

A IMPORTÂNCIA DAS NARRATIVAS NO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM NÍVEL MÉDIO: POR UMA PRÁTICA IMPREGNADA DE SENTIDOS.

Autora: Andreia Viana da Silva Diniz

*Universidade Federal Fluminense
Grupo de Estudos e Pesquisa Sobre Processos de Formação Institucionais– UFF
Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro
Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia de Niterói/RJ*

wilderandrea2@gmail.com

Coautora: Glória Maria Anselmo de Souza

*Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia de Niterói/RJ
Grupo de Pesquisa em Polícias Públicas – UFF
Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro*

Gloriaanselmo50@gmail.com

1-Introdução:

O presente trabalho tem por objetivo discutir a importância das narrativas (relatos orais ou escritos) na formação docente, bem como analisar de que forma através desses gêneros de discursos professores/as, alunos e alunas do Curso Normal se compreendem produzindo saberes e conhecimentos na medida que narram o que os inquieta, o que os interessa, suas concepções e sentidos que atribuem ao trabalho que desenvolvem ou que observam outros desenvolverem no cotidiano escolar.

Tal discussão nasce de experiências vivenciadas como professoras das disciplinas pedagógicas no Curso de Formação de Professores, em nível médio na modalidade Normal no município de São Gonçalo, Rio de Janeiro. Entre as disciplinas está a Prática Pedagógica e Iniciação à Pesquisa. Tal disciplina, que aparece nos três anos do curso. No terceiro ano, ela se organiza a partir de uma carga horária de 480 horas anuais distribuídas para fundamentação teórica, laboratórios e estágio supervisionado, de onde tecemos várias reflexões.

Muito embora o número de escolas de ensino médio com o Curso Normal venha diminuindo, ainda existe em São Gonçalo um número significativos de alunos e alunas que ingressam nesse curso. Muitos deles assumirão a docência apenas com essa formação inicial. Embora, defendamos a ideia de que o professor precisa dar continuidade em seu processo formativo, sobretudo no espaço acadêmico, não podemos negar que muitos desses

professores, recém formados, se contentarão com essa formação, seja por acomodação, por falta de perspectiva acadêmica ou questões financeiras.

Nesse sentido, é preciso potencializar a sua formação reconhecendo-os como sujeitos de mudança, como atores/autores. Enquanto professoras pesquisadoras, num processo de imersão consciente no âmbito de nossas experiências, buscamos dar novos sentidos a nossa ação docente a partir da escuta do outro (professores/as e alunos/as), bem como de seus relatos, registros e narrativas orais e escritas. Ao narrarmos nossas histórias documentamos o que fazemos e pensamos, documentamos nossas inquietações, dificuldades e aprendizagens e esse movimento nos ajuda a refletir sobre nossas próprias experiências, teorias e práticas.

A relevância desse trabalho está na possibilidade de podermos analisar experiências educativas de sujeitos no contexto escolar através de suas narrativas e o que elas possibilitam em termos de aprendizagem sobre a profissão, sobre a relação teoria e prática, ensino-aprendizagem, sobre a identidade profissional e sentidos construídos a respeito da docência.

2-Metodologia:

Por estarmos diretamente implicadas com a temática discutida no trabalho, optamos pela abordagem metodológica pelas narrativas biográficas e (auto)biográficas (BRAGANÇA, 2008). Essa metodologia trata-se de uma perspectiva inovadora e contra hegemônica, uma vez que as pesquisas mais formalistas e tradicionais são as que dominam a produção de conhecimento nas academias.

