUEDES, 2002; MELLO, 1982; CABRAL NETA, 1997; dentre outros) na área da Educação, particularmente no Ensino Fundamental e considerado um traço histórico, no nosso País, no exercício do magistério.

Quanto ao processo de escolaridade, somos, na maioria, 11 professoras (64,7%) licenciadas em Pedagogia. O restante do grupo se compõe de um professor que se licenciou em Matemática e Pedagogia, outro está concluindo sua licenciatura em Letras e as demais professoras (3) são licenciadas em Letras, Ciências Sociais e Educação Física respectivamente. O mesmo percentual fez o curso de magistério de nível médio que habilita para a docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Alguns de nós nos vimos obrigados a interromper o nosso processo formativo retomando-o alguns anos depois. Os motivos foram diversos como, por exemplo, residir em uma cidade que não tem universidade e não ter os meios econômicos que permitissem estudar nas cidades que ofereciam aquele nível de ensino; considerar a formação no curso de magistério de nível médio suficiente para exercer a profissão; mudar de profissão e contrair matrimônio no período, tendo que residir em outra cidade ou em outro estado.

Em virtude de já sermos habilitados para exercer o magistério, um número significativo de partícipes (13) cursou as licenciaturas, exercendo a profissão. Esse aspecto é considerado deveras significativo como evidenciam os depoimentos a seguir:

Ao assumir a função docente em 1974 observei que os professores realizavam sozinhos toda a atividade pedagógica, pois naquela época não existiam profissionais na escola que pudessem desenvolver um trabalho de articulação e de integração entre professores e os demais seguimentos da escola. Por isso, mesmo exercendo atividade docente relacionada à área de matemática, fiz opção por um curso que possibilitasse a realização de um



trabalho mais amplo junto aos colegas professores [...]. (E.M., 2005).

[...]

Ao chegar a Nova Cruz, fui trabalhar no 3º Núcleo Regional em Educação – NURE com a mesma função (era datilógrafa), mas com um ano mais ou menos, mudei de técnico ‘D’ para professor ‘P8C’, isto é, professor contratado a nível universitário. [...] Foi uma experiência muito importante para meu amadurecimento pessoal e profissional. (M.L.G.F.S., 2005).

Outro aspecto destacado é a participação em projetos de extensão universitária e de pesquisa que abordam questões relativas ao ensino, como expressa o depoimento de algumas partícipes:

Acho que o que me fez despertar essa paixão pelo magistério foi a minha vinda para a Escola Estadual Berilo Wanderley onde uma equipe da UFRN fazia estudos para uma pesquisa, daí surgiu meus conflitos e minha paixão. Tinha medo de não saber como fazer e não queria deixar o novo. Essa experiência foi de grande valia para melhorar minha maneira de executar as intervenções do processo de ensino-aprendizagem. [...] A partir daí, dei continuidade aos meus estudos, sempre buscando novos conhecimentos. (R.C., 2005).

[...]

Como aluna do curso superior, tive poucas dificuldades para desenvolver as tarefas acadêmicas que me eram conferidas no decorrer do curso, pois os dez anos que passei integrando as pesquisas da UFRN e as contribuições destas foram de fundamental importância para o meu sucesso enquanto professora-aluna da UERN. (I.F.S., 2005).

[...]

No RECRIAR [projeto de extensão universitária] eu fui professora de recreação e natação, [...] para mim começava a ficar claro, quando planejávamos as atividades, o fator educacional inserido no propósito do projeto. (I.D.D., 2005).

[...]

Outra experiência como aluna foi a minha participação no ‘Projeto Rondon’ que proporcionava ao aluno universitário o exercício da experiência profissional, momento em que pude exercer o papel do pedagogo na sociedade, preparando curso de capacitação em alfabetização para professores do interior,



ministrando palestras sobre educação do excepcional e muitas outras falas. (L.F., 2005)

Até mesmo aquelas que não tiveram a oportunidade de vivenciar experiências semelhantes ressentem-se de não as terem vivido.

No início do curso [referindo-se ao curso de Pedagogia] vivi algumas dificuldades, pois mesmo tendo feito o curso de magistério, ainda era algo distante da minha realidade, pois nunca havia lidado com aluno, com a escola. (M.P.S.O., 2005).

[...]

Na universidade senti várias dificuldades, principalmente, devido a minha insegurança juntamente a minha timidez. Comparativamente outra dificuldade era que a maioria das alunas do curso tinham o magistério ou alguma experiência em educação o que ao meu ver facilitava mais no processo ensino-aprendizagem. Posso estar enganada, mas essas pessoas sobressaiam-se melhor, tanto nas provas como em apresentação de seminários e discussões de textos. (M.G.M.S., 2005).

Assim, o nosso grupo apresenta uma experiência no campo da Educação, em termos de tempo, bastante diversificada, variando de 02 a 43 anos assim distribuídos:

Entre 01 e 05 anos 02 partícipes (12,5%); entre 06 e 10 anos 01 partícipe (6,2%); entre 11 e 15 anos 01 partícipe (6,2%); entre 16 e 20 anos 04 partícipes (25%); entre 21 e 25 anos 03 partícipes (19%); entre 26 e 30 anos 02 partícipes (12,2%); entre 31 e 35 anos 01 partícipe (6,2%) e mais de 35 anos 01 partícipe (6,2%).

Como podemos observar, há uma maior concentração entre os 16 e 25 anos de experiência perfazendo um total de 07 partícipes (43,7%). Isso talvez seja conseqüência da determinação legal que define o tempo de trabalho para o magistério: 25 anos para professores do sexo feminino. As exceções poderão de dever ao fato de alguns professores se aposentarem e, no entanto, continuam a trabalhar. As atividades se concentram na docência, principalmente no Ensino Fundamental, havendo, porém, uma que exercia inicialmente a função de datilógrafa.

O acesso ao magistério, para a maior parte do grupo, 13 (81,2%) se deu através de concurso público nas instituições públicas, sendo que dois

se efetivaram via contrato temporário e um por indicação para ensinar na rede particular.

Enfim, é um grupo que apresenta traços bastante heterogêneos, no entanto, é importante buscar algum fator de unidade capaz de aglutinar os traços que definem a nossa heterogeneidade.

## A escolha e a formação profissional

Os relatos da formação profissional que elaboramos são plenos de elementos que indicam ser a escolha do magistério, como profissão, um percurso no qual se encontra presente um conjunto de práticas que explicitam valores e representações veiculados pela cultura, pois a escolha profissional não é uma decisão neutra nem isenta dessas determinações.

A análise dos aspectos subjetivos que orientam as escolhas e que se encontram associados ao modo como cada indivíduo internaliza as estruturas objetivas poderá nos ajudar a compreender o significado dessa dinâmica.

Como nos esclarece Vygotsky (1988), a internalização consiste na reconstrução interior de uma atividade exterior em que um processo interpessoal transforma-se num processo intrapessoal.

Nesse sentido, observamos que os motivos de algumas escolhas apresentam indícios de valores e representações que se engendram nas práticas que ocorrem no contexto das relações de gênero.

Assim vemos, por exemplo, M.G.M.S. (2005) justificar sua escolha por considerar "O mercado de trabalho mais acessível para uma mulher casada e com um filho pequeno." A realização de um sonho foi o motivo mais freqüente nos enunciados. "Os fatos marcantes que ocorreram em minha vida e que podem estar associados à decisão de ser educadora primeiro foi o meu desejo, desde criança de ser professora." (L.C.Q., 2005).

O desejo de ser professora começou na infância com as brincadeiras de roda e de escola no município de Arês /RN, nos anos 60. Ao me reunir com parentes e vizinhos para brincar enquanto os nossos pais conversavam, gostávamos de uma cantiga de roda que fala das profissões assim 'eu sou pobre – pobre e rica – rica de maré de si' e na minha vez de escolher que profissões ter no futuro escolhia a de professora e de costureira. (I.F.S., 2005).



