

## ARTIGOS

## As narrativas de professores sobre a escola e a mediação de um Grupo de Pesquisa-Formação

Leny Rodrigues Martins Teixeira

### RESUMO

O presente texto discute aspectos da formação profissional de um grupo de professores, com base na reflexão sobre as narrativas de suas histórias de vida e no âmbito de uma *Pesquisa-Formação* que teve como objetivos compreender os processos mediante os quais professores da Educação Básica se constituem como são e propiciar condições para que os envolvidos na pesquisa sejam conduzidos à reflexão, partilhada com os pares, sobre seus percursos formativos e as origens de suas práticas pedagógicas. A análise aqui apresentada desvela os diferentes olhares desses professores e suas percepções sobre a escola que conheceram como discentes, a que encontraram como professores e a que desejam para seus alunos. São também discutidas as concepções que permeiam o imaginário dos professores e a importância de transformar os relatos experienciais e relacionais, que aparecem de forma predominante nas narrativas, em atos reflexivos mais críticos que propiciem um processo de construção de um caminho possível para uma nova escola e um novo professor.

**PALAVRAS-CHAVE:** formação de professores; pesquisa-formação; narrativas autobiográficas; concepções de escola.

## INTRODUÇÃO

O estudo ora apresentado foi produzido na experiência de construção de uma pesquisa que se propôs a tornar-se espaço de reflexão a respeito dos percursos formativos de seus participantes, tendo em vista as transformações da sua prática profissional. Com esse propósito, pesquisadores acadêmicos e professores da educação básica constituíram um Grupo de Pesquisa-Formação no qual as histórias de vida de cada um ocuparam o lugar central do trabalho realizado, orientando as discussões deflagradas pelo questionamento retroativo e prospectivo acerca do como aprenderam a ser os professores que são.

Entre os pressupostos que balizaram o trabalho do Grupo destaca-se a ideia de formação do professor como um processo permanente, sempre inconcluso e que requer aprendizagens sobre a profissão e também sobre si mesmo obtidas ao longo de toda a sua história de vida, no ambiente familiar, como aluno da educação básica, nos cursos de formação específica para o magistério, bem como na reflexão exigida pelos desafios da experiência prática. Destaca-se, ainda, a concepção de desenvolvimento profissional como resultante não só dessa formação, mas também influenciado pelo contexto social e histórico organizador de situações profissionais que o facilitam, dificultam, delimitam ou incrementam. Tais ideias estão sintonizadas com as defendidas por Donald Schön, Kenneth M. Zeichner, Francisco Imbernón, Antonio Nóvoa e Maurice Tardif, entre outros autores.

A heterogeneidade dos membros que constituíram o Grupo e a disposição para o diálogo foram algumas das condições favoráveis à emergência de diversos temas para reflexão. Entre estes, sobressaíram temas como os *desafios do início da docência*, os *indicadores das aprendizagens profissionais dos professores*, os determinantes da escolha (ou não) da carreira do magistério e o papel dos cursos de formação inicial no desempenho profissional.

No trabalho de sistematizar as reflexões produzidas no trabalho do Grupo, pudemos pontuar certos elementos que nos pareceram de fundamental importância no processo de formação do professor. Para este texto trazemos um desses elementos cuja emergência se deu nas discussões deflagradas, especialmente, por meio de processos de mediação conduzidos por nós, pesquisadores, processos estes que instigaram o professor a produzir narrativas de suas histórias de vida, bem como a refletir sobre elas. O tema em questão refere-se às concepções dos professores sobre a escola, mais precisamente, como eles a concebem em três momentos: quando viveram suas experiências como discentes, quando a reencontraram como professores e quando a projetam para seus futuros alunos.

Antes de discorrermos sobre a temática proposta, convém esclarecer que, embora não houvesse, *a priori*, intenção de aprofundar estudos sobre as concepções dos professores, estas emergiram nas suas narrativas de vida. Decidimos ficar atentos às concepções dos professores sobre a escola por entendermos que estas poderiam possibilitar uma maior compreensão sobre a formação docente. Sabemos que as concepções são construídas ao longo da história de vida e nas relações das pessoas com o mundo e que elas compõem o arcabouço cognitivo dos sujeitos, constituindo-se em um elemento de sua matriz de percepção, organização e ação no mundo.

No caso do professor, as suas concepções sobre escola são construídas com base nas suas experiências como alunos e professores, nas opiniões de seus mestres, nos conhecimentos construídos nas relações socioculturais que os influenciaram e que, por sua vez, vêm sendo transmitidas de geração em geração, ao longo dos tempos (CURY, 1999).

Se admitimos que as concepções podem se constituir em um construto cognitivo e influenciar as ações do professor, o investimento na sua formação requer que se dê atenção especial a elas, no sentido de identificá-las e problematizá-las, de promover a reflexão, a tomada de consciência dos processos que as originam e que dificultam a prática docente.

Na tentativa de compreensão da realidade, a investigação narrativa – que valoriza a subjetividade na medida em que dá a palavra ao professor, que o convida a falar de si – pode constituir-se em um instrumento propício à emergência das concepções dos professores e a suscitar neles a reflexão, explorando as dimensões pessoais e sociais que compõem suas ideias, suas crenças, seus modos de pensar e estar no mundo. A investigação narrativa promove, pois, condições para que os professores interpretem suas próprias ações, com vistas a compreender as causas e intenções que subjazem a elas. Assim, as narrativas de vida de professores são um instrumento privilegiado de pesquisa e formação.

Com essa compreensão, apresentaremos, a seguir, as argumentações que colocam a Pesquisa-Formação e as investigações com narrativas de vida como alternativa às perspectivas tradicionais de pesquisa, à medida que não se limitam a recolher e analisar dados, mas promovem a formação dos sujeitos pela pesquisa, instigando a reflexão sobre os dados que são levantados pelo pesquisador. Mais adiante colocaremos alguns aspectos da composição do Grupo a fim de contextualizar a pesquisa realizada.

### **NARRATIVAS DE VIDA DE PROFESSORES: POTENCIALIDADES NA PESQUISA-FORMAÇÃO**

Nosso Grupo de Pesquisa-Formação foi se constituindo como uma possibilidade de os seus participantes (pesquisadores e professores) serem conduzidos à reflexão sobre seus percursos formativos, bem como ao questionamento retroativo e prospectivo de suas aprendizagens e projetos de vida, e também à exposição ampla de ideias, ao esclarecimento das lógicas que as organizam.

A modalidade de pesquisa que denominamos Pesquisa-Formação, e que nos inspirou a nomear o nosso Grupo, congrega a dimensão formativa como elemento potencial e primordial da investigação. De acordo com Josso (2004, p. 113), nessa modalidade, cada etapa da pesquisa é “uma experiência a ser elaborada para que quem nela estiver empenhado possa participar de uma reflexão teórica sobre a formação e os processos por meio dos quais ela se dá a conhecer”.

Um dos maiores desafios da Pesquisa-Formação é, justamente, a articulação dessas duas dimensões. Conforme alerta Josso (2004, p. 215):

(...) a pesquisa só avança se houver, por parte de cada um, interesse por aprendizagens e formulações de conhecimento. A formação tem lugar quando a pesquisa enriquece o olhar de descobertas sobre si mesmo, de novas perspectivas, de tomadas de consciência sobre temáticas

criadoras ou de dialéticas ativas ou/e quando a pesquisa permite uma ou várias aprendizagens conscientemente aprofundadas.

Uma opção metodológica que nos pareceu potencialmente promissora e favorável à articulação entre pesquisa e formação foram as narrativas das histórias de vida dos professores, utilizadas como dispositivo para reflexão sobre os itinerários de formação.

A argumentação em favor das narrativas de vida como um recurso metodológico dessa forma de pensar e fazer ciência (Pesquisa-Formação) é algo recente. Segundo Alves e Gonçalves (2001, p. 92),

(...) parece certo que, só recentemente, o termo narrativa não nos transporta apenas para o mundo da literatura e da criação literária. Atualmente é já um dado adquirido que a narrativa se constitui como uma metáfora e o instrumento de um novo paradigma de entendimento, de observação e de compreensão psicológica e educativa.

Essa nova visão reconhece e valoriza as narrativas como um recurso construído na comunicação com o outro e também como revelador da complexidade da vida humana. Nesse sentido, “a narrativa não é um relatório de acontecimentos, mas a totalidade de uma experiência de vida que ali se comunica” (BUENO, 2002, p. 20). A pesquisa com narrativas caminha em direção a um mergulho interno, ampliando o processo de autoconhecimento de todos e de cada um que com ela se envolve. Assim sendo, os relatos presentes nas narrativas só podem ser submetidos à interpretação e não à explicação (BUENO, 2002).

Bruner (2001, p. 119) afirma que “uma das primeiras e mais naturais formas pela qual organizamos nossa experiência e nosso conhecimento é em termos narrativos”. Se narrar é um modo de organizar a nossa experiência, a escrita de si constitui-se um instrumento com potencial (trans)formador. A esse respeito, Josso (2007, p. 414) assinala: a pesquisa e a reflexão, a partir “da narrativa da formação de si (pensando, sensibilizando-se, imaginando, emocionando-se, apreciando, amando)”, é uma forma de “estabelecer a medida das mutações sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social”.

Josso (2004) faz uma associação entre história de vida, narrativa e formação. Para a autora, as histórias de vida, tendo como perspectiva “transformar a vida socioculturalmente programada numa obra inédita a construir” (p. 58), constituem um importante elemento para a formação. Na medida em que “a narrativa de formação obriga também a um balanço contábil do que é que se fez nos dias, meses e anos relatados, ela nos permite tomar consciência da fragilidade das intencionalidades e da inconstância dos nossos desejos” (p. 45). Pode-se afirmar que propicia, ao participante da pesquisa, a reflexão e a tomada de consciência sobre sua própria existencialidade, sobre como e por que se tornou no que é. Josso (2008, p. 27) esclarece:

A história de vida narrada é assim uma mediação de conhecimento de si em sua existencialidade, que oferece à reflexão de seu autor oportunidades de tomada de consciência sobre seus diferentes registros de expressão e de representações de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam a formação.

Como uma metodologia de Pesquisa-Formação, as histórias de vida, ao serem narradas, colocam a própria pessoa, simultaneamente, na condição de objeto e sujeito da pesquisa. Os participantes da pesquisa, aprendentes, constroem suas capacidades de escuta de si mesmo e de partilha, atentos às considerações sobre formação, tecidas no trabalho de narrar suas experiências e seus processos formativos (JOSSO, 2004). É um aprender com a própria experiência, produzindo conhecimento durante o trabalho da escrita de si.

Ao descrever os processos que afetam a identidade e a subjetividade, pode-se constituir um caminho para que o “sujeito oriente, com lucidez, as próprias aprendizagens e o seu processo de formação” (JOSSO, 2004, p. 41), sendo, portanto, um suporte para possíveis transformações. Para a autora, a formação é sempre experiencial, do contrário não é formação, pois implica um trabalho reflexivo sobre o que se passou, como foi observado, percebido e sentido pelo sujeito, articulando aqui atividade, sensibilidade, afetividade e imaginação. Daí a formação ser compreendida como “a procura de uma arte de viver em ligação e partilha”, que se desenvolve em torno de quatro eixos: a busca da felicidade, a busca de si e de nós, a busca de conhecimento ou do “real” e a busca de sentido. Por meio da abordagem das histórias de vida é possível ao sujeito tomar consciência desses eixos, que estruturam a formação da sua existencialidade, na busca de uma “sabedoria de vida”:

Mas é preciso considerar, ainda, que

(...) a narrativa de vida não tem em si poder transformador mas, em compensação, a metodologia de trabalho sobre a narrativa de vida pode ser a oportunidade de uma transformação, segundo a natureza das tomadas de consciência que aí são feitas e o grau de abertura à experiência das pessoas envolvidas no processo (JOSSO, 2004, p. 153).

Nesse sentido, fica clara a necessária implicação dos envolvidos no processo. O trabalho com as narrativas exige que cada um observe e escute o que se passa consigo mesmo e com os outros do grupo, o que implica respeito, disponibilidade e humildade. Nem sempre essas atitudes estão postas *a priori*, por isso, o planejamento dos encontros, com atividades que propiciem um clima de confiança para que os professores possam compartilhar e discutir no grupo as suas histórias de vida, é um aspecto muito importante para o sucesso desse tipo de pesquisa e de formação.

### **O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DO GRUPO DE PESQUISA-FORMAÇÃO: CENÁRIO DA PRODUÇÃO DAS NARRATIVAS DOS PROFESSORES**

O Grupo de Pesquisa-Formação foi-se constituindo entre os anos de 2008 e 2010. Desde o seu início até a sua finalização, a pesquisa transcorreu durante encontros mensais entre os pesquisadores acadêmicos e professores da educação básica, e também em encontros semanais ou quinzenais restritos aos pesquisadores.

Três grupos diferentes de professores participaram da pesquisa durante esse período. No primeiro ano houve a participação de dois grupos, somando-se 35 professores voluntários, de escolas públicas e privadas, vinculados ao ensino fundamental e/ou médio. No segundo ano participaram 15 professores, todos das séries iniciais.

As reuniões quinzenais ou semanais, restritas aos pesquisadores acadêmicos, eram dedicadas ao estudo de teóricos e planejamento das pautas das reuniões com os professores. Já os encontros mensais dos pesquisadores com os professores da educação básica caracterizavam-se por atividades de estudos teóricos, troca de experiências, produção de narrativas de vida e formação e discussões dos dados que emergiam da pesquisa.

Dada a constatação inicial da dificuldade e/ou resistência de alguns professores falarem e/ou escreverem sobre si mesmos, os pesquisadores lançaram mão de alternativas visando à mobilização da memória dos participantes e à criação de condições para a produção das narrativas autobiográficas.

Uma das alternativas que se revelou de grande potencial nessa direção foi a utilização de metáforas como forma de trazer para o presente a memória do professor. A opção pelas metáforas apoiou-se em autores que, como Marcelo Garcia (1999, p. 159), as concebem, na pesquisa educacional, como elementos capazes de permitir “averiguar algo sobre a natureza do pensamento do professor e sua relação com o contexto no qual adquire significado”.

Além das metáforas (na forma de figuras, objetos biográficos, textos e filmes), foram apresentados para discussão estudos de caso e textos teóricos. Palestras com professores pesquisadores convidados, bem como troca de experiências com outros professores, também foram utilizadas.

Em cada encontro, sempre que possível, as falas dos participantes eram gravadas e transcritas, objetivando um estudo posterior, mais detalhado e aprofundado. O estudo ocorria primeiramente no interior do grupo de pesquisadores e, posteriormente, era partilhado e discutido com os professores, nos encontros mensais.

### **AS NARRATIVAS DOS PROFESSORES: O QUE REVELAM SOBRE A ESCOLA**

Como já foi dito, as narrativas dos professores propiciam múltiplas vias de análise dos seus percursos formativos. A opção que fizemos por analisar o componente “escola” nas narrativas dos professores justifica-se não pelo fato de estar relacionada à tentativa de compreendê-los na sua individualidade, mas, sim, a uma forma de obter elementos para entender um fragmento da sua realidade sócio-histórica, vista como objeto social. Como explica Bertaux (2010, p. 60):

A abordagem etnossociológica visa compreender um objeto social “em profundidade”: se ela recorre às narrativas de vida, não é para compreender essa ou aquela pessoa em profundidade, mas para extrair das experiências daqueles que viveram uma parte de sua vida no interior desse objeto social as informações e descrições que, uma vez analisadas e reunidas, ajudem a compreender seu funcionamento e dinâmicas internas.

Neste sentido, consideramos que as narrativas constituem um discurso motivado pela tentativa de descrever uma história real. No entanto, também sabemos que tal motivação, no âmbito da Pesquisa-Formação que construímos, não se deu de forma espontânea, uma vez que atendeu a uma solicitação do pesquisador; uma outra limitação se revela no fato de que a pesquisa está marcada ainda pelos

recortes que a mesma se impõe, ou seja, narrar um aspecto específico do percurso biográfico, no caso, as percepções de escola.

Em que pesem esses elementos intervenientes no processo da pesquisa, é preciso salientar que a dinâmica desse tipo de investigação acabou por constituir não só uma fonte para conhecer o contexto social no qual o professor se insere, mas, e por esta mesma razão, um forte componente que aciona mecanismos reguladores da consciência, possibilitando ao narrador uma escrita reflexiva de si e, assim, uma compreensão da historicidade dos seus percursos individuais.

Na medida em que as dimensões – do histórico-social e do individual – se interpenetram, a investigação ganha caráter de pesquisa que, ao mesmo tempo, se faz formadora, segundo Souza (2008), porque o processo de escrita possibilita ao narrador conectar-se com sua singularidade e mergulhar na sua interioridade, tomando consciência de si.

Em síntese, como aponta Souza (2008, p. 95),

(...) a pesquisa com narrativas (auto)biográficas ou de formação inscreve-se neste espaço onde o ator parte da experiência de si, questiona os sentidos de suas vivências e aprendizagens, suas trajetórias pessoais e suas incursões pelas instituições, no caso, especificamente a escola, pois as nossas histórias pessoais são produzidas e intermediadas no interior e no cotidiano das práticas sociais institucionais e institucionalizadas.

De acordo com Ferrarotti (1988, p. 27), a análise interpretativa das histórias de vida deve “ordenar, compreender sem desnaturar, sem violentar, sem sobre-impôr um esquema pré-estabelecido”. Como assinala Bertaux (2010), na análise “não se trata de extrair de uma narrativa de vida todas as significações que ela contém, mas somente aquelas pertinentes ao objeto de pesquisa” (p. 89). Tais significações constituem indícios que permitem compreender os fatos diacronicamente, os seus contextos, bem como as relações existentes entre eles.

Com base nas ideias dos autores apresentados até aqui, procuramos desvelar, nas narrativas dos professores, produzidas no âmbito da Pesquisa-Formação, a trama que constitui o tornar-se professor e as suas práticas pedagógicas.

A interpretação que fizemos do que os professores disseram sobre a escola permitiu-nos agrupar excertos que deixam entrever as suas concepções (ou ideias, imagens, crenças, impressões, percepções) a respeito de alguns elementos da sua vida profissional, como por exemplo a relação professor-aluno, as metodologias empregadas em sala de aula, os entretempos e outras atividades vivenciadas na escola. Tais elementos, pensados de forma articulada, nos forneceram uma visão abrangente, como poderá ser visto a seguir, de alguns aspectos que podem ser considerados relevantes no processo de tornar-se professor, entre os quais se incluem as imagens da escola e sua influência no exercício da docência.

De modo geral, pode-se dizer que em suas narrativas os professores relataram vivências tanto positivas como negativas, da fase de início da vida escolar. Muitas vezes, mostraram certa ambiguidade de

sentimentos em relação à entrada na escola. Apresentaram, também, a expectativa e o desejo de outro tipo de entrada na vida escolar, diferente daquela que ele, professor, teve.

As imagens da escola de ontem, isto é, aquela escola que os professores frequentaram no início de sua escolarização, parecem estar associadas a algo distante, inatingível, um mundo vagamente explorado. Expressam uma escola que, na maior parte das vezes, figurava nas narrativas como provocadora de frustração e vergonha e geradora de medo do novo, do não saber. Em menor proporção, as narrativas sugeriam imagens de uma escola que “leva o aluno a novos horizontes” que mostra “um mundo de possibilidades” e que “traz o novo” como “incentivo ao desenvolvimento e crescimento”.

Os “bons” e os “maus” professores também foram lembrados. Aqueles que marcaram de forma positiva a vida escolar dos professores apresentavam-se com as seguintes características: eram dedicados, explicavam bem o conteúdo, usavam metodologias ativas, estimulavam e tratavam a todos de modo igual, com carinho e afeto. Os trechos a seguir são ilustrativos:

Isso é algo que marca muito... A preocupação com o estímulo e o sentimento do aluno, principalmente aquele que possui maior dificuldade... Ela [a professora] tratava a todos por igual, independente da raça, cor, classe social, religião. (M.)

A professora X, vendo minha vontade de ler mais e mais, começou a me emprestar os livros que comprava para o filho dela; acredito que seja por isso que não a esqueço. (G.)

Ela nos ensinava o alfabeto com tanta dedicação que tudo aquilo se transformava em mágica, os meus olhos brilhavam cada vez que ela nos ensinava. (A.)

Tive vários professores que explicavam muito bem o conteúdo... usavam vários recursos didáticos... as avaliações eram questões práticas e de raciocínio... eu não precisava decorar para tirar nota. (R.)

De outro lado, os “maus professores” foram distinguidos pelo autoritarismo, impaciência, rigidez e cobrança exagerada, tanto em relação à aprendizagem quanto aos comportamentos em sala de aula. Esses professores seriam os responsáveis por traumas e desmotivação que marcaram a vida escolar dos alunos que se tornariam futuros professores.

Na primeira série tive uma professora muito brava, exigente e que me cobrava, pois [eu] era filha da secretária... Fui chamada várias vezes na sala da direção por causa do comportamento e notas. (M.)

A maioria dos meus professores foi autoritária. E muitos deles tinham disciplina muito rígida. Não deixava seus alunos sair nem para tomar água. (R.)

Havia um professor da disciplina de matemática que não tinha nem um pouco de paciência para ensinar, e eu sempre fui muito esforçado e perguntava o tempo todo para esclarecer minhas dúvidas. Como esse professor não tinha paciência ele se irritava com as perguntas. Certo dia eu



fiz uma pergunta e ele me disse: – Menina, você toma banho de chapéu? E todos os colegas riram de mim... a partir daquele momento eu perdi a motivação e a vontade de ir para a escola. (G.)

A professora da terceira série massacrava tanto que tínhamos que aprender a tal da tabuada... que acabei com trauma... (S.)

Em alguns casos, a rigidez da escola, o autoritarismo e a impaciência dos professores pareciam guardar certa continuidade com o ambiente familiar: “A mãe me bateu com vontade e naquele dia após várias chineladas não consegui aprender mais nada... a pressão atrapalhou o aprendizado até hoje...” (D.).

Outra imagem recorrente nas narrativas foram os recursos didáticos e as metodologias utilizadas pelos professores de ontem. A predominância do uso do quadro-negro e dos exercícios de fixação sugeria uma prática norteada por uma concepção de ensino tradicional.

Quando eu era criança a professora passava os exercícios e depois fazia correção, pedia para os alunos irem fazer no quadro-negro. Para mim era um momento desesperador, pois tinha um trauma tão grande de ir ao quadro e errar e isso me deixava muito triste, me lembro que quando chegava em casa, eu falava para eu mesma: vou perder esse medo! E isso me deixava muito triste... (M. I.)

As narrativas revelaram, entretanto, que alguns professores de ontem (raros), mesmo com poucos recursos materiais, pareciam resistir ao ensino tradicional e optavam por utilizar metodologias que propiciavam ação que tornava a escola um lugar agradável e desejado. Peças teatrais, filmes e competições foram algumas alternativas citadas:

Ao lembrar este período me recordo de momentos dos quais sinto saudades; amigos, brincadeiras, o acompanhamento da família. (N.)

Das brincadeiras de roda no intervalo, elas sempre participando. Tenho muitas saudades. Volto a ser aquela criança, no pensamento. (M. L.)

Os entretempos da escola, as brincadeiras e as festas foram recorrentes nas narrativas de todos os professores participantes do Grupo. Segundo eles, esses momentos e atividades transformavam a escola “em lugar de fazer amigos”:

Ao revisitarem a escola que tiveram, foi inevitável a comparação com a escola de hoje, em que atuam como professores. Alguns apontaram semelhanças entre certos aspectos que consideravam inadequados em ambas: “Sempre estudei em escola pública e o cotidiano era quase como agora. Tudo em fila, professores chorosos e cansados... alunos não querendo estudar... enfim, quase tudo se parece com a realidade de hoje.” (D.)

Outros, porém, indicaram elementos que diferenciavam a escola de hoje da escola de ontem. A principal diferença residia no “tipo de aluno”. Para os professores, os alunos da escola atual “são muito diferentes”, são “bagunceiros, agressivos, dispersos e não querem estudar”. Eles “dificultam o trabalho do professor”:

Diante dessa nova realidade, os professores buscavam alternativas que se mostraram exitosas e que, segundo eles, foram aprendidas com os “bons professores” da escola de ontem. O tratamento paciente e afetuoso com o aluno e o uso do lúdico foram as alternativas citadas: “Quando comecei a trabalhar no CEINF, eu tive crianças muito agressivas. Recém estava entrando na faculdade, mas trabalhei muito a afetividade e fui conquistando a sala através de música, teatro, etc...” (R.)

Tais iniciativas, voltadas ao enfrentamento dos problemas de disciplina, marcaram presença nas narrativas de quase todos os professores. Entretanto, não foi observada em nenhuma delas a alusão ao uso de recursos didáticos e metodologias diferenciadas, embora tenham dito que isto seja necessário para “tornar seu trabalho mais interessante e mais produtivo”: “Hoje cada disciplina é um professor que leciona, então a mudança é grande... não se usam mais os métodos tradicionais [a professora se refere às salas multisseriadas]” (M.)

Os entretempos, as brincadeiras e as festas, lembrados como algo que marcou muito a escola de ontem, não foram lembrados nos relatos sobre a escola de hoje. Desta escola, os professores falaram da relação com os pais dos alunos, “muito diferente” da que acontecia na escola de ontem. Na escola de hoje, a participação dos pais na vida escolar de seus filhos é “quase nula”, e isso acarreta uma sobrecarga de trabalho e de tensão nos professores.

Pude perceber em pouquíssimo tempo que as crianças e seus comportamentos eram um reflexo de sua própria vida, alguns não tinham pais, outros a mãe apanhava do marido, outra viu a mãe ser morta pelo pai, e muitas outras situações. De posse dessas terríveis informações comecei a me aproximar mais daquelas crianças, transmitindo-lhes muito afeto e sendo correspondida. (K.)

Se alguns professores procuraram alternativas para lidar com o problema, outros acreditavam que essa situação tirou “a seriedade e o orgulho” da profissão e, sendo assim, sentiam-se agora “sem esperança, sem ânimo para continuar tentando melhorar”.

Apesar dos pesares, a escola de amanhã – aquela desejada para seus alunos – apresentava-se, nas narrativas dos professores, unanimemente, como um lugar que “aguce a curiosidade”, que “permita a liberdade e a exploração das possibilidades de um mundo a ser aberto”, que “propicie experiências com o mundo natural, onde se possa ver um mundo bom” e que “traga oportunidades...”

Nesse novo contexto, a escola que desejam para o amanhã estaria relacionada, necessariamente, com as boas condições de trabalho, boa formação e envolvimento com a profissão: “(...) professores [devem ser] formados, compromissados, (...) que conseguem trabalhar eficientemente a despeito da falta de apoio, que são movidos e se rebelam frente às insatisfações, desde o livro didático até os decretos governamentais.” (G.)

Os professores vislumbram a escola de amanhã com docentes mais próximos dos alunos e mais envolvidos com a sua realidade social:

A escola deve ter professores que planejam com base no contexto social do aluno. (K.)  
Hoje vejo que tenho que ser mais atenciosa com os alunos nas questões de suas necessidades. (N.)

Os alunos, nessa mesma via de raciocínio, são apresentados nas narrativas com imagens idealizadas, com perfil de aluno exemplar, traduzido como aquele que é “interessado, curioso e participativo”.

Os recursos didáticos e as metodologias da escola do amanhã relembram aquelas consideradas positivas na escola de ontem e incluem atividades lúdicas, brincadeiras, aulas atrativas e estímulo à curiosidade: “Devemos trabalhar o lúdico, porque se torna uma aula atrativa e fazer com que eles participem e interajam com as atividades e com os colegas.” (R.)

A análise que fizemos das narrativas dos professores sobre a escola pode ser assim sintetizada:

As lembranças sobre a escola de ontem, que vieram à tona nas narrativas dos professores do Grupo, foram marcadas por experiências polarizadas, ou seja, ora envolviam imagens positivas (o lugar do novo, do desenvolvimento e crescimento pessoal), ora imagens negativas (como o lugar distante, inatingível, de vivências de frustração e provocadoras de vergonha e medo). Os professores da escola de ontem foram lembrados pelo sentimento que provocaram no aluno ou pela forma de relacionamento pessoal com ele estabelecida. A ideia de bom professor parece estar fortemente associada ao tipo de tratamento dado ao aluno (um misto de carinho, estímulo, afeto, somado com momentos de “ser enérgico, bravo e exigente”) e também à capacidade de “explicar bem a matéria”. Esse professor, com sua prática tradicional de sala de aula, temperada de atividades como teatro, filmes, competições, tornava a escola um espaço sisudo e sério, mas, ao mesmo tempo, um lugar de aprender e fazer amigos; um lugar não só de experiências de tensão, mas, também, de vivências prazerosas. Todos esses elementos, juntos, parecem sintetizar o que os professores participantes da Pesquisa-Formação ora relatada concebiam como ingredientes centrais da eficácia de ensino.

Em oposição aos professores de ontem – severos, exigentes, respeitados socialmente –, a imagem do professor de hoje, apresentada nas narrativas, é a do profissional “descompromissado”, “perdido”, “choroso e cansado”. Nesse contexto, também a imagem do aluno atual – “bagunceiros, agressivos, dispersos e sem vontade de estudar” – se contrapõe à do passado – “estudioso, responsável, obediente”. Em síntese, a escola de ontem e a de hoje são caracterizadas por binômios: na de ontem a imagem de seriedade e exigência por parte do professor está associada à do aluno esforçado, estudioso, obediente; na de hoje, pelo binômio oposto, com professores descompromissados e alunos desinteressados.

As narrativas projetam para o futuro uma escola idealizada como um espaço de estímulo à curiosidade, ao lúdico e a novas experiências, com professores que trabalham de forma autônoma e eficiente, mesmo sem apoio técnico. As imagens do amanhã também evocam alunos exemplares, curiosos e participativos. As projeções para o futuro são reveladoras também da importância dada pelos professores a um ambiente de trabalho prazeroso, sem tensões ou conflitos, condição irreal se pensamos e queremos uma escola plural.

## **METARREFLEXÕES E ENCAMINHAMENTOS**

Em que pesem todas as dimensões que incidem sobre a formação do professor, desde as biográficas (relativas às histórias de vida pessoal) às contextuais mais amplas, consideramos que a escola ocupa

uma posição de destaque como lugar de aprendizagem do professor. A escola é um espaço em que ele não só desenvolve sua prática, mas também vivencia experiências como aluno e estas repercutem na sua atuação como docente. Como defende Canário (1998), a escola é o lugar onde os professores aprendem. Neste sentido, em sintonia com o pensamento desse autor, advogamos a importância de abrir o espaço escolar às reflexões sobre a constituição identitária dos professores, processo que passa necessariamente pela compreensão de suas trajetórias pessoais e profissionais em um determinado tempo e contexto sócio-histórico.

As narrativas aqui interpretadas corroboram essa afirmativa, na medida em que nelas os professores destacam as experiências escolares que marcaram suas práticas, seja como modelo, seja como contramodelo para o que pretendem ser como docentes. Dito de outra forma, o professor não chega à escola despido de sua história, nem de seu projeto de futuro. Assim, suas práticas terão, sempre, alguma marca das experiências vividas e das expectativas em relação aos resultados de seu trabalho. As lembranças pessoais das vivências do período escolar contribuem para a construção das diferentes imagens de escola, professor e aluno, e estas são marcadas por aprendizagens calcadas na experiência e nas relações pessoais.

Apoiados em Josso (2007) podemos tipificar tais aprendizagens como sendo predominantemente experienciais e relacionais. Contudo, é preciso dizer que outros tipos de aprendizagens – as instrumentais (procedimentos da vida prática) e reflexivas (explicações baseadas em referenciais explicativos) – também puderam ser evidenciadas nas narrativas, ainda que discretamente.

A ênfase dada aos aspectos experienciais e relacionais deixa transparecer o quanto as aprendizagens dos professores estão associadas às suas vivências, ao seu modo de sentir e agir na prática. Isso equivale a dizer que a experiência é visceral e como tal está marcada por sensações, sentimentos, ideias valorativas mais do que por abstrações a respeito do trabalho. Esses achados corroboram o que afirma Tardif (2009, p. 17): o “saber dos docentes era, antes de qualquer coisa, narrativo e experiencial, e não apenas teórico e conceitual”.

Admitir o valor da experiência na formação do professor não é, entretanto, fazer apologia à prática ou aos aspectos experienciais e relacionais como definidores desse processo. A formação do professor não se restringe às vivências, nem tampouco aos espaços confinados de cursos, mas abrange o contínuo da vida, nos seus diferentes momentos, e se faz, necessariamente, por uma atividade reflexiva ao longo desse percurso, tarefa extremamente dificultada se empreendida solitariamente.

Se as narrativas dos professores expressavam, marcadamente, o nível experiencial e relacional da aprendizagem docente, nosso desafio, como pesquisadores e mediadores do processo que propiciou condições para que os professores pudessem falar de si, seria o de compreender as razões dessas e de outras formas de aprendizagem, remetendo-as a explicações contextualizadas histórica, política, social e economicamente. Em outras palavras, a questão que se coloca, do ponto de vista da formação, é como interpretar as experiências existenciais e relacionais – tão próximas ao real particular do sujeito e do espaço imediato de sua vivência – de modo a transformá-las em experiências mais complexas, amplas e abrangentes, produzidas por meio da reflexão crítica dos fatos narrados e contextualizados.

Marli André (2010) tece algumas considerações, com as quais concordamos, a respeito do estudo das concepções dos professores. Para a autora, pode-se indagar:

(...) investigar as opiniões, representações, saberes e práticas do professor, para que? Para constatar o que eles pensam, dizem, sentem, fazem? Não seria isso muito pouco? Parece importante ir muito além, procurar entender o contexto de produção desses discursos e práticas. Queremos conhecer mais e melhor os professores e seu trabalho docente porque temos a intenção de descobrir os caminhos mais efetivos para alcançar um ensino de qualidade, que se reverta numa aprendizagem significativa para os alunos. Isso supõe, por um lado, um trabalho colaborativo entre pesquisadores da universidade e os professores das escolas, e por outro lado um esforço analítico muito grande, seja no interior dos grupos de pesquisa, seja entre grupos para reunir elementos que ajudem a reestruturar as práticas de formação.

Entendemos que, dado o seu caráter particular e contextual, a prática necessita de contrapontos que a façam sair de si mesma e ser olhada de um ponto de vista mais amplo. Isso envolve, necessariamente, um processo de metacognição. Este processo não se constitui espontaneamente. Antes, deve ser propiciado pela instauração de uma comunidade reflexiva, que instigue, constitua e possibilite a sua consolidação.

É justamente essa a perspectiva que orientou o nosso Grupo de Pesquisa-Formação, no trabalho desenvolvido com os professores da educação básica. O uso que fizemos das narrativas como forma de dar voz aos professores, oportunizando-os a expressarem suas ideias a respeito da escola, e também como estratégia de fazer emergir as concepções subjacentes às suas falas, funcionaram como um catalisador das reflexões do professor.

Contudo, isso só não basta. Sabemos que a relação entre as concepções e as decisões e ações do professor não é simples, ao contrário, envolve uma série de fatores relacionados à concretude da escola (condições salariais, regime de trabalho, apoio dos pares, perfil dos alunos, disponibilidade de recursos pedagógicos, etc.), os quais nem sempre respondem às questões situadas no âmbito das concepções, sejam elas conscientes ou não. Da mesma forma, a relação entre reflexão e transformação da prática não é automática.

No percurso do Grupo procuramos oferecer condições para a atividade metacognitiva do professor, tendo em vista as transformações de suas concepções de escola e, também, de sua prática como docente. Nessa perspectiva, privilegiamos situações de aprendizagem coletiva reflexiva, tomando as histórias de vida como um ponto de partida para a tomada de consciência sobre a própria reflexão, suscitada na e pela escrita, de forma a “compreender melhor a atividade mental realizada e promover as regulações necessárias” (ANDRÉ *et al.*, 2006, p. 59).

Regular pressupõe ponderar, negociar, confrontar, redimensionar, insistir, corrigir, ajustar, orientar. O ato implica gerenciar a própria aprendizagem. Esse gerenciamento tem início com a orientação de pessoas mais experientes, e com o tempo e a experiência o sujeito é capaz de se auto-regular, acenando-nos a importância de considerar o desenvolvimento de atividades metacognitivas nas atividades de formação de professores (ANDRÉ *et al.*, 2006, p. 59).

Nessa compreensão, o Grupo procurou investir em atividades que auxiliassem o processo reflexivo e metarreflexivo dos professores, entre as quais se destacam (a) a preparação de um simpósio com foco na temática das narrativas autobiográficas, do qual participaram os pesquisadores e professores da educação básica em discussões com convidados externos que se dispuseram a trocar experiências e subsidiar teoricamente o nosso Grupo de Pesquisa-Formação; (b) a participação de pesquisadores convidados nas reuniões mensais com os professores, em especial na condução de estudos teóricos a respeito de aspectos sócio-históricos da educação brasileira; (c) estudos teóricos com os professores, conduzidos pelos pesquisadores do Grupo, sobre temas relacionados à formação do adulto professor e à metarreflexão como componente desse processo; (d) atividades que visavam fortalecer o vínculo entre pesquisadores e professores, por meio da identificação de suas histórias de vida.

Ao final desse esforço, foi possível observar algumas mudanças. As reuniões tornaram-se mais dialogadas, as discussões, mais aprofundadas, e algumas narrativas de vida dos professores já pareciam dar sinais de passagem do nível da descrição experiencial para o reflexivo. Sabemos, todavia, que não se resolvem, num curto espaço de tempo, os problemas cujas origens situam-se em tempos remotos da história pessoal, da vida escolar, da formação inicial dos professores. Sabemos também que, apesar disso, na trama dos processos de transformação da prática do professor, a Pesquisa-Formação pode ser um fio que auxilia na sua tessitura.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A participação dos professores da educação básica no Grupo de Pesquisa-Formação possibilitou a reflexão sobre seus percursos formativos, auxiliando a desconstrução de representações forjadas durante as experiências da vida escolar e subsidiando a construção de novos caminhos para uma nova escola e um novo professor. A análise crítica das experiências relatadas nas histórias de vida pressupõe um processo coletivo de reflexão, evidenciando o papel mediador dos pesquisadores do Grupo no desenvolvimento dessa modalidade de pesquisa, na medida em que a narrativa possibilita não só a emergência de um sujeito narrador, como também a instauração de uma comunidade reflexiva narradora, que instiga, constitui e possibilita a consolidação de saberes e fazeres.

Nesse sentido, uma pesquisa que se pretende formadora precisa ir além da identificação dessas concepções. Faz-se necessário propiciar, aos professores, condições para que reflitam sobre as suas concepções (o âmbito de sua validade, o modo como foram constituídas, de que forma influenciam a sua prática e como podem ser modificadas).

Acreditando que a transformação da escola esteja fortemente vinculada às possíveis mudanças de concepções sobre o trabalho docente que permeiam o imaginário do professor, buscou-se, neste estudo, conhecer os diferentes olhares dos professores sobre a escola e como estes foram construídos, a fim de transformá-los, por meio de um processo de reflexão sobre as relações professor-conhecimento, professor-aluno e aluno-conhecimento, favorecida no Grupo de Pesquisa-Formação.

## Referências

- ALVES, J. F.; GONÇALVES, F. O. *Educação narrativa de professores*. Coimbra: Quarteto, 2001.
- ANDRÉ, M. E. D. A. *et al.* Aprendizagens. In: PLACCO, V. M. N de S.; SOUZA, V. L. T. de. *Aprendizagem do adulto professor*. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p. 83-88.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set.-dez. 2010.
- BRUNER, J. *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, jan.-jun. 2002.
- CANÁRIO, R. A escola: lugar onde os professores aprendem. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, PUC, n. 6, p. 9-27, 1998.
- CURY, H. N. Concepções e crenças dos professores de matemática: pesquisas realizadas e significado dos termos utilizados. *Bolema*, Rio Claro, v. 12, n. 13, p. 29-43, 1999.
- FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 17-34.
- IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2000.
- JOSSO, M. C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Educação*, Porto Alegre, ano XXX, v. 3, n. 63, p. 413-438, set.-dez. 2007.
- JOSSO, M. C. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.
- JOSSO, M. C. As histórias de vida como territórios simbólicos nos quais se exploram e se descobrem formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade evolutiva singular-plural. In: PASSEGGI, M. da Conceição (Org.). *Tendências da pesquisa (auto)biográfica*. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 23-50.
- MARCELO GARCIA, C. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.
- SOUZA, E. C. Histórias de vida, escritas de si e abordagem experiencial. In: SOUZA, E. C.; MIGNOT, A. C. V. (Org.). *Histórias de vida e formação de professores*. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008. p. 89-98.
- TARDIF, M. A formação nos estabelecimentos escolares In: ENS, R. T.; VOSGERAU, D. S. R.; BEHRENS, M. A. (Org.). *Trabalho do professor no espaço escolar*. Curitiba: Editora da PUC do Paraná, 2009. p. 15-25.