A pesquisa narrativa se configura uma forma de entender as experiências em um processo de colaboração entre pesquisador e pesquisado. Nela podemos encontrar escritos e dizeres reveladores dos sujeitos, não somente de dilemas, mas de expectativas e desejos. Com base em Souza e Mignot (2008)

As biografias educativas também propiciam adentrar, através do texto narrativo, nas representações de professores sobre as relações ensino-aprendizagem, sobre a identidade profissional, os ciclos de vida e, por fim, possibilitam entender os sujeitos e os sentidos e situações do/no contexto escolar (SOUZA e MIGNOT, p.7, 2008)

A ideia de trilhar por esse caminho cria em nós expectativas de podermos documentar o que os alunos fazem, o que pensam e suas inquietações, dificuldades, conquistas, impressões e produções intelectuais em torno do fazer docente. Quando contamos nossas histórias, temos a oportunidade de refletir sobre nós mesmos e assim vamos compondo sentidos que vão se

tornando significativos para nós. É a partir desse movimento que vamos construindo nossas identidades, avaliando posicionamentos e concepções, enfim, vamos nos firmando enquanto sujeitos. Essa abordagem metodológica dá voz aos sujeitos, dá protagonismo. O diálogo que se estabelece não é só do sujeito com o pesquisador, mas do sujeito que com ele mesmo. Por isso as narrativas nos possibilitam a escuta do outro e a escuta de nós mesmos.

A razão principal para uso da narrativa na pesquisa em educação é que nós seres humanos, somos organismos que individual e socialmente, vivemos vidas contadas (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p.11)

Essas vidas contadas não se referem apenas às vidas dos pesquisados, se referem também à vida do pesquisador, que ao contar sua história, rompe com a neutralidade pois passa a ter implicação direta no processo. Ao mesmo tempo que ele narra, ele escuta. Nesse sentido, a escuta é fundamental. Sem escuta é impossível haver escrita. Corroborando para tais reflexões, para Ludke e André,

A pesquisa com narrativa é uma pesquisa de abordagem qualitativa, por possibilitar melhor apreensão da multiplicidade dos sentidos, ou seja, ajuda na compreensão de mundo dos sujeitos e entender os fenômenos, segundo as perspectivas dos participantes, colaborando para situar a interpretação dos fenômenos estudados (LUDKE e ANDRE, 1986)

Consideramos que possibilitar alunos e alunas a narrarem suas experiências e suas histórias nos permitirá melhor compreender esse processo formativo que vivenciam e ressignificá-lo continuamente. Dar voz às narrativas é permitir que cada texto abra às várias possibilidades de leitura colaborando com cada leitor de forma distinta e trazendo novos sentidos para suas experiências, aprendizagens e modos de conduzir o ensino. Por isso o trabalho com narrativa é um trabalho formativo, criativo e autônomo, direcionado por todos os envolvidos desencadeando um processo formativo/auto formativo. Ao narrar, tanto pesquisador, quanto pesquisado tem a possibilidade de se perceber e de reconstruir trajetórias, dando-lhes novos significados e de transformar a própria realidade. Prado, Ferreira e Fernandes (2011) nos chama a atenção para o fato de que :

Os educadores que têm assumido o desafio de escrever suas narrativas pedagógicas afirmam em atos a convicção de que tal como professava Paulo Freire, um tanto de sonho e de utopia sempre pode se tornar realidade quando os problemas são encarados e, ao invés de nos paralisarem, mobilizam a ação, alimentam a reflexão, dão sentido ao movimento de ação-reflexão-ação. Fazem, esses profissionais um bonito retrato do exercício do direito de inventar inéditos, de inventar a si, de inventar a nós mesmos (PRADO; FERREIRA e FERNANDES, 2011, p. 146).

Inventar esses inéditos, requer que assumamos o lugar de sujeito que pressupõe uma dimensão pessoal, mas também coletiva (profissional) num processo de reflexão que implica a

imersão consciente no mundo de sua experiência. É preciso que se analise o que se faz. Antes de escrevermos elaboramos mentalmente o que vamos escrever, mergulhamos fundo a procura de memórias e enquanto fazemos isso vamos repensando nossas ações e conseqüentemente, reelaborando-as. Por isso as narrativas configuram-se enquanto um espaço para pensar sobre si e sobre os outro.

Essa abordagem metodológica dá voz aos sujeitos, dá protagonismo. O diálogo que se estabelece não é só do sujeito com o pesquisador, mas do sujeito com ele mesmo. Por isso as narrativas nos possibilitam a escuta do outro e a escuta de nós mesmos.

3-Resultados e Discussão

Através dos diálogos construídos com os alunos no espaço da Disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica e Iniciação à Pesquisa, temos vivenciado, coletivamente, dimensões formadoras. Dizemos isso por acreditarmos que a escuta do outro vão imprimindo reflexões e marcas em nossas aprendizagens. Isso não se trata de dar voz ao outro, pois seria muito pretencioso, mas trata-se sobretudo de dar a escuta ao outro. Entendemos que as narrativas são fontes orais e documentais riquíssimas. Elas nos permitem melhor compreender a multiplicidade dos sentidos construídos pelos sujeitos e abre espaço para que os alunos, em processo de formação, possam partilhar experiências. Queremos assim, compartilhar experiências formadoras que surgiram a partir de histórias e fatos narrados por eles.

A cada aula ou a cada encontro, reservamos um tempo para narrarmos e para escutarmos experiências vivenciadas durante as disciplinas e sobretudo no estágio supervisionado, componente da disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica e Iniciação à Pesquisa. É um momento muito importante, uma vez que a partir dessa relação dialógica compartilhamos nossos anseios, frustrações, aprendizagens, dúvidas, erros e acertos. Esse movimento “permite o sujeito em formação apropriar-se de si, da sua vida, das histórias tecidas nas trajetórias individuais e coletivas sobre a profissão e sobre os fazeres dessa profissão” (SOUZA, 2008a, p.99). A seguir, compartilhamos duas narrativas que afetaram-nos no sentido de repensar e (re)significarmos nossa prática. Os nomes utilizados nos relatos são fictícios.

3.1-Mãos de tesoura

Quem nunca assistiu ao filme *Eduard Mãos de Tesoura* interpretado pelo ator Johnny Depp¹? E por que começamos comentando o filme? Em uma de nossas aulas solicitamos que a turma narrasse como estava sendo a experiência do estágio supervisionado. Quais eram suas dúvidas, suas inquietações e como percebia a relevância desse componente curricular. Foi-se oportunizando aluno por aluno. Dentre os relatos, chamou-nos atenção o da aluna Rafaela. Ao pergunta-la o que estava achando dessa atividade e de como ela avaliava sua atuação, tomada por expressões faciais e corporais que esboçavam exaustão e desânimo, responde após um suspiro profundo e ombros caídos:

- Sabe aquele filme? Eduard Mãos de Tesoura? É assim que me sinto.

- Por quê?

- Olha professora, quando me vejo como o Eduard é porque assim como as pessoas daquela cidade que só o viam para pedir favores, como cortes de cabelo, eu chego na escola e passo um bom tempo só cortando folhinhas de atividades para colar no caderno das crianças.

- E o que você acha disso?

-Não muito diferente de muitas professoras que durante o estágio só nos veem como uma guilhotina de papel, para adiantar o trabalho já pronto e impresso para as crianças que são impedidas de criar.

A fala da aluna nos trás algumas inquietações. A primeira delas tem a ver com o próprio sentido do estágio supervisionado. Qual seu real objetivo? Em que tem contribuído para a formação dos futuros professores? É um cumprimento burocrático de carga horária? De que prática estamos falando? Tal como o personagem Eduard, a aluna Rafaela estava isolada e

¹ Quem não assistiu vai aqui uma boa sugestão. O filme lançado no ano de 1990, dirigido por Tim Burton trás a história de um jovem que vivia numa mansão no topo de uma montanha. Seu inventor morre antes de lhe dar as mãos, por isso, no lugar delas tem lâminas, com as quais esculpia e cuidava dos jardins da mansão. Com tesouras no lugar das mãos se via impedido de qualquer aproximação com humanos, por isso estava fadado ao isolamento e solidão. Descoberto por uma vendedora de cosmético é levado para cidade onde viveu uma série de conflitos. Por um tempo se tornou uma “celebridade” por sua excentricidade e pelos cortes de cabelo que lhes pediam que fizesse. Depois, precisou retornar ao topo da montanha devido às perseguições que sofreu.

distante da vivência que poderia ter junto às crianças, junto a professora e toda dinâmica escolar. A sua atuação ali resumia-se apenas em cortar folhas de atividades para colar nos cadernos. Faltou-lhes a oportunidade de envolvimento e de mergulho nas múltiplas possibilidades de aprendizagens que se apresentam no cotidiano escolar. Tal constatação só tornou-se possível por estamos atentas ao relato da aluna. Segundo Delory- Momberger (2012)

O relato, então, não é somente o produto de um “ato de contar”, ele tem também o poder de produzir efeitos sobre aquilo que relata. É nesse “poder de agir” do relato que se baseiam, aliás as propostas de formação que se valem das histórias de vida para dar início a processos de mudança e de desenvolvimento nos sujeitos (DELORY-MOMBERGER, p.529, 2012)

Do nosso ponto de vista, o estágio supervisionado deve possibilitar não apenas a transposição de conhecimentos teóricos ao campo da prática e vice versa, mas também possibilitar a compreensão e reelaboração dos mesmos frente a realidade vivida extrapolando o limite do empírico, da prática sem base na teoria, das atividades para o simples cumprimento de carga horária, pois “o empírico pelo empírico não altera, não transforma o sujeito do conhecimento e muito menos garante a transformação da realidade em que se pretende intervir” (SILVA, 2003, p 18).

Teoricamente pensando, isso já estaria resolvido. Há de se convir também que existem as orientações oficiais que determinam tarefas e cumprimento de carga horária. No entanto, essa discussão vai além do que está instituído. Ela é mais complexa do que parece ser e isso tem a ver com a importância de dar sentido às experiências vividas. Alunos e alunas que realizam o estágio vivem uma experiência que precisa ser compartilhada, ser narrada. Professores e professoras que supervisionam o estágio precisam ouvir essas narrativas e compartilhar suas experiências também. É ouvindo-as que surge a possibilidade de reflexão e ressignificação de suas práticas docentes.

Nesse sentido, as narrativas colocam-se como possibilidade de produção “de imagens e fazeres instituintes, fazeres que recuperem antigos sonhos de justiça, que questionem práticas instituídas buscando formas instigantes de estar na profissão” (BRAGANÇA, 2008, p.78). Acreditamos que esse é o grande desafio, permitir que nosso fazer seja permeado por ações impregnadas por outros sentidos. Isso é produzir “uma contra-cultura em oposição a oficial” (BRAGANÇA, 2008, p. 78). É preciso considerarmos a possibilidade de construirmos uma profissão docente rompendo com o instituído. Fazendo uso de uma expressão de Walter Benjamin diríamos que é preciso pensar numa formação “a contrapelo” (BENJAMIN, 2012,

p. 245) isso significa pensar numa formação do ponto de vista não só do formador, mas de quem também está sendo formado.

Em geral, as vozes dentro da escola são pouco ouvidas, sobretudo de alunos e alunas. São vozes silenciadas e representam aqueles que tradicionalmente foram esquecidos no que se refere ao direito de compartilhar, de expressar-se ou de opinar. É importante ouvi-los. E o que a escuta do outro imprime em nossas aprendizagens?

Respondemos tendo como referência para explicitar nosso ponto de vista, a própria experiência narrada pela aluna Rafaela. A escuta do outro nos permite atribuir novos significados, nos permite pensar em novos projetos e em novos rumos. Diríamos mais, dar a escuta ao outro nos permite refletir sobre os processos formativos e práticas pedagógicas dos quais estamos implicadas no cotidiano escolar.

Posto isto, o estágio supervisionado não pode ser pensado simplesmente a partir da ação prática do estagiário e do controle do professor, mas é necessário que este seja elaborado considerando os condicionantes que esta ação traz em seu contexto. Sendo assim, ele precisa ser uma ação repleta de intencionalidade, um trabalho com finalidade, um trabalho como princípio educativo conforme nos aponta Saviani (2005, p. 11):

[...] o trabalho instaura-se a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Consequentemente, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É pois, uma ação intencional.

Defender o estágio supervisionado enquanto uma atividade repleta de intencionalidade, requer planejamento conjunto entre professor e aluno, onde sua organização seja discutida e pensada coletivamente de forma a atender as demandas educacionais específicas contextuais. Requer escuta de si e do outro, bem como uma relação dialógica horizontalizada.

Cabe-nos agora uma retrospectiva de quando ingressamos no Curso Normal como professora das Disciplinas Pedagógicas, em épocas distintas é obvio, mas nossa concepção de formação de professores, de prática de ensino e de estágio supervisionado era completamente diferente da que fomos construindo ao longo de nossa trajetória profissional. Estávamos mergulhadas na obrigação de cumprirmos cronogramas, conferir carga horária, de corrigirmos extensos relatórios que apresentavam uma escrita de alunos e alunas que ocupavam um lugar de meros espectadores. Sim, meros espectadores pois cabia-lhes apenas observar

mecanicamente, sem intervenção e sem reflexão alguma. Aliás, reflexão era coisa pouco explorada

Mas, nossas mentes inquietas não se conformavam. Queríamos mais. E partíamos em busca de outros caminhos porque, sem muita clareza, já nos constituímos professoras pesquisadoras da prática que desenvolvíamos (ESTEBAN e ZACCUR, 2000). Assim, chegamos até aqui. Autoras desse texto narrativo e, de certa forma, autobiográfico também.

A possibilidade de podermos narrar esses fatos foram-nos fazendo repensar o fazer docente ao longo de nossa trajetória. Essa é uma “perspectiva de formação que possibilita o sujeito aprender pela experiência, através de recordações-referências circunscritas no percurso da vida e permite entrar em contato com sentimentos, lembranças e subjetividades marcadas nas aprendizagens experienciais” (SOUZA, 2008b, p.93). Repensar nosso fazer docente implica numa busca para entendermos os sujeitos, os sentidos e as situações do contexto escolar.

Hoje, entendemos que a prática no estágio não pode ser como uma imitação ou observação de bons modelos teóricos existentes e reproduções dos mesmos. Isso seria transformá-lo numa atividade genérica de cumprimento burocrático. Mais que isso, falamos de uma prática permeada por experiências significativas que colocam alunos e alunas do Curso Normal em contato mais aprofundado com as escolas de educação básicas, de forma planejada coletivamente, orientada e acompanhada pelos professores supervisores.

Acrescentamos que esses professores e professoras não assumem a postura de fiscalizadores/as no compute da carga horária e cumprimento de tarefas, não que isso em algum momento não deva ser feito, mas colocam-se como mediadores/as, formadores/as que também se formam na medida em que procuram entender a dinâmica da escola em parceria com os alunos e alunas.

3.2- Isso que escrevi não posso mostrar

Quando começamos a organizar coletivamente nosso cronograma de estágio, há sempre a preocupação de mostrar para alunos e alunas que a entrada deles nas unidades tem de ser como de pesquisadores, como de alguém que sai de um lugar de comodismo, de mero espectador para um lugar de questionamentos e reflexão constante. Tais movimentos implicam pensar em seu papel como aluno, implica pensar na relação que precisa se estabelecer a todo o tempo entre teoria e prática e implica buscar entender as situações que

permeiam a escola. Entender tais situações nos desafiam a ocuparmos um lugar ativo nessa dinâmica, sobretudo porque somos fruto dessa organização escolar.

O relato a seguir vem nos fazendo repensar no preenchimento dos relatórios de estágio. Em alguns casos esses são compostos por tópicos bem específicos pensados pelo o professor deixando muito pouco ou quase nenhuma possibilidade de uma escrita mais autoral do aluno que de fato explicita suas vivências, suas impressões e sentidos. Em uma ocasião, enquanto a turma organizava o material de estágio para entregar, a aluna Monique procurou a professora na frente da sala dizendo:

- Professora, preciso falar com você.

-Sim, diga.

-É sobre o relatório.

-O que houve?

- Então, a professora da turma onde estagiei disse que gostaria de ler meu relatório, já que ela vem assinando minha carga horária gostaria de ler o que eu escrevi do trabalho e da turma dela.

-E qual o problema?

-O problema é que se eu mostrar o que eu escrevi ela vai ficar muito chateada. Fiz algumas críticas ao trabalho dela e ela pode não gostar.

-Sendo assim é preciso rever essa escrita.

Quando nos propomos a observar e falar da prática do outro, normalmente nos colocamos numa posição impregnada de autoridade que legitima uma hierarquização e assujeitamento. Tomamos como referência de verdade nossas práticas e nossos posicionamentos. No caso de alunos e alunas do Curso Normal o que observamos é que estes tendem a tomar como verdades as teorias abordadas por seus professores e professoras, sobretudo os responsáveis pelo estágio supervisionado. Não se trata de negligenciarmos a importância da teoria, mas de compreendermos o por quê do outro assumir determinadas práticas. Isso faz muita a diferença, visto que nos deslocamos de uma posição pretenciosa de quem tudo sabe para nos colocarmos numa posição de quem vai aprender com a experiência do outro.

Afinal, quando alunos e alunas permanecem por um determinado tempo dentro das unidades escolares, estes têm a oportunidade de se apropriarem das diferentes realidades presentes no contexto de escolas distintas, sejam elas públicas ou privadas, em periferias ou centros urbanos, de pequeno, médio ou grande porte, inclusivas ou não, tradicionais ou progressistas, enfim, seu papel ali não é promover juízos.

Por isso, o relato da aluna Monique foi crucial para que repensássemos a reelaboração desses relatórios utilizados no estágio. Primeiro porque aquilo que eu escrevo do outro precisa ser autorizado por ele. Todo relato utilizado não pode ser desconhecido daquele que nos cedeu a informação. Isso perpassa pela ética da escrita e da pesquisa (trabalhamos numa perspectiva de aluno pesquisador). Segundo porque quando alunos e alunas narram essas experiências vivenciadas no chão da escola já podem refletir e ressignificar práticas docentes e isso nada tem a ver com a difamação do fazer do outro. A partir do momento que não posso compartilhar o que escrevi, a minha forma de escrita precisa ser revista.

Nesse sentido, entendemos que os relatórios precisam ser substituídos por uma escrita menos engessada e pretenciosa, substituídos por narrativas que não apenas descrevam a realidade, mas que sejam produtoras de conhecimento individual e coletivos e no caso dos professores/as potencializam os movimentos de reflexão sobre as próprias experiências, teoria e práticas (BRAGANÇA, 2008, p. 75). Por este motivo, as narrativas se constituem enquanto um projeto formativo numa perspectiva de colaboração, pois, conforme nos aponta Souza:

[...] na medida em que quem narra e reflete sobre sua trajetória abre possibilidades de teorização de sua própria experiência e amplia sua formação através da investigação-formação de si. Por outro lado, o pesquisador que trabalha com narrativas interroga-se sobre suas trajetórias e seu percurso de desenvolvimento pessoal e profissional, mediante a escuta e a leitura da narrativa do outro (SOUZA, 2008b, p. 96)

Quando referimo-nos a esta perspectiva colaborativa, referimo-nos a relação de troca estabelecida entre professor e alunos (futuros professores) que já engajados no cotidiano escolar, mesmo como estagiários, nos possibilitam uma experiência sobre a escuta e leitura de suas narrativas. É a sensibilidade de poder ler e ouvi-las que nos permitem compreendermos, repensarmos e ampliarmos nossas trajetórias de formação.

Conclusão

A formação profissional docente é um processo contínuo e não simplesmente o somatório de vários cursos, oficinas, especializações que se dão de forma mecânica e estática, mas ao contrário disso é complexa e multifacetada. Várias dimensões a materializam, tais como afetiva, cognitiva, intelectual, ética, estética, humana, dentre outras que influenciam essa formação, logo “a formação vai e vem, avança e recua, construindo-se no interior de um processo de relação ao saber e ao conhecimento que se encontra no cerne da identidade pessoal” (NÓVOA, 1995, p. 25). Reafirmamos que a formação precisa ser compreendida como um [...] “trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência” (NÓVOA, 1995, p. 25).

Educandos e educadores precisam ser pensados como sujeitos ativos capazes de construir conhecimento a partir de relações dialógicas que conseguem estabelecer. Todas as experiências são de suma importância, todas merecem atenção. É refletindo sobre elas que teremos acesso a novos conhecimentos e novos posicionamentos. Por isso insistimos que alunos e alunas do Curso Normal, futuros professores e professoras precisam ser inseridos no processo formativo não como espectadores, mas como atores convocados a atuar como sujeitos participativos e com voz. Suas experiências narradas têm muito a nos dizer. Nós professores e professoras do curso precisamos estar atentos e sensíveis ao escutá-los ou ao ler suas escritas materializando práticas que se contraponham aos modelos instituídos que tendem a homogeneizar as escolas, os currículos e os sujeitos reduzindo-os à uma pretensa igualdade.

As experiências, independente de terem sido bem ou mal sucedidas por alunos ou professores precisam vir a tona, precisam ser publicizadas. Isso é assumir uma atitude política apresentando o que acontece no cotidiano da sala de aula e em outros diferentes espaços e tempos das escolas, é uma produção rica em saberes e fazeres. Através dessas experiências narradas adquirimos um material pedagógico valioso com o qual aprendemos e ensinamos nossa prática docente tornando-a impregnada de sentidos. Trilhar estes caminhos não é simples, mas se apresenta como uma alternativa de reconstrução das práticas educativas e possibilidade de uma escola mais humana e transformadora.

BIBLIOGRAFIA

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** São Paulo: Brasiliense, 2012.

BRAGANÇA, Inês Fernandes de Souza. **Histórias de vida e formação de professores/as: um olhar dirigida à literatura educacional.** In SOUZA, Elizeu Clementino de. MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Orgs). **Histórias de vida e formação e professores.** Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. **Relatos de experiência e investigação narrativa.** In: LARROSA, J. Déjame que te cuente. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica.** Revista Brasileira de Educação, v. 17, n.51, set-dez. 2012.

ESTEBAN, M. T ; ZACCUR, E. **A pesquisa como eixo de formação docente.** In: ZACCUR, E. (org). Professora-pesquisadora: uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPV, 1986.

MARIANI, Fábio; MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda. **A Pesquisa Narrativa na Formação de professores: Aproximações que se potencializam.** Roteiro, v. 41, n. 1, p. 109-134, 2016.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação.** 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; FERREIRA, Cláudia Roberta; FERNANDES, Carla Helena Fernandes Helena. **Narrativa Pedagógica e memoriais de formação: escrita dos profissionais da educação?.** Revista Teias, v. 12, n. 26, p. 11 pgs., 2011.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações.** Campinas, Autores Associados, 2005.

SILVA, I. L. F. **A formação de docentes da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, no Estado do Paraná.** Documento para organização do Curso de Formação de Professores em nível Médio na Escola Pública do Paraná. 2003.

SOUZA, Elizeu Clementino. Modos de narração e discursos da memória: biografização, experiências e formação. **(Auto) biografia: formação, territórios e saberes.** São Paulo: Paulus, p. 85-101, 2008^a.

_____. **Histórias de Vida, escritas de si e abordagem experiencial.** In SOUZA, Elizeu Clementino de. MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Orgs). **Histórias de vida e formação e professores.** Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008b.