[...]

Quando eu era criança tinha um certo fascínio pela profissão de professora. Sempre repetia que quando crescesse iria ser professora. Gostava muito de brincar de dar aulas. Reunia minhas amigas e meus irmãos menores que faziam o papel de alunos e eu era a mestra. O quadro era uma das portas da minha casa e o giz era um pedaço de gesso. (M.G.M.S., 2005).

[...]

A minha formação profissional foi uma coisa que aconteceu não sei se de vocação ou sonho. Sonho de ser uma pessoa importante, já que ser professora na minha cidade era considerado assim, pois a mesma não oferecia muitas ofertas de trabalho. (R.C., 2005).

Bueno ao analisar essa questão estabelece a relação entre, sonho e vocação ao afirmar:

O sonho de ser professora é nesse sentido, apenas uma variante da escolha por vocação, pois também supõe a existência de uma natureza intrínseca à mulher, que diz respeito a suas habilidades 'naturais' para trabalhar com crianças. Realizar o sonho de ser professora é, portanto, uma forma de cumprir com sua natureza feminina e com aquilo que a sociedade delas espera como mulheres. (BUENO, 2005, p. 88).

65

Há, porém escolhas que são influenciadas pelo ambiente familiar, às vezes de forma impositiva, como no caso de J.C.N.:

Ao concluir o ginásio [...] sem ter muita noção do que fazer, se eu fosse atender as necessidades da minha paixão afetiva teria feito o clássico já que o rapaz por quem nutria uma paixão platônica ai estudava. Mas ai, eu lhe agradeço até hoje, minha mãe [...] me chamou e orientou para que eu fizesse o normal uma vez que minha irmã mais velha que havia feito o científico estava com dificuldade de conseguir emprego assim, se eu fosse fazer o magistério seria mais fácil ao terminar o curso arranjar emprego em alguma escola. (J.C.N., 2005).

Algumas vezes a influência da família ocorre de forma sutil. "Também houve o caso de ter uma irmã que era professora, acho que isso teve uma grande interferência na minha decisão." (R.C., 2005). Todavia, a tradição

familiar de ter mulheres professoras, que em muitos casos, é fator determinante na decisão da escolha do magistério como profissão, não foi preponderante. “[...] apesar de estar rodeada de educadores na família, não me recordo de algum dia ter pensado em ser professora”. (I.D.D., 2005).

As escolhas são influenciadas, também, por experiências vividas no próprio processo de escolaridade, sejam elas incentivadoras ou não. É o caso de I.D.D. cujo elemento decisivo para sua escolha foi a experiência de participar, como estudante, num projeto de extensão universitária.

Tal como essa, outras narrativas mostram que a escolha profissional foi orientada pelas vivências e experiências. Em muitos casos, a postura de alguns professores.

O que ficou na minha memória nesse período [referindo-se ao curso secundário que na época era o 2º grau unificado] foi a existência de uma professora fascinante, a professora de História, [...] suas aulas foram diferentes de todas as aulas que já tinha assistido, levar-nos as aulas de campo em museus, monumentos históricos e suas intervenções eram motivadoras e brilhantes. Mais uma vez, na disciplina História, outra professora me encantou [...] essas duas professoras de História semearam frutos que me levaram a despertar para o magistério. (M.L.G. F. S., 2005).

[...]

[...] minha referência vai [reportando-se aos fatores que interferiram na sua escolha] para [...] o professor de Sociologia e Educação Artística e também para [...] professor de Filosofia, ambos dinâmicos, incentivadores, polêmicos e reflexivos nos ajudando muito a pensar, descobrir, refletir e decidir. (F.M.M., 2005).

[...]

A professora do estágio era muito exigente e estava, a todo momento, falando da responsabilidade de ser professora, a sua postura, a clientela com quem se ia trabalhar; enfim, toda uma conversa voltada para a prática do magistério. (M.G.M., 2005).

[...]

A minha decisão de ser professor deu-se em virtude de um caso que aconteceu quando estudava o 4º ano ginasial [...]. O professor de Matemática me chamou à atenção pela minha postura ao sentar para assistir suas aulas. Por isso, na primeira prova





que fiz ele retirou 5 pontos e disse: se eu quisesse freqüentar as aulas até o final do ano não tinha problema, mas não adiantava porque já estava reprovado. [...]. Diante desse fato, comprei vários livros de Matemática e estudava sozinho ou com outras pessoas que sabiam o conteúdo mais do que eu [...]. Como a turma era bastante unida, me prontifiquei para ajudar os colegas dando aulas de revisão dos conteúdos da semana [...]. A partir daí, comecei a dar aulas de reforços para as pessoas que me procuravam e comecei a despertar o interesse pelo trabalho docente. (E.M., 2005).

Segundo Goodson (1995), essas pessoas, além de influenciarem na concepção pedagógica que norteará a prática dos futuros professores, se servem de “modelo funcional” à medida que passam a se constituir uma referência no momento de agir e decidir.

Algumas das nossas narrativas deixam explícitas, também, a urgência em trabalhar e obter independência econômica por intermédio da profissão como fator principal para a tomada de decisão, como indicam (V.M.C., 2005) “Inicialmente optei pelo magistério por ser um curso profissionalizante o qual me proporcionaria condições de trabalho, [...]” e M.S.F.:

A minha decisão de ser professora está associada ao fato, de muito cedo querer minha independência econômica. Ao concluir o ginásio analisei que profissão poderia exercer após o secundário e ponderando ‘os prós e os contras’, conclui que o magistério seria o que teria maior liberdade de ação. (M.S.F., 2005).

Temos, até o momento, destacado as razões que, em certos casos, apresentam-se como predominantes. No entanto, é importante destacar que o processo de escolha é dinamizado por um conjunto de práticas e não uma única. Desse modo, as narrativas analisadas indicam que decidir ser professor (a) é um processo no qual se encontram imbricados as vicissitudes da vida e os planos futuros conduzindo-nos, por diferentes caminhos, a ponderar as possibilidades que temos diante de nós e o que podemos realizar.

As nossas narrativas evidenciam, também, que o processo formativo por nós vivenciado é marcado pelo tecnicismo. Fato compreensível considerando-se que a maior parte dos partícipes vivenciou esse processo nos anos de 1970, período em que vivíamos sob a tutela da ditadura militar instaurada na década de 1960. Nessa época, foi promulgada a nova Lei que

traçava as Diretrizes da Educação Nacional – Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971 – que tornou obrigatória a profissionalização no Ensino Médio. O Ensino Normal destinado à formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental torna-se apenas uma das habilitações profissionalizantes, o que implicou mudanças curriculares que reduziram a parte destinada à formação específica. Com isso, a Habilitação Magistério se descaracteriza à medida que perde quase totalmente sua dimensão profissionalizante.

Quanto à formação superior, é o período áureo das habilitações na Pedagogia – Orientação Educacional, Supervisão Pedagógica e Administração Escolar – instaurando-se, na escola, o princípio taylorista da divisão técnica do trabalho, provocando a separação entre concepção e execução e a distribuição rígida de funções diferenciadas no interior do sistema de ensino. Desse modo, a formação do professor se esvazia e a divisão técnico-burocrática do trabalho o transforma em um mero executor de medidas oficiais e de tarefas, como relembra J.C.N.

O caráter pedagógico, (reportando-se às reuniões de planejamento), era dado pela elaboração dos objetivos instrucionais fundamentados na taxionomia de Bloom. Também copiávamos de alguns livros, que conseguíamos junto às editoras, os exercícios que passaríamos durante a semana para os alunos. A supervisora observava a caderneta para ver se estava preenchida corretamente. (J.C.N., 2005).

Assim, entre nós, são poucas as que ressaltam a contribuição da formação inicial para o exercício da profissão. “De um modo geral, as experiências de formação foram e são úteis à minha atuação profissional”. (M.S.F., 2005). “O curso normal foi um grande marco em minha história profissional”. (F.M.M., 2005).

Ao contrário, o que se destaca é a dicotomia teoria e prática, como expressam M.P.S.O. e M.G.M.S. em suas lembranças.

O início dessa atividade, ‘referindo-se à função de Orientadora Educacional’, foi muito sofrida e muito conflitante, pois não conseguia ver relação com o que tinha aprendido na Universidade e com o trabalho que diziam ser minha função na escola. Tive muitas dúvidas e muitas vezes não soube o que fazer, como lidar com o aluno e com o professor. Até porque existia uma idéia de que quem era orientador tinha apenas que lidar com o aluno, o



resto era obrigação do diretor e do supervisor. Isso me deixava confusa, pois mesmo com essa formação, sempre compreendi o trabalho da escola como uma ação onde todos eram responsáveis, mas a fragmentação estava muito presente em todas as atividades. (M.P.S.O., 2005).

[...]

Durante o curso me desiludi um pouco. Era muita teoria e eu ficava me perguntando e a prática como vai ser? Quando questionava isso com algum professor, ouvia sempre como resposta: não existe receita pronta. [...] Comecei a trabalhar em 1989, numa escola localizada na zona norte. O primeiro dia de trabalho foi uma decepção. Não sabia o que ia fazer nem por onde começar. Aos poucos convivendo com as colegas de trabalho e com os alunos fui me adaptando à realidade e necessidades da escola. No entanto, tinha consciência que existia uma lacuna. Hoje sei que era exatamente a relação teoria/prática. E assim, o trabalho desenvolvido era de forma intuitiva. (M.G.M.S., 2005).

As mudanças econômicas e políticas que se efetivaram no País a partir da década de 1980, particularmente a retomada do regime democrático, propiciaram um clima de estudos, debates e discussões na área da Educação, em particular a formação dos professores. Nesse contexto emergiu a definição de um novo perfil do professor a ser formado – “[...] um profissional preparado científica, técnica, tecnológica, pedagógica, cultural e humanamente. Um profissional que reflete sobre o seu fazer, pesquisando-o nos contextos nos quais ocorre.” (PIMENTA, 2005, p. 39).

Essa perspectiva de formação nos conduz a indagar:

Que princípios norteiam os processos formativos e as políticas oficiais de formação de professores e exercício docente? Aqueles que consideram a escola como espaço de construção de saberes e os professores capazes de pensar e de articular esses saberes no sentido elaborar e executar mudanças e transformações necessárias às práticas de ensinar e de aprender? Norteiam-se, ainda, por aqueles que consideram os professores meros executores das decisões técnicas e burocráticas definidas pelas organizações governamentais?

Essas políticas viabilizam processos formativos, formas e condições de trabalho para que a escola possa se constituir um espaço de reflexão,

pesquisa e análise crítica das práticas que nela se efetivam? Reveste-se de um discurso inovador que não vai além da falácia e da retórica?

Como podemos constatar, as narrativas de formação conduzem à reflexão, a associações, a estabelecer sentidos ao que foi vivido através de significados individuais e coletivos das diferentes experiências formadoras. Evidencia que o processo de formação demarca-se como constante e contínuo, articula-se aos diferentes tempos e espaços, implicando experiências e aprendizagens construídas ao longo da vida e perpassa o tempo de formação inicial e de aprendizagem institucionalizada da profissão. Reflete também as intenções e deliberações forjadas nas políticas educacionais como forma de controle e organização das mudanças educativas em diferentes momentos sócio-históricos. Suscitam ainda questionamentos que podem conduzir a reflexões que permitam avançar a nossa compreensão acerca dos processos formativos e de sua interferência nas práticas que se efetivam nas instituições educacionais.

## **O que nossas narrativas podem, ainda, revelar?**

70

A análise de nossas narrativas aponta também que o processo de formação que vivenciamos encontra-se permeado de tentativas decisivas de enfrentamentos e rupturas. Estas se deram de formas distintas e muito peculiares, porém, expressando perspectivas futuras e a intenção de superar os revezes que a vida, muitas vezes, nos impõe. O que se destaca como fator de unidade das especificidades evidenciadas é, por um lado, as condições contextuais e, por outro lado, certas características de personalidade que impulsionam a agir com persistência e coragem no sentido de alcançar as metas propostas, um processo de decisão pessoal no qual se mesclam a superação de obstáculos e as projeções para o futuro. Sem deixar de considerar os determinantes sócio-econômicos e culturais presentes em nossas escolhas, podemos afirmar que essas, em alguns casos, se destacam pela presença marcante de componentes intencionais e volitivos.

Ainda que quase todas as narrativas tenham apresentado suporte para essa interpretação, vamos nos deter apenas na de (L.M.N., 2005) o mais jovem dos partícipes que se encontra no processo de formação inicial, mas, apresenta, como ele mesmo classifica – “Uma trajetória conturbada.”



Desde o Ensino Fundamental L.M.N. sofria pressão da família para ser aprovado no exame de seleção da Escola Técnica Federal (ETFRN, hoje CEFET/RN), considerada uma das melhores escolas públicas do Estado. O acesso a essa escola só ocorreu após a terceira tentativa como ele mesmo relata:

Ao fim da oitava série do primeiro grau tentei duas vezes ingressar na Escola Técnica, uma pelo Pró-técnico e outra pelo exame de seleção, mas não tive sucesso em nenhuma. Minha mãe, muito aborrecida, acordou comigo que, não sabia como, pagaria um ano de escola particular apenas para não deixar eu ir estudar numa escola estadual, mas ao final do ano eu teria de ser aprovado na escola e na seleção da ETFRN, e assim aconteceu. Mas ao contrário do que se possa pensar, o diferencial não foi o ano de estudo na escola privada e sim a pressão do 'ter que aprovar.' (L.M.N., 2005).

Dois episódios afetivamente significativos marcaram esse período, o falecimento do avô, no dia do seu aniversário, para ele uma referência e o atentado sofrido pelo pai, com sérias conseqüências físicas e mentais (perda da fala, dos movimentos e um dano mental permanente) o que modificou toda sua vida, como ele explica: "Para mim, aos dezesseis anos, acompanhar tudo isso, [...] a entrada forçada e precoce na idade adulta." (L.M.N., 2005).

Escolheu o curso de Eletromecânica porque seu projeto era cursar tecnologia automotiva e se especializar em "desing". Porém, o curso escolhido era centrado na mecânica industrial. Quanto ao seu projeto de formação superior, só havia duas universidades, no País, que ofereciam o curso, inacessível para ele dada à situação econômica da família.

Diante dessas circunstâncias, ele relata: "Foi então que resolvi que não podendo estudar o que pretendia, iria estudar algo possível e do que eu gostava muito: linguagem. Nessa descoberta, três professores foram determinantes." (L.M.N., 2005).

No segundo período do curso de Letras começou a lecionar como professor estagiário em duas escolas. Sofrendo um acidente de moto teve que deixar uma das escolas. Depois resolveu deixar a outra escola e acelerar o término da licenciatura "[...] por causa do acidente, da impaciência com a pouca produtividade da minha graduação e do cansaço com o tratamento dispensado aos professores estagiários [...]" (L.M.N., 2005).

Histórias semelhantes a essa nos mostram a viabilidade de tentarmos encontrar formas de superar as limitações e imposições contextuais desde que estejamos disponíveis para as mudanças. Essa disponibilidade para mudar é um traço característico do nosso grupo que os relatos permitem entrever. “Exerço essa profissão há 22 anos e tenho desconstruído, construído e reconstruído valores e sempre buscando mudanças para proporcionar transformações naquilo que almejo para as crianças que passam por mim”. (R.C., 2005).

“Consciente de que preciso estar sempre em renovação, procuro fazer alguns cursos que surgem”. (M.C.S., 2005).

“Este convite (referindo ao convite que recebeu para trabalhar na escola) foi relacionado a constante busca de mudança e inovação na minha prática pedagógica.” (I.F.S., ano).

Hoje estou com 23 anos de trabalho com a educação, de momentos de esperanças, de angústias, de decepções, de alegrias e de realizações. Dessas grandes emoções, hoje me sinto realizada e ainda confiante que sou capaz de fazer algumas mudanças, apesar de ter consciência que nem todas irão provocar transformações, mas que estarei motivando alguma pessoa a fazer uma mudança em melhoria da educação e, assim, de pessoa para pessoa, no decorrer do tempo, surgirá transformações. (M.L.G.F.S., 2005).

Outro fato que denota nosso desejo de mudança é o investimento que fazemos em nossa formação contínua frequentando cursos de atualização, ingressando ou reingressando na Graduação ou Pós-Graduação (Especialização, Mestrado, Doutorado).

As referências contidas nas narrativas apontam que a formação docente se delinea pela mediação das experiências, contextos e acontecimentos que acompanham a nossa existência. Os processos de formação só adquirem caráter formador, quando se integram ao próprio desenvolvimento do sujeito, modificando determinadas trajetórias de vida através das quais este vai se construindo pouco a pouco. Porém, não podemos esquecer que as histórias individuais se constroem em interação com os fatores sócio-econômicos-políticos e culturais que constituem as sociedades em que o indivíduo vive, nem tão pouco desvalorizar o fato de que pertence exclusivamente ao



indivíduo fazer a síntese do conjunto das experiências exteriores a serem internalizadas, apropriando-se, dessa forma, do seu próprio processo de formação. Como o ato de se formar constitui-se um processo de aprendizagem e aprender é uma atividade do sujeito que aprende, a formação é peculiar à pessoa que se forma, constituindo-se um processo de autoformação.

Assim, as narrativas de formação tornam evidente que o formar para o exercício de uma profissão situa-se na interconexão entre o espaço individual e o espaço social, progride com o significado que o indivíduo lhe atribui tanto no contexto de suas experiências de aprendizagem, como no quadro da totalidade de seu modo de vida, entendendo-o como o conjunto das formas essenciais de atividade que satisfazem as necessidades sociais e individuais do ser humano face às condições de vida peculiares a uma determina organização social.

Podemos ainda argumentar que as Histórias de Vida em geral e as narrativas de formação em particular, além de contribuírem para os indivíduos compreenderem os seus processos de formação, as relações com o conhecimento e outras modalidades de saberes, constituem-se, também, dado o seu potencial heurístico, procedimento investigativo valioso quer seja utilizado em pesquisas, quer seja como dispositivo de formação ou em ambos os casos, tal como pretendemos na nossa proposta de interação entre pesquisa e formação contínua dos professores.

## Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 3. ed. Tradução Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: HUIPEC, 1986.

BUENO, Belmira Oliveira. Magistério e lógica de destinação profissional. **Educação & Linguagem**, São Bernardo do Campo, v. 8, n. 11, p. 75-104, jan./jun. 2005.

BURLATSKI, F. **Fundamentos da filosofia marxista-leninista**. Tradução K. Asryants. Moscou: Edições Progresso, 1987.

CABRAL NETA, Olímpia. **Planejamento de ensino**: conceitos e trajetórias. Estudo do estágio conceitual de professores da escola pública de Natal. 1997. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande de Norte, Natal, 1997.

CHENÉ, Adèle. A Narrativa de formação e a formação de formadores. In: Nóvoa, Antônio; FINGER, Matthias. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Pentaedro, 1988.

DEMARTINE, Zélia de Brito Fabri. Memórias na educação. **Educação & Linguagem**, São Bernardo do Campo, v. 8, n. 11, p. 18-30, jan./jun. 2005.

DEMO, Pedro. **ABC**: iniciação à competência reconstrutiva do professor. Campinas: Papirus, 1995.

DOMINICÉ, Pierre. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: Nóvoa, Antônio; FINGER, Matthias. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Pentaedro, 1988.

DOMINICÉ, Pierre. **L'histoire de vie comme processus de formation**. Paris: L'Harmattan, 1994.

E.M.; M.L.G.F.S.; R.C.; I.F.S.; I.D.D..... **Narrativas de professores sobre a formação profissional**. Natal, 7 maio 2005.

FERREIRA, Maria Salomilde; IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. A pesquisa colaborativa na perspectiva sócio-histórica. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, n. 12, p. 26-38, jan./jun. 2005.

74 FERREIRA, Maria Salomilde. Pesquisa e processo de formação. In: COLLOQUE DE L' AFIRSE, 12., 2002, Lisboa. **Actes...** Lisboa: Universidade de Lisboa, 2002.

\_\_\_\_\_. O professor e a formação de conceitos. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO E ENCONTRO INTERNACIONAL EM EDUCAÇÃO. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E POLÍTICAS DE INCLUSÃO, 3., 2., 2005, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: Universidade de João Pessoa, 2005. 1 CD-ROM.

FINGER, Matthias. **Biographie et herméneutique, les aspects épistémologique et méthodologique de la méthode biographique**. Montreal: F.E.P., 1984.

FONTANA, Roseli. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. (Org.). **Narrativas de professoras**: pesquisando leitura e escrita numa perspectiva sócio-histórica. Rio de Janeiro: Ravil, 1998.

\_\_\_\_\_. **Memórias de professoras**: história e histórias. Juiz de Fora: UFJF, 2000.

GARCIA, Regina Leite. **A formação da professora alfabetizadora**: reflexões sobre a prática. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NOVOA, Antônio. (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.





GUEDES, Neide Cavalcante. **A construção dos conceitos e a prática pedagógica**. Teresina: EDUFPI, 2002.

GOUVEIA, Aparecida Joly. A pesquisa educacional no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 55, n. 122, p. 9-253, abr./jun. 1971.

LENIN, Vladimir Ilich. **Obras completas**. Tradução Editorial progresso. Moscou: Editorial progresso, 1981. (v. 29).

LISPECTOR, Clarice. **A descoberta do mundo**. Lisboa: Índícios de Ouro, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos**. Tradução Edições Sociais. São Paulo: Edições Sociais, 1975.

MELLO, Guiomar Namó. **Magistério de 1º grau**: da competência técnica ao compromisso político. São Paulo: Cortez, 1982. (Autores Associados)

MORAES, Ana Aleídia de Araújo. História de vida em narrativas de professores (as): alternativa de investigação e formação do trabalho docente. **Amazônida**, Manaus, v. 4-5, n. 1-2, p. 77-84, 2000.

MORIN, Edgar. **O método III**. O conhecimento do conhecimento. Tradução Maria Gabriela de Bragança. Lisboa: Europa-América, 1996.

NÓVOA, Antônio; FINGER, Matthias. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Pentaedro, 1988.

NÓVOA, Antônio. (Org.) **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

QUEIROZ, Maria Izaura Pereira de. História, história oral e arquivos na visão de uma socióloga. In: FERREIRA, Marieta de Moraes. (Org.). **História oral e multidisciplinaridade**. Rio de Janeiro: Diadorim, 1994.

SOUZA, Elizeu Clementino. Estágio e narrativa de formação: escrita (auto) biográfica e autoformação. **Educação & Linguagem**, São Bernardo do Campo, v. 8, n. 11, p. 51-74, jan./jun. 2005.

VYGOTSKY, Liev Semionovich. **Formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução José Cipolla Neto; Luíz Silveira Mena Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1988.



Profa. Dra. Maria Salonilde Ferreira  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas e Currículo

Recebido 20 abr. 2006

Aceito 28 jun. 2006