

O/a professor/a e os espelhos da pesquisa educacional

Inês Ferreira de Souza Bragança

Resumo

Com um olhar dirigido à literatura educacional, apresentamos alguns “espelhos” que procuram delinear imagens sobre o/a professor/a e seu trabalho. São muitos os discursos e metáforas que buscam definir o trabalho docente, *mas em que momento os/as professores/as são ouvidos sobre a constituição cotidiana de sua profissionalidade?* Nessa perspectiva, destacaremos indícios sobre as possibilidades da abordagem (auto)biográfica como um caminho em que professores/as sejam convidados a narrar os percursos e sentidos de sua trajetória pessoal/profissional.

Palavras-chave: professor/a; literatura educacional; abordagem (auto)biográfica

Abstract

The teacher and the mirrors of educational research

With a perspective directed towards educational literature, we present some "mirrors" which try to outline images concerning teachers and their work. There are many discourses and metaphors attempting to define the teachers' work, but when do we listen to teachers regarding the daily constitution of their professionalism? From this perspective, we intend to highlight evidences regarding the possibilities of the (self) biographical approach as a way in which teachers would be invited to describe the courses and the meanings of their personal/professional journey.

Key words: teacher; educational literature; (self) biographical approach.

Introdução

Observamos de forma marcante na literatura educacional um conjunto de pesquisas que se intensifica nos anos 80 e passa a olhar para o professor como autor e gestor das práticas educativas e, portanto, de saberes pedagógicos. Esse referencial coloca "os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas de investigação" (Nóvoa, 1992a, p. 15), movimento que se revela, também, nas muitas publicações e reuniões científicas que trazem a centralidade dessa temática. A construção do saber no cotidiano da escola e o professor como agente do ato pedagógico e sujeito que constrói conhecimento a partir da interação com seus pares são algumas das problemáticas focalizadas (Bueno, 1996; Torres, 1998; Bragança, 1997). Emerge, assim, uma análise que procura recuperar a *subjetividade* nos processos formativos, subjetividade enquanto possibilidade de considerar que a tessitura dos saberes pedagógicos não tem um *locus* específico e privilegiado nas universidades e centros de pesquisa, mas tem um processo múltiplo de produção, incluindo a voz dos/as professores/as enquanto sujeitos individuais e coletivos.

A formação deixa de ser tratada como processo restrito aos espaços acadêmicos e passa a ser vista como um *continuum* que tem início muito antes da entrada na escola e se prolonga por toda a vida do educador – a formação como um conceito amplo ligado à vida do/a professor/a, à instituição escolar e à sociedade como um todo.

Pimenta (2002a, p. 11) relaciona a intensidade deste debate, a partir dos anos 80, em países como Espanha e Portugal, ao processo de abertura após uma longa ditadura, assistindo-se ao reconhecimento da escola e dos/as professores/as como protagonistas desse processo. Houve uma

ênfase na elevação da formação para o nível universitário e na valorização de temas de pesquisa como “profissão e formação de professores” e “a valorização da escola e de seus profissionais nos processos de democratização da sociedade”.

No Brasil recebemos grande influência dessa produção educacional, especialmente por meio do livro *Os professores e sua formação*, organizado por António Nóvoa (1992b). Assistimos a um momento paradigmático com a centralidade do debate sobre os/as professores/as, “na valorização do seu pensar, do seu sentir, de suas crenças e seus valores como aspectos importantes para compreender o seu fazer” (Pimenta, 2002a, p. 13; Libâneo, 2002, p. 65).

O presente artigo situa-se nesse contexto, buscando perscrutar alguns dos olhares da pesquisa educacional sobre os/as professores/as na construção da profissionalidade, bem como reafirmar a importância de espaços/tempos em que os próprios sujeitos digam de seu fazer.

1 A profissionalidade do ofício docente

O debate sobre a profissionalização insere-se na busca de afirmação social do trabalho docente, na perspectiva da autonomia intelectual e da participação política dos professores nos movimentos da sociedade, sendo essa uma das abordagens mais difundidas sobre os/as professores/as na pesquisa educacional. Analisando a formação de professores como profissionais, Paquay et al. (2001, p. 4) afirmam que, na maior parte dos países ocidentais, o ensino está em vias de passar de um estatuto de execução a um estatuto de profissão.

Segundo Perrenoud (2001a, p. 12), a caracterização de uma atividade profissional pressupõe objetivos e uma ética, competências da concepção à execução, identificação de problemas, imaginação e colocação em ação de soluções. Paquay et al. (2001, p. 14), buscando referência em Lemosse e Bourdoncle, conceituam o profissional como “[...] un praticien qui a acquis par de longues études, le statut et la capacité à réaliser en autonomie et en responsabilité des actes intellectuels non routiniers dans la poursuite d’objectifs en situation complexe”.

Já o professor como profissional é analisado por Altet (2001, p. 29) como “une personne autonome dotée de compétences spécifiques, spécialisées qui reposent sur une base de savoirs rationnels, reconnus, venant de la science, légitimés par l’Université ou de savoirs explicités issus des pratiques”.

Paquay e Wagner (2001, p. 158) definem o profissional pela autonomia de seus actos intelectuais e por sua responsabilidade, por um processo de longa formação e pelo estabelecimento de um código de ética. Dos conceitos acima, podemos destacar *a centralidade da autonomia, da apropriação de saberes, da ética e da formação na caracterização da docência como profissão*.

Como contraponto à profissionalização coloca-se o racionalismo técnico, o movimento de proletarização. Nessa perspectiva, encontramos

a centralidade da imagem técnica do trabalho docente, apontando para a “subtração progressiva de uma série de qualidades que conduziram os professores à perda de controle e sentido sobre o próprio trabalho, ou seja, à perda de autonomia”; contudo, no campo educativo, a proletarização não assume apenas uma dimensão técnica, mas também traz a marca do controle ideológico que se coloca, entre outros fatores, pela “perda de um sentido ético implícito no trabalho do professor” (Contreras, 2002, p. 33).

Contreras destaca três conceitos-chave sobre esse movimento de racionalização: a separação entre concepção e execução, com conseqüente desqualificação e perda de controle sobre o processo; a racionalização tecnológica do ensino, quando o docente vê sua função reduzida ao cumprimento de tarefas; e a intensificação do trabalho/rotinização das tarefas.

A proletarização é a perspectiva da docência desencarnada de sentido, uma atuação em que não pulsam vida, desejo e projetos de futuro, mas apenas o cumprimento mecânico de discussões e definições sobre a prática educativa. Os/as professores/as, contudo, como sujeitos coletivos, não se colocam de forma passiva diante das demandas da racionalização, e, como atores do campo educativo, reinventam cotidianamente suas formas de fazer, de construir a vida e a profissão docente. O olhar dirigido à docência a partir dessa perspectiva de análise leva-nos à busca da profissionalização como recuperação do seu sentido ontológico.

O autor destaca, entretanto, os perigos da apropriação acrítica da abordagem da profissionalização, sinalizando suas ambigüidades e o questionamento sobre a pertinência desse conceito referido à docência. No contexto geral, a profissionalização vem como recurso ideológico, visando neutralizar conflitos e estabelecer hierarquias salariais, enfatizando um conhecimento despolitizado e tecnocrático, tendo como fundamento a racionalização. O domínio de conhecimentos científicos é privilegiado como forma de atuação “isenta de visões de mundo” no campo profissional, práticas que buscariam justificativa apenas no âmbito técnico (Contreras, 2002, p. 61-62).

No campo da formação de professores, a profissionalização veio, inicialmente, não pela articulação/reivindicação do professorado, mas por iniciativa do Estado. O aumento da demanda por escolarização e a necessidade de ampliação quantitativa dos sistemas de ensino levaram ao processo de institucionalização da formação de professores como forma de “controlar as características sob as quais desenvolveriam seu trabalho”. “Portanto, a formação dos docentes não surge como um processo e controle interno estabelecido pelo próprio grupo, mas como um controle estabelecido pelo Estado.” (Contreras, 2002, p. 63).

Segundo Contreras (2002, p. 66-67), portanto, é preciso ter cuidado para que, em nome da profissionalização, não se leve os/as professores/as à submissão de políticas educacionais que apresentem um discurso de abertura, de desenvolvimento profissional, mas que, efetivamente, limitem o trabalho docente. E, nesse âmbito, propõe recuperar o sentido da *profissionalidade docente* a partir da própria natureza social do trabalho

dos/as professores/as, na perspectiva de “defender valores, qualidades e características profissionais, enquanto expressam seu sentido em função do que requer a prática do ensino” (p. 74).

Mais precisamente, as qualidades da profissionalidade fazem referência, em todos os casos, àquelas que situam o professor ou professora em condições de dar uma direção adequada à sua preocupação em realizar um bom ensino. São, por conseguinte, dimensões do seu fazer profissional no qual se definem aspirações com respeito à forma de conceber e viver o trabalho de professor, ao mesmo tempo em que se inscreve a forma de dotar a realização do ensino de conteúdo concreto (Contreras, 2002, p. 74).

A partir dessa perspectiva, podemos nos questionar: *Como os/as professores/as definem seu trabalho? Quais as características intrínsecas da prática educativa e como são vividas pelos/as professores/as? Como buscar o conceito de profissionalidade docente a partir do olhar dos/as professores/as sobre seu trabalho?*

A profissionalidade não vem como pacote ou conjunto de competências previamente estabelecidas, mas a partir de um intenso movimento individual e coletivo de viver e dizer o trabalho docente cotidiano, de narrá-lo na densidade de suas contradições. Também não vem de forma individualizada, como autonomia no sentido de tomada de decisões isoladas pelo/a professor/a, mas a vivência coletiva da educação vai dando o tom dos caminhos que serão trilhados por uma determinada comunidade educativa.

É assim que Perrenoud indica a complexidade como característica do ofício dos mestres e analisa seu sentido de “ofício impossível”, um ofício no qual a formação não constitui uma garantia de instrumentos de regulação dos gestos profissionais, de exclusão do erro e do insucesso, mas que pressupõe a construção cotidiana dos sujeitos envolvidos, já que “la formation des maîtres est donc nécessairement une formation globale de la personne” (Perrenoud, 1994, p. 200, 207).

A formação inicial e contínua tem, dessa forma, grande importância no que se refere à profissionalização do ofício docente e, segundo Perrenoud (2001, p. 11, 14), assume uma perspectiva de longo termo, um processo estrutural, uma lenta transformação, podendo contribuir não somente para o crescimento de seus saberes e saber-fazer, como também para transformar sua identidade, sua relação com o saber e com a aprendizagem.

2 Alguns espelhos

O debate sobre a profissionalidade constitui pano de fundo para um conjunto de análises sobre o/a professor/a e seu trabalho. Um olhar dirigido à pesquisa educacional nos leva ao encontro de uma pluralidade de espelhos que adjetivam, nomeiam e identificam o/a professor/a a partir de suas relações com o trabalho educativo. Esses espelhos multiplicam-se,

indicando um marco na investigação sobre os/as professores/as e sua prática, trazendo, também, uma concepção sobre o conhecimento, a constituição dos saberes docentes e a relação teoria-prática. Buscaremos sintetizar algumas dessas visões e destacar críticas inseridas na própria literatura educacional.

Alguns autores apresentam a preocupação com a multiplicidade de espelhos da pesquisa educacional para os/as professores/as, pois são muitos os discursos e metáforas que buscam definir o trabalho docente. *Mas em que momento os professores são ouvidos em suas próprias definições sobre a materialidade de seu fazer, do seu "ser" e "estar" na docência?* Sacristán (2002, p. 82) aponta para a suspeita de que "a maior parte da investigação sobre a formação dos professores é uma investigação enviesada, parcial, desestruturada e descontextualizada, que não entra na essência dos problemas", e Pimenta (2002a, p. 11) e Alarcão (1996, p. 179) indicam a preocupação com o esvaziamento das análises sobre os/as professores/as no campo educativo.¹

A produção educacional que visitaremos a seguir certamente traz, de forma sumária, elementos que potencializam o olhar para a docência e a produção de saberes no campo educativo. Contudo, é preciso estarmos atentos para que não se constituam apenas em retórica, exigindo perceber a sua materialidade, especialmente a partir da narrativa dos/as próprios/as professores/as.

Mas qual caminho seguir na "apresentação dos espelhos"? Quais são eles? Como são delineados na literatura educacional? Efetivamente são apresentados de diferentes formas, e, inicialmente, destacamos algumas possibilidades de sistematização. Marguerite Altet (2001, p. 30) identifica, historicamente, quatro modelos ou paradigmas de formação: o professor *magister* ou *mago*, como modelo intelectualista no qual o professor não tem necessidade de formação específica ou de pesquisa, já que seu carisma e suas competências retóricas são suficientes; o professor *técnico*, que aparece com as escolas normais, onde se forma no ofício por aprendizagem imitativa, e a ênfase nas competências técnicas é dominante, bem como o ensino do saber-fazer; o professor *engenheiro*, *tecnólogo*, que se apóia sobre as referências científicas das ciências humanas, racionaliza a prática e tenta aplicar a teoria, a formação é essencialmente teórica, especializada no campo pedagógico e didático; e o professor *profissional*, *prático reflexivo*, que pressupõe a dialética prática-teoria-prática, um profissional capaz de analisar suas práticas, de resolver seus problemas, e cuja formação se apóia sobre a prática e a pesquisa.

Paquay e Wagner (2001, p. 30), a partir de trabalho sobre a literatura, identificam seis paradigmas sobre os/as professores/as: *mestre instruído*, mestre dos saberes; *técnico*, voltado para um saber-fazer técnico; *prático-artesão*, que atua sobre esquemas de ação contextualizados; *prático-reflexivo*, que constrói saber na experiência; um *ator social*, engajado nos projetos coletivos e consciente dos movimentos antropossociais das práticas cotidianas; e uma *pessoa*, em relação ao desenvolvimento de si.

¹ Pimenta apresenta o livro *A autonomia de professores*, de José Contreras (2002), que contém uma análise crítica do conceito de professor como profissional reflexivo, e Alarcão trabalha especificamente com essa categoria no seu livro *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*.

A apresentação esquemática das sínteses acima nos ajuda a direcionar o olhar para a produção educacional a respeito dos/as professores/as. Destaca-se que, apesar de diferenciadas, apresentam pontos convergentes e podem ser localizadas historicamente. O professor “*magister*”/“mestre instruído” vem como a concepção tradicional e ainda muito presente no imaginário social sobre o ofício docente, aquele que possui saberes acumulados e, fundamentado em uma concepção empirista de aprendizagem, transfere aos alunos (“tábulas rasas”) sua bagagem. Encontramos nessa abordagem a perspectiva bancária de educação proposta por Paulo Freire. Historicamente essa imagem coloca-se com a atuação dos professores leigos ou mesmo após a estruturação dos sistemas nacionais de ensino e da organização da formação de docentes por meio de instituições especializadas: as escolas normais.

Dentro da fundamentação do racionalismo técnico, encontramos a formulação do professor como *técnico* e como *tecnólogo* – a instituição de saberes docentes a partir de uma perspectiva técnica, cientificista, afastada da realidade social e da materialidade do processo educativo escolar, consagrando uma fratura entre pensamento e ação no campo educativo. Os/as professores/as assumem o lugar de executores de propostas formuladas por especialistas. A consagração das “ciências da educação” especializa o saber pedagógico, contudo, no contexto do racionalismo, a prática é entendida como aplicação de teorias.

Observamos que as demais análises e formulações sobre os/as professores/as e sua formação colocam-se no debate contemporâneo sobre a educação, trazem uma contraposição ao paradigma da racionalidade técnica e são, segundo Altet (2001) e Paquay e Wagner (2001), o *profissional-prático reflexivo*, *prático-artesão*, *ator social* e *uma pessoa*. Analisando a literatura, encontramos ainda no debate contemporâneo as referências *professor pesquisador* e *professor intelectual crítico*. Analisaremos, a seguir, algumas dessas abordagens.

Iniciamos a análise dos “espelhos contemporâneos”, atribuídos aos/as professores/as, pela centralidade assumida no debate que busca afirmar a concepção de professor/a como *profissional reflexivo*. Encontramos essa formulação em Donald Schön (1992), que, tendo como fundamentação a epistemologia da prática, afirma os movimentos de “produção do conhecimento na ação”, “reflexão na ação” e “reflexão sobre a reflexão na ação” como constituintes da prática docente. Essa formulação tem causado grande impacto sobre as pesquisas e práticas de formação docente, pois, no bojo do que foi anteriormente colocado, situa o professor como sujeito e autor do processo pedagógico e da construção de saberes.

O “conhecimento na ação” é o conhecimento demonstrado na execução da atividade; ele é tácito e coloca-se de forma espontânea no desenvolvimento das ações. A reconstrução mental da ação para tentar analisá-la retrospectivamente constitui a “reflexão sobre a ação”, e a “reflexão sobre a reflexão na ação” é, segundo Alarcão (1996, p.16-17), o “processo que leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir sua forma pessoal de conhecer”. No momento da ação pedagógica

há pouco tempo para meditar, e, muitas vezes, o profissional decide e age para, posteriormente, ter mais tempo para reflexão. Fora do “fogo” da ação é possível refletir sobre o passado, tendo, nesse momento, uma dimensão retrospectiva e prospectiva. A reflexão liga-se, assim, ao passado e ao futuro: analisa o passado e projeta o futuro (Perrrenoud, 2001a, p. 33, 35). Encontramos em Schön um paradigma de saber profissional que emana da prática, da reflexão produzida a partir da ação, de uma pesquisa em contexto de prática. As respostas às situações não são dadas mediante a aplicação de uma teoria e técnica preestabelecida, mas pelo saber que emana da situação particular (Perrrenoud, 2001a, p. 210).

Observamos, na perspectiva do profissional reflexivo, grande potência quanto ao olhar para o/a professor/a como sujeito da construção do conhecimento pedagógico. Contudo, é preciso cautela para não pendermos a questão para outro pólo, ou seja, para um sentido “pragmático”, limitando a reflexão apenas ao âmbito do cotidiano, na busca de resolução de situações pontuais, sem trazer para a docência referências teóricas amplas.

Analisando as críticas tecidas sobre essa abordagem, Pimenta, no texto “Professor reflexivo – construindo uma crítica”, aponta para os principais aspectos dessa análise, dentre os quais destacamos os seguintes: a necessidade de políticas que efetivem as condições para que o professor atue de forma reflexiva; o cuidado para que o protagonismo do professor não gere uma supervalorização do indivíduo, ignorando os contextos sociais e institucionais; o desenvolvimento de um certo praticismo que desconsidere as produções acadêmicas; e o perigo de reduzir a investigação sobre a prática aos problemas da sala de aula (Pimenta, 2002b).

Concordando com as críticas, a autora destaca a possibilidade de superação desses limites, pois, se de fato podemos observar a apropriação do conceito de reflexão com um carácter tecnicista do trabalho docente e de sua formação, a partir, por exemplo, do discurso de competências, é também possível trabalhar com esse conceito em uma perspectiva emancipatória. E, nesse sentido, destacam-se o papel da teoria para análise da realidade, a importância de instaurar processos de reflexão coletiva e a atuação do professor como intelectual crítico (Pimenta, 2002b). Trazendo também a fala de Zeichner (1992), visualizamos a potencialidade do conceito quando referido a um movimento de reflexão amplo sobre a realidade social e instituído coletivamente:

[...] cuando utilizo la expresión enseñanza reflexiva, no me refiero sólo a que los profesores reflexionem sobre lo bien o mal que aplican en sus clases las teorías elaboradas en otra parte... Me refiero a que los maestros critiquen y desarrollen sus propias teorías prácticas cuando reflexionam juntos y por separado en y sobre la acción acerca de su ejercicio docente, y de las condiciones sociales que configuran sus experiencias docentes.

Outro espelho da docência é o do *professor como pesquisador*, analisado por Stenhouse (1984). Há muitas semelhanças entre o professor como reflexivo e como pesquisador – ambos se opõem a racionalidade

técnica. Segundo Contreras (2002, p. 114, 116), “Uma das idéias básicas no pensamento de Stenhouse foi a da singularidade das situações educativas. Cada classe, cada aluno, cada situação de ensino reflete características únicas e singulares”.

Nesse sentido, não há um conhecimento prévio disponível que seja suficiente para atuação no cotidiano, pois não há uniformização no processo educativo. O olhar para o professor como pesquisador vem na concepção de uma investigação sobre o cotidiano, sobre a prática em sentido restrito. Segundo Stenhouse (1984, apud Contreras, 2002, p. 117), “é sobre os critérios implícitos em sua prática que os professores devem refletir. A atividade investigativa que propõe consiste em uma ‘disposição para examinar com senso crítico e sistematicamente a própria atividade prática’”.

Contreras, analisando as críticas tecidas na literatura educacional ao conceito de professor como pesquisador, destaca a ausência de uma abordagem crítica da realidade social mais ampla. Sua proposta parte da necessidade de aplicação prática das ideias educativas, e, assim, os/as professores/as como pesquisadores são sujeitos privilegiados, pois podem testar diretamente as idéias na prática: “conseqüentemente, [o professor] esteve sempre mais interessado em entender a prática de sala de aula como o lugar adequado de experimentação e pesquisa...” (Contreras, 2002, p. 143). Outra crítica refere-se, também, a um olhar individualista sobre a atuação docente.

Em uma perspectiva marxiana, tendo como referência as formulações de Gramsci, Giroux (1997) traz a imagem do *professor como intelectual crítico*. Busca entender a atuação dos professores para além do cumprimento de funções técnicas, vendo-os como responsáveis pela produção do conhecimento pedagógico e pela experiência pedagógica cotidiana. Uma dimensão fundamental coloca-se sobre a necessidade de pensar uma compreensão crítica que não se limite à sala de aula, mas que traga a intensidade da prática social (Contreras, 2002, p. 158).

Giroux aponta para um conteúdo bem definido no que se refere à crítica, um conteúdo que visa à transformação da sociedade: “E os docentes são encarados como ‘intelectuais transformadores’, já que não se trata de um compromisso com a transmissão de um saber crítico, mas com a própria transformação social, por meio da capacitação para pensar e agir criticamente” (Contreras, 2002, p. 159).

A crítica a essa análise centra-se no fato de que Giroux mostra a posição dos professores como intelectuais, mas não indica a forma como, presos aos limites de suas salas de aula, poderiam chegar a construir uma posição crítica em relação à docência, não expressando as articulações de sua proposta com as experiências concretas dos docentes (Contreras, 2002, p. 161).

Em cada um dos espelhos apresentados, encontramos uma concepção de conhecimento, de relação teoria-prática e de formação de professores como fundamentos epistemológicos que sustentam as análises e o olhar dirigido à docência. No empirismo do “mestre instrutor”, no cientificismo

das abordagens técnicas, na epistemologia da prática das abordagens reflexivas e na fundamentação marxiana das perspectivas críticas, reencontramo-nos com questões há muito colocadas no campo educativo, mas que ainda hoje nos mobilizam: *Como os/as professores/as constroem saberes sobre a prática educativa? E, fundamentalmente, como esses saberes são reelaborados visando à constituição de práticas educativas emancipatórias e instituintes?*

3 Memória e histórias de vida: relações e perspectivas

Encontramos, assim, na pesquisa educacional, múltiplos espelhos que buscam definir os modos de ser e de estar na docência, a construção de saberes, enfim, os sentidos da profissionalidade. Podemos, entretanto, buscar espaços e tempos em que os próprios professores e professoras falem de seu trabalho e dos movimentos de constituição cotidiana da profissionalidade.

Voltando aos espelhos da pesquisa educacional sobre os/as professores/as, encontramos, na análise da literatura realizada por Paquay e Wagner (2001, p. 155), uma imagem do/a professor/a como *pessoa*, a valorização do desenvolvimento de si. Os trabalhos que focalizam os/as professores/as trazem com força a ênfase posta na dimensão pessoal articulada ao ser profissional, bem como às suas histórias de vida e formação. *Quais as relações dessa perspectiva com os espelhos anteriormente analisados?*

No contexto da análise de dispositivos de formação, buscando a tomada de consciência sobre o *habitus* pelos/as professores/as, Perrenoud (2001b, p. 196), entre as várias estratégias propostas, destaca a história de vida. Na conclusão da obra intitulada *Former des enseignants professionnels: quelles stratégies? Quelles compétences?*, organizada por Paquay et al., encontramos uma síntese dos trabalhos apresentados e das diferentes metodologias propostas, e, no contexto de metodologias de análise de práticas, vídeo-formação, estágios, trabalho com imagens, observação de situações educativas e participação em pesquisa, encontramos a escrita, o trabalho com as narrativas e com as histórias de vida (Paquay et al., 2001, p. 251). Ainda no campo metodológico, Alarcão (1996, p. 182), entre várias abordagens metodológicas, sinaliza também a escrita autobiográfica como um caminho de formação.

Busca-se, nesse contexto, por meio de diferentes enfoques metodológicos, espaço para que o/a professor/a expresse as dinâmicas de sua vida e profissão. No trabalho *As pioneiras na educação: as professoras primárias na viragem do século: contextos, percursos e experiências – 1870-1933* (Araújo, 2000), a narrativa das professoras é apresentada na perspectiva de adentrar não só nos processos políticos e ideológicos do tema em questão – a feminização do magistério –, mas também no sentido de incluir a fala das professoras que vivenciaram as tramas da profissão docente na própria vida. A autora destaca a importância de trazer as vozes que foram tradicionalmente esquecidas pelo discurso acadêmico

tanto nas Ciências Sociais quanto na Educação em Portugal. Registra-se, assim, a importância de dar sentido à experiência vivida, tendo como referência os “documentos da vida”.

Araújo e Magalhães (2000, p. 23, 27) destacam que as histórias de vida, na formação, favorecem uma “epistemologia da escuta”, já que não são apenas os/as investigadores/as que têm a palavra, mas também os/as professores/as; há uma valorização das mulheres – que constituem maioria no ensino –, de “suas experiências e subjectividades”, da profissão e da própria vida; favorecem uma diminuição da barreira entre o senso comum e o conhecimento científico; e, ainda, podem “ser um instrumento poderoso na aprendizagem colectiva sobre os mecanismos de dominação e opressão e na preparação para a acção transformadora”.

A literatura também sinaliza a contribuição da abordagem (auto)biográfica na construção dos processos identitários, pois a tessitura narrativa exige atribuição de sentidos aos fragmentos da memória, indicando a construção de uma continuidade, uma coerência. A narrativa como condição da memória possibilita o trabalho sobre as identidades profissionais, indicando a densidade da prática e as dificuldades encontradas no percurso profissional.

Uma dimensão presente nos diversos trabalhos é a busca de olhar a inter-relação entre aspectos pessoais e profissionais, a importância da subjetividade e da intersubjetividade na produção cotidiana do fazer docente e da identidade profissional. Falar da relação entre teoria e prática traz o ator que porta esta relação. “La transformation de la pratique éducative et du savoir enseignant est en lien étroit avec la transformation de l’identité personnelle et professionnelle” (Carbonneau, Héту, 2001, p. 78). Encontramos, nesse sentido, a ênfase na dimensão pessoal da vida do professor/a como elemento fundamental do processo docente.

Alarcão (1996, p. 180-181) destaca que o conhecimento do/a professor/a sobre si como profissional pressupõe o conhecimento de forma ampla. Traz também a centralidade da busca de sentido na profissão docente: “Nenhuma estratégia formativa será produtiva se não for acompanhada de um espírito de investigação no sentido de descoberta e envolvimento pessoal, e é esta uma das idéias que deve estar na base do conceito de professor-investigador”.

Observamos, assim, que a produção do campo educativo sobre os/as professores/as traz, no conjunto de metodologias e formas de intervenção propostas no contexto de uma prática reflexiva, a abordagem das histórias de vida e da escrita autobiográfica como uma das alternativas para processos de formação e profissionalização docente. A narração das histórias de vida vem como movimento propriamente humano de contar histórias e ressignificar experiências do passado que vão se desdobrando em projetos de futuro. No caso da formação docente, ao narrar o passado, vemos surgir uma versão sobre os encontros com a profissão e com as imagens da docência entranhadas no imaginário coletivo e individual. E as narrativas, porque sempre socialmente tecidas, vão dando tom e sentido aos múltiplos fios da práxis docente.

Referências bibliográficas

ALARCÃO, Isabel (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996.

ALTET, Marguerite. Les compétences de l'enseignants-professionnel: entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. In : PAQUAY, Léopold et al. (Éds). *Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies? Quelles compétences?* 3. ed. Bruxelles: De Boeck Université, 2001. p. 27-40.

ARAÚJO, Helena Costa. *As pioneiras na educação: as professoras primárias na viragem do século: contextos, percursos e experiências – 1870-1933*. Porto: Afrontamentos, Instituto de Inovação Educacional, 2000.

ARAÚJO, Helena Costa; MAGALHÃES, Maria José. *Des-fiar as vidas: perspectivas biográficas, mulheres e cidadania*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres, 2000.

ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.

BARBIER, Jean-Marie. *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: Presses Universitaires de France, 1996.

BRAGANÇA, Inês F. S. A pesquisa educacional e a formação de professores. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 78, n. 188/189/190, p. 413-471, jan./dez 1997.

_____. Algumas imagens sobre docência e formação na década de 60: revisitando a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 82, n. 200/201/202, p. 7-14, jan./dez. 2003.

_____. A produção do saber docente na escola: possibilidades emancipatórias da narração na formação permanente do educador. *Contexto e Educação*, Ijuí, v. 13, n. 50, p. 97-124, abr./jun. 1998.

BUENO, B. O. *Autobiografias e formação de professores: um estudo sobre representações de alunas de um curso de magistério*. 1996. Tese (Livre-Docência) – Universidade de São Paulo (USP), 1996.

CARBONNEAU, M.; HÉTU, Jean-Claude. Formation pratique des enseignants et naissance d'une intelligence professionnelle.

In: PAQUAY, Léopold et al. (Éds). *Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies? Quelles compétences?* 3. ed. Bruxelles: De Boeck Université, 2001. p. 77-96.

CATANI, D. B. (Org.). *Docência, memória e gênero*. São Paulo: Escrituras, 1997.

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

ELLIOTT, John. *Introduction*. In: ELLIOTT, John (Ed.). *Reconstructing teacher education*. London: Falmer Press, 1993. p.1-12.

_____. Three perspectives on coