



A narrativa e a formação de professores

Marlene Rozek

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
marlene.rozek@pucrs.br

Resumo

O presente texto se propõe a discutir a abordagem biográfica no contexto das pesquisas que tem a formação de professores como seu eixo central. Trata-se de um estudo teórico que tem por objetivo ampliar o debate e propiciar um aprofundamento dos pressupostos que fundamentam as narrativas na pesquisa em Educação. Os estudos apontam que a narrativa é uma forma de caracterizar os fenômenos da experiência humana e seu uso é apropriado em muitos campos das ciências sociais, uma vez que focalizam os seres humanos, suas relações interpessoais com seus ambientes e baseiam-se no estudo sobre a experiência. Este seria o ponto de partida e o termo chave para todo o processo de reflexão, pois a experiência é constituída de histórias vividas pelas pessoas; estas histórias contadas ou narradas constituem, portanto, a base do estudo da experiência. Neste sentido, a narrativa é tanto fenômeno quanto método, o que contribui imensamente para a pesquisa no complexo campo da formação docente, pois aponta para o redirecionamento do que se entende por formação do professor. A perspectiva de pesquisa centrada na abordagem biográfica e experiencial permite compreender a formação docente em uma dimensão diferente da dos princípios da racionalidade técnica. A compreensão das implicações pessoais e das marcas construídas na trajetória pessoal apresenta-se como um exercício potencializador de formação e de pesquisa, na medida em que possibilita ao sujeito em formação compreender-se como autor do seu percurso formativo.

Palavras-chave: Narrativa; Histórias de Vida; Formação de Professores; Pesquisa Biográfica.



Abstract

This paper aims to discuss the biographical approach in the context of research that has teacher education as its central axis. This is a theoretical study that aims to broaden the debate and promote a deepening of the assumptions that underlie narrative research in education. Studies indicate that the narrative is a way of characterizing the phenomena of human experience and its use is appropriate in many fields of social sciences, once they focus on humans, their interpersonal relationships with their environments and are based on the study about the experiment. This would be the starting point and key term for the process of reflection, because the experience is made up of stories experienced by people, these stories told or narrated therefore constitute the basics of the study of the experience. In this sense, the narrative is both phenomenon and method, which contributes immensely to the research in the complex field of teacher education, because it points to the redirection of what is meant by teacher training. The research perspective focused on the biographical and experiential approach allows us to understand teacher training from a dimension that is different from that of technical rationality. The understanding of personal implications and brands built in the personal trajectory is presented as an empowering tool for exercising training and research, as it allows the subject to understand him/herself as the author of his/her own training path.

Keywords: Narrative; Life Stories; Teacher Education; Biographical Research.

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo discutir el enfoque biográfico en el contexto de la investigación que tiene la formación docente como eje central. Este es un estudio teórico que pretende ampliar el debate y alentar la profundización de los supuestos que subyacen en las narrativas en la investigación en la educación. Los estudios indican que la narrativa es una forma de caracterizar los fenómenos de la experiencia humana y su uso es apropiado en muchos campos de las ciencias sociales, centrándose una vez que los seres humanos, sus relaciones interpersonales con sus entornos y se basan en el estudio de la experimento. Este sería el punto de partida y término clave de todo el proceso de reflexión, porque la experiencia se compone de historias experimentadas por las personas y las historias contadas o narradas por tanto, constituyen la base del estudio de la experiencia. En este sentido, el relato es tanto fenómeno como método, lo que contribuye en gran medida a la investigación en el complejo campo de la formación docente, apunta



a la reorientación de lo que significa la formación de profesores. La perspectiva de la investigación se centró en el enfoque biográfico y permite entender la formación del profesorado de la experiencia en una dimensión diferente de los principios de la racionalidad técnica. Entender las implicaciones de personal y las marcas construidas sobre la trayectoria personal se presenta como un potenciador de la formación y la investigación sobre el ejercicio, ya que permite al sujeto para comprender la formación como autor de su formación.

Palabras clave: Narrativa; Historias de Vida; Formación Docente; Investigación Biográfica.

Introdução

Ao longo das últimas décadas, a pesquisa em educação vem adotando as narrativas de professores como um instrumento de investigação da prática docente (Vaz, Mendes, & Maués, 2001). Pesquisas ligadas ao pensamento do professor, ao seu conhecimento prático e a suas histórias de vida têm se utilizado das narrativas como uma forma de construir um conhecimento multifacetado da prática docente. Para Vaz, Mendes e Maués, “o emprego das narrativas de professores como objeto de investigação é fruto da insatisfação do universo educacional com o tipo de conhecimento sobre a prática e o saber docente produzido pelo paradigma processo-produto” (2001, p. 02). Estes autores definem a narrativa como um colar de contas, pois, “ao narrar algo, o narrador vai encadeando casos como contas são presas a um fio para formar um colar” (2001, p. 06); buscam na narrativa uma maneira de ter acesso aos conhecimentos produzidos pelos professores, no âmbito da prática.

Isabel Alarcão (2004) afirma que os termos História de Vida e Narrativa utilizam-se na nomenclatura atual dos estudos em ciências sociais e humanas. A respeito da diferença entre História de Vida e Narrativa, a autora faz referência a uma pesquisa relatada por Hatch e Wisniewski, em 1995, em que a maioria dos pesquisadores considerou que as Histórias de Vida são uma subcategoria da Narrativa. Para Alarcão, “a história de vida narra-nos a viagem ao longo da existência individual, insere o ser biológico nos contextos físicos e socioculturais e reconhece a sua interatividade. Revela-nos o que aconteceu e o que, dos acontecimentos, se reteve” (2004, p. 09). A História de Vida dá visibilidade à personalidade da pessoa, manifesta seus anseios, suas realizações e suas frustrações; revela ideais e valores e, assim como as Narrativas, as Histórias de Vida descrevem, representam, colocam



diante de cada pessoa instâncias de percursos; elas não têm como objetivo argumentar, convencer; “tem, isso sim, um valor inspirador, reflexivo, visto que permitem “perceber a multidimensionalidade da existência, escutar sentimentos, nos outros e em nós próprios” (Alarcão, 2004, p. 11).

Connely e Clandinin (1995) consideram que o homem é essencialmente um contador de histórias e extrai sentido do mundo por meio daquilo que conta. Nas palavras dos autores, “a principal razão para o uso da narrativa na investigação educativa é que os seres humanos são organismos contadores de histórias, organismos que individualmente e socialmente, vivem vidas relatadas. O estudo da narrativa, portanto, é o estudo da forma como os seres humanos experimentam o mundo” (Connely & Clandinin, 1995, p. 11). Com o intento de preservar essa distinção, os autores propõem que os fenômenos sejam nomeados como histórias e a reflexão, como narrativa. O ser humano é um ser que se interpreta e, por isso, utiliza, fundamentalmente, formas narrativas; o homem organiza o mundo por meio das narrativas e, com elas, fundamenta suas ideias, suas crenças e seus valores.

Para Walter Benjamin, a narrativa “é uma forma artesanal de comunicação, ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dela. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso” (1994, p. 60). A matéria da narrativa, portanto, é a própria experiência humana, e os instrumentos utilizados para a construção dessa história são as palavras.

Elementos de uma Fundamentação I

A pesquisa qualitativa, uma vez rompendo com os parâmetros epistemológicos do paradigma positivista, incorpora em seu fazer o sujeito e sua subjetividade, valoriza a construção peculiar das práticas cotidianas, que passam a ser vistas não por seus produtos palpáveis, quantitativos, objetivados, mas pelo processo significativo de sua construção, em que se incorporam as representações, os significados, o sentido existencial elaborado. A narrativa está situada em uma matriz de investigação qualitativa, pois tem como base a experiência vivida e constitui-se uma forma de saber que caracteriza, compreende e representa a experiência humana.

Connely e Clandinin (1995) afirmam que a narrativa consiste em uma maneira de compreender a experiência, haja vista que o narrar não é somente expor ou contar uma sequência de ações, mas implica, também, a reflexão sobre aquilo



que se relata. Os conceitos de narrativa, história, biografia estão sendo cada vez mais usados por pesquisadores nas ciências sociais e em educação. A investigação narrativa, mais do que um paradigma novo, representa a existência de uma era pós-paradigmática, em que novas configurações emergem, ao mesmo tempo em que se mantêm as formulações existentes e em que várias versões se desconstróem e se recombinaem (Galvão, 2005). Sob o termo de investigação narrativa, incluem-se várias perspectivas, desde a análise de biografias e de autobiografias, histórias de vida, narrativas pessoais, entrevistas narrativas, etnografias, memórias populares, até acontecimentos singulares integrados num determinado contexto. O ser humano não tem acesso direto à experiência dos outros, lida com representações dessa mesma experiência por meio do ouvir contar, dos textos, da interação que se estabelece e das interpretações que são feitas. A autora, apoiando-se nas ideias de Chapman (1992), afirma que o professor é a história, uma história particular em termos de passado, presente e de experiências antecipadas. Os professores não só trazem para a escola uma história pessoal que dá sentido às suas ações, mas também vivem aí uma história que dá sentido ao mundo. O modo como organizam a aula e interagem com o aluno pode ser visto como o construir e o reconstruir a história de sua experiência pessoal.

Para Josso (2004), a narrativa permite explicitar a singularidade e, com ela, vislumbrar o universal, perceber o caráter processual da formação e da vida, articulando espaços, tempos e as diferentes dimensões de cada um, em busca de uma sabedoria de vida. A principal contribuição de Josso passa pela definição das Histórias de Vida como metodologia de pesquisa-formação, ou seja, como metodologia em que a pessoa é, simultaneamente, objeto e sujeito da formação. Nesta perspectiva, Nóvoa (1995, 2002) e Nóvoa e Finger (1988) afirmam que as pessoas são as pedras-vivas, a nossa matéria-prima, pois formar é sempre formar-se.

Para Josso (2004), as abordagens das Histórias de Vida, dadas a conhecer pelos textos publicados nos últimos quinze anos, remetem a dois tipos de objetivos teóricos: primeiro, apontam uma mudança do posicionamento do pesquisador, por meio de um apuramento que visa a diferenciar as modalidades e os papéis assumidos durante o processo, as etapas e os projetos de conhecimento específicos; segundo, apontam a contribuição do conhecimento dessas metodologias para um novo território de reflexão abrangendo a formação, a autoformação e as suas características.



As pesquisas apontam, no contexto do desenvolvimento das investigações educacionais, a significativa presença e a crescente importância que os estudos com e sobre Histórias de Vida de professores vêm conquistando. Bueno (2002) lembra que as pesquisas autobiográficas na área da Educação têm sido utilizadas na formação contínua de professores; poucos são os trabalhos que exploram aspectos da vida de ex-professores e mais escassos são os que empregam o método com indivíduos que ainda não ingressaram na vida profissional. Esta mudança de perspectivas, segundo a autora, estabelece as diferenças quanto à forma de se trabalhar, fazendo que daí decorram vantagens e limites. Bueno (2002) salienta a importância de uma revisão a respeito das justificativas que, na área da Educação, têm sido apresentadas para o uso destas abordagens. Referindo-se aos estudos de Dominicé (1988, 1990), Nóvoa (1995, 1999), Nóvoa e Finger (1988) e Josso (1999), Bueno (2002) afirma que a falta de uma teoria da formação de adultos deixa evidente as dificuldades de se pensar a educação adequada a eles fora de uma perspectiva de progresso ou de desenvolvimento. O sujeito adulto tem, simultaneamente, uma visão retrospectiva e prospectiva e, segundo a autora, isso é levado em conta quando se trata de ele próprio pensar o seu futuro.

Considerando tais questões, Ferrarotti é um dos sociólogos que tem se destacado na análise do método biográfico. No texto Sobre a autonomia do método biográfico (1988), o autor observa que a sua utilização desencadeou importantes embates teóricos no decurso de sua evolução, numa luta pelo reconhecimento de seu estatuto científico como método autônomo de investigação. Segundo o autor, o interesse crescente nos últimos anos por esse debate, responde a uma dupla exigência: de um lado, a necessidade de renovação metodológica, em decorrência de uma crise generalizada dos instrumentos heurísticos da sociologia; de outro, corresponde à exigência de uma nova antropologia, devido aos aspectos vindos de vários setores para se conhecer melhor a vida cotidiana. Neste contexto, o método biográfico apresenta-se como opção e alternativa para a mediação entre a história individual e a história social.

Da revisão que o autor faz das metamorfoses do método, alguns aspectos são considerados por ele como sendo desvios epistemológicos e metodológicos, pois acabam comprometendo seu valor e especificidades heurísticas. A primeira de suas críticas relaciona-se à tentativa que se fez, no início de sua utilização, de adequar o método biográfico aos cânones tradicionais das ciências sociais, cuja busca dava-se em estabelecer hipóteses prévias e quantificar os seus produtos. Essa posição é definida como escandalosa por Ferrarotti (1988) e deve-se a uma total incompreensão do valor de conhecimento que o método autobiográfico



atribui à subjetividade. A biografia mostra-se subjetiva porque, por meio dela, o pesquisador lê a realidade do ponto de vista de um indivíduo historicamente determinado e porque os materiais (geralmente autobiográficos) estão sujeitos a inúmeras deformações. A segunda crítica apontada por Ferrarotti, quanto ao uso equivocado do método, refere-se à justaposição dos materiais biográficos, vistos apenas como um suporte de informações. Ele considera legítimo o uso de biografias como fonte de informações, mas alerta que isso "não pode confundir-se com a especificidade heurística do método biográfico" (1988, p. 22).

Tomar uma biografia como um exemplo, caso ou ilustração, no âmbito de um quadro interpretativo, constitui, para Ferrarotti (1988), um empobrecimento, pois tal atitude implica uma epistemologia que se contradiz com o pressuposto da subjetividade inerente ao método biográfico. Significa, em outras palavras, negar o seu caráter histórico e o pressuposto da subjetividade nele contido. Do ponto de vista epistemológico, as Histórias de Vida colocam-se, segundo Ferrarotti (1990), como possibilidade de mudança e de ruptura em relação à ciência clássica, como um movimento que lança um outro olhar sobre a vida e sua dinâmica e institui, assim, uma outra forma de entender e trabalhar com as ciências humanas. Nesta perspectiva, o particular e o cotidiano saem do lugar de sombra e assumem a cena como sujeitos da investigação; neste caminho dialógico de relação com o mundo e a ciência, surge um conhecimento mais crítico e reflexivo que conjuga o senso comum ao conhecimento científico. Além disso, encontra-se nas Histórias de Vida um sentido ontológico de reencontro consigo mesmo, com as pessoas e com o mundo. As investigações e práticas de formação trazem a densidade da dimensão temporal, em que a dialética entre a memória do passado, as experiências do presente e os projetos futuros são trazidos num sentido de balanço.

A história de vida, no campo da formação docente, faz emergir a densidade da produção social de determinados significados apropriados pelo sujeito. A pessoa que narra traz os processos sociais de sua produção narrativa. Há uma ênfase no papel do sujeito em sua formação e no processo coletivo de construção da profissão docente. A história de vida tem na reflexão a travessia fundamental para revisar e refletir a vida em suas múltiplas relações, o que permite um caráter emancipatório na formação docente, na medida em que articula dimensões ontológicas, pedagógicas e sociais de ser e estar com os outros. Ao narrar, o ser humano visita o passado, busca o presente em que as histórias se manifestam, pois a memória é tecida a partir do presente, empurrando-o para o passado, numa viagem imperdível e necessária, fundamental para que possa produzir novos encadeamentos, outros modos de compreender o acontecido, outras



possibilidades de narrativa, significando e ressignificando sua história e produzindo novos sentidos para a sua vida e para a vida dos outros (Benjamin, 1994). O autor lembra que o narrador tem com sua matéria – a vida – uma relação artesanal e que sua tarefa é a de trabalhar a matéria-prima das experiências – a sua e a dos outros – de maneira a transformá-la.

No campo da formação de professores, o trabalho com as histórias de vida situa-se na perspectiva de uma nova epistemologia, “de recondução do sujeito e da subjetividade como fundamentais ao olhar para a realidade social, educacional e, também, para a escola e a docência” (Bragança, 2008, p. 69). Pode-se afirmar que qualquer história contada acerca da escola é sempre uma história pública. Ao narrá-la, sabe-se que ela será contada por outros que dela se apropriam; esta é uma prática do ser humano: apropriar-se das histórias dos outros. Os fatos da escola em seu cotidiano são compreendidos e interpretados porque fazem parte de uma situação pedagógica, já vista ou vivenciada em outro momento ou em outro lugar.

Elementos de uma Fundamentação II

A vida humana pode ser experimentada com acontecimentos diversos; existem aqueles que são vividos de modo muito pessoal, haja vista o que passam de forma intransferível. Também existem outros que têm um significado, não somente enquanto sujeitos individuais, mas como seres humanos. Considerando tal perspectiva, entende-se que a formação de professores necessita de uma reflexão profunda sobre a cultura e a história em que insere seu conceito de educação e seus discursos. Faz-se referência à educação como uma prática ética interessada na formação do sujeito, em uma relação educativa ética, que tem como base a ideia de responsabilidade frente ao outro. A educação, a autêntica experiência de formação, constitui um acontecimento de ordem ética dentro do qual se encontra uma relação humana, ou seja, um sujeito que transcende o outro e frente ao qual se tem o compromisso de assumir uma responsabilidade.

Arendt, em *A Condição Humana* (2008), afirma que a Idade Moderna perdeu sua confiança na sabedoria dos sentidos e nas aparências. A realidade se manifesta em suas aparências, o que significa que a época moderna tem perdido sua confiança na realidade. A construção da realidade é sempre de ordem simbólica. Aqui, o simbólico é compreendido como esse gesto que remete sempre a um sentido que não se encontra claramente visível de modo imediato. É algo que representa um significado que não lhe é inerente. A educação, na concepção de Arendt, tem



que fazer referência à figura do outro, ou seja, é preciso que o nível de experiência vá além do fenômeno da empatia. Isso conduz a entender a educação como empreendimento ético como resposta à demanda do outro. Uma perspectiva ética imprime uma lógica de inclusão, lógica esta que se pauta no reconhecimento e na valorização do outro.

A vida humana é, essencialmente, histórica; portanto, cada vida é uma história narrada no tempo e num projeto existencial biográfico. Conceber a vida humana como biografia é tratar de pensá-la como relato, o que significa que o sujeito humano é leitor de si mesmo; é um ser interpretativo e portador de histórias. Narrar histórias é a arte de seguir contando-as (Benjamin, 1994); o passado é objeto de aprendizagem cujo tema é o ser humano, e a memória é a forma de conhecimento dele. No entanto, a memória é uma narração que não se produz no vazio. Pela sua configuração narrativa, ela afeta cada ser e, não obstante, mostra-se muito frágil, pois a atividade de recordar não se dá sempre que é proposta; é preciso que tenha havido uma experiência, um acontecimento para que o recordar do passado se mostre. O trabalho da memória não consiste em trazer à mente a fotografia dos acontecimentos do passado arquivados objetivamente, mas, em voltar a captar o significado, o sentido, as emoções do vivido. O que se recorda não são réplicas dos acontecimentos em si; são registros de como se tem vivido esses acontecimentos.

A experiência educativa não pode ter como base a prescrição normativa, a mera imitação, práticas tão comuns na Educação de forma geral, mas deve se configurar como um acontecimento que tem como base a ética, considerando que a relação pedagógica é uma relação de eticidade, pois remete ao outro. Para tanto, é necessária uma razão sensível, uma outra dimensão da racionalidade educativa. A Modernidade, fascinada pela técnica e pela razão soberana, não é capaz de tolerar a alteridade do outro. Não se trata de negar os usos da razão, mas sua forma totalitária de compreender o mundo, o homem e as relações humanas. É preciso reivindicar uma outra racionalidade junto à Pedagogia e à formação de professores. É importante que haja uma razão criadora da palavra e do sentido, em que o detalhe seja significativo, em que a palavra do educador, do texto pedagógico e do aluno, possa interpretar-se. O sentido das palavras pedagógicas não está dado definitivamente; ele pode e deve se recriar constantemente, pois um significado se constitui em cada encontro educativo. O sujeito humano se constitui na diferença e é na diversidade de situações e experiências que as relações ocorrem no campo educativo. Não se pode excluir qualquer elemento da trama que constitui o sujeito.



No campo da formação docente, a perspectiva de trabalho com as Histórias de Vida situa-se no movimento paradigmático de busca de uma nova epistemologia (Souza, 2008), no sentido de reconduzir o sujeito e a subjetividade para a realidade sócio-histórica e, também, para a docência. Esse movimento de tematização da vida no percurso do tempo, na dialética entre o sujeito e a sociedade, encontra na reflexão o caminho que materializa e produz sentido. Nas narrativas, as professoras problematizam suas histórias de vida, recriam o passado por meio do voltar à origem e também com um inventário daquelas experiências consideradas formadoras. Toma-se o conceito de experiência formadora de Josso (2004) por considerar que a narrativa coloca o sujeito em contato com as suas experiências, as quais estão perspectivadas a partir daquilo que cada um viveu e das simbolizações e subjetivações construídas no percurso biográfico.

Para Josso (2004, p. 48), uma experiência, para ser considerada formadora, deve ser tomada sob o ângulo da aprendizagem, uma vez que “essa experiência simboliza atitudes, comportamentos, pensamentos, saber-fazer, sentimentos que caracterizam uma subjetividade e identidades.” As vivências atingem o status de experiências a partir do momento em que se faz um certo trabalho reflexivo sobre o que foi vivido. A experiência formadora “implica uma articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afectividade e ideação, articulação que se objectiva numa representação e numa competência [...]” (Josso, 2002, p. 35). Neste sentido, experiência formadora é um conceito em construção, pois a narrativa dos “processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem [...]” parte da capacidade, do investimento do falar e escrever sobre si, sobre sua história.” (Josso, 2002, p.35).

No prefácio da segunda edição do livro *Vidas de professores* (2002), António Nóvoa analisa que o sucesso recente das abordagens biográficas é, ao mesmo tempo, uma vitória e uma derrota. Vitória, na medida em que permite a divulgação de olhares novos sobre o trabalho científico e sobre os processos de formação. Mas, também, uma derrota, “pois este sucesso só é possível à custa de algumas das suas características originais, do seu rigor metodológico e das suas dimensões críticas” (2002, p. 07). Há um efeito de banalização, que esvazia os conceitos da sua carga teórica e conceitual e, sobretudo, da sua capacidade de indignação. O autor cita Um discurso sobre as ciências de Boaventura de Sousa Santos, o qual se refere à necessidade de o conhecimento científico se constituir em senso comum, a partir de uma dupla ruptura epistemológica. “Na ciência moderna a ruptura epistemológica simboliza o salto qualitativo do conhecimento do senso comum para o conhecimento científico; na ciência pós-moderna, o salto mais importante é o que é dado do conhecimento científico para o conhecimento do senso comum” (Santos, 1987, p. 57).



Nesse estudo, o conceito de formação é tomado não somente como uma atividade de aprendizagem realizada em tempos e espaços precisos, mas também como a ação vital de construção de si próprio (Moita, 2002). Essa construção de si próprio é um processo de formação, atravessada por diferentes fontes em movimento. Entende-se que se formar supõe trocas, experiências, interações, aprendizagens, ensinamentos, um sem fim de relações; um percurso de vida é um percurso de formação, um desenrolar complexo, um conjunto em movimento, uma globalidade própria à vida de cada pessoa. Neste sentido, compreender como cada pessoa se formou é encontrar as relações entre as pluralidades que atravessam a vida, é ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo, o modo singular como age, reage, interage com os seus contextos.

A história de uma vida produz uma narrativa em que coexistem um tempo histórico, um tempo social e cultural; estes vêm impregnados na singularidade da vida que se conta. Pode-se conhecer, por meio de uma vida singular, também, a história coletiva da docência. São múltiplos e singulares os processos, mas, ao mesmo tempo, apresentam matrizes comuns. Cada pessoa percebe a realidade cotidiana de um modo particular. Atribui-se sentido às situações por meio do universo de crenças, elaborado a partir das vivências, valores e papéis culturais inerentes ao grupo social ao qual se pertence. As representações que se constroem, no decorrer da história de cada um, permitem-lhe compreender e interpretar as situações que vive. O ser humano constrói filtros interpretativos os quais possibilitam que se aproprie dessa realidade e que aja sobre ela e, assim, trace um percurso feito de cruzamentos de histórias que vive e que ouve contar. Ele dá diferentes status de realidade a experiências que cria a partir de diferentes encontros com o mundo. A partir desta compreensão, é possível traçar os horizontes metodológicos de uma investigação que tem como eixo central a formação continuada de professores.

O ato de pensar as experiências vividas, privilegiando os sentidos atribuídos pelas professoras no seu cotidiano da docência, implica a dialética entre o individual e o coletivo em que, de um lado, as pessoas se autointerpretam e, de outro, procuram, no diálogo com os outros, uma cointerpretação da sua experiência. É nesse movimento dialético que se elas se formam; é nessa polaridade que vivem a forma humana de ser, nas suas dimensões individuais e coletivas.

Pesquisar a formação de professores requer a busca de alternativas que potencializem uma escuta atenta, sensível e cuidadosa das histórias de vida dos professores. Quando lembram como eram em outras fases da vida, como pensavam e como agiam quando não eram como se reconhecem hoje, todas



essas informações lhes oferecem a possibilidade de se colocar no lugar do outro, de efetivar um certo deslocamento de si mesmos tão necessário para a compreensão da diversidade.

Considerações Finais

A abordagem biográfica permite entender de modo global e dinâmico as interações que foram acontecendo entre as diversas dimensões de uma vida; permite que se perceba o modo como cada pessoa, permanecendo ela própria, transforma-se, visto que põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, como dialoga com os seus contextos. A história de uma vida permite identificar continuidades e rupturas, as coincidências no tempo e no espaço, as transferências de interesses e preocupações.

O método biográfico, respeitando a natureza processual da formação, constitui uma abordagem que possibilita avançar na investigação e na compreensão do processo de formação. Valorizando os processos de formação e assumindo a totalidade da história de vida de uma pessoa, o método biográfico anuncia o desenvolvimento de uma sociologia holística de formação, mais adequada à especificidade de cada indivíduo (Dominicé, 1988). Enquanto instrumento de investigação, permite considerar um conjunto de elementos formadores e possibilita que cada sujeito compreenda a forma como se apropriou deles.

A reflexão é um caminho no qual os sujeitos narram e problematizam sua sócio-história de vida. É um olhar para dentro, um revisitar da vida em suas múltiplas relações e interações. No percurso formativo, ressignificar o vivido pode adquirir um caráter emancipatório, no momento em que se articulam dimensões ontológicas, pedagógicas e políticas. Assim, no plural, vai-se constituindo a formação, no intenso movimento da vida.

A narrativa, como uma possibilidade de pesquisa no campo da formação docente, assenta-se na abertura ao diálogo que faz e se refaz no cotidiano da vida e da história; potencializa-se como um processo de formação e de conhecimento porque tem na experiência sua base existencial. O sujeito produz um conhecimento sobre si, sobre os outros, sobre sua história, sobre o cotidiano, o qual se mostra por meio da singularidade, das experiências e dos saberes. Assim, a arte de narrar tem sua inscrição na subjetividade e insere-se nas dimensões do tempo e do espaço, a partir de diferentes níveis de atividades e registros. Neste sentido, aponta-se para a importância da narrativa na pesquisa em Educação, especificamente no



complexo campo da formação docente. Há necessidade de conferir um estatuto de legitimidade às narrativas enquanto caminho metodológico na pesquisa em Educação.

Referências

- Alarcão, I. (2004). Prefácio. In Abrahão, M. H. *Identidade e vida de educadores rio-grandenses*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Arendt, H. (2008) *A condição humana*. (10 Edição). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Benjamin, W. (1994). *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. (7ª Edição). São Paulo: Brasiliense.
- Bragança, I. F. S. (2008). Histórias de vida e formação de professores/as: um olhar dirigido à literatura educacional. In Souza, E. C. de., & MIGNOT, A. C. V. (org.). *Histórias de vida e formação de professores* (65-88). Rio de Janeiro: Quartet/FAPERJ.
- Bueno, B. (2002). O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. *Educação e Pesquisa*, 28(1).
- Chapman O. (1992). Narrative and teacher-student relationships: In: Conference on teacher's stories of life and work: the place of narrative in personal professional development, 1992, Liverpool. Paper...Liverpool: University of Liverpool, 1992.
- Connelly, M., & Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. In Larrosa, J. *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- Dominicé, P. (1988). O processo de formação e alguns de seus componentes relacionais. In Nóvoa, A., & Finger, M. (orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, Departamento de Recursos Humanos da Saúde, Centro de Formação e aperfeiçoamento Profissional.
- Dominicé, P. (1990). *L'histoire de vie como processus de formation*. Paris: L'Harmattan.
- Ferrarotti, F. (1988). Sobre a autonomia do método biográfico. In: Nóvoa, A., & Finger, M. (orgs.). *O método (auto) biográfico e a formação* (17-34). Lisboa: Centro de formação e aperfeiçoamento profissional.
- Ferrarotti, F. (1990). *Histories et histories de vie: la méthode biographique dans les sciences sociales*. Paris: Méridiens Klincksieck.
- Galvão, C. (2005). Narrativas em Educação. *Ciência e educação*, 11(2), 327-345.



- Josso, M. C. (1999). História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as "histórias de vida" a serviço de projetos. *Educação e Pesquisa*, 25(2), 11-23.
- Josso, M. C. (2004). *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez.
- Moita, M. C. (2002). Percursos de formação e de trans-formação. In Nóvoa, A. *Vidas de professores* (111-140). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A., & Finger, M. (orgs.) (1988). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, Departamento de Recursos Humanos da Saúde, Centro de Formação e aperfeiçoamento profissional.
- Nóvoa, A. (1995). *Os professores e sua formação* (2ª Edição). Lisboa: Instituto de Inovação educacional, Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1999). *Profissão professor* (2ª Edição). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2002). *Vidas de professores* (2ª Edição). Porto: Porto Editora.
- Santos, B. S.. (1987). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento.
- Souza, E. C. (2008). 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* (89-98). Rio de Janeiro: Quartet/FAPERJ.
- Vaz, A.; Mendes, R.; Maués, E. (2001). Episódios e narrativas de professores. Experiências e perspectivas docentes. In *Reunião Anual da Associação Nacional Da Pós-Graduação E Pesquisa Em Educação*, Caxambu, 24. 2001. T0731755403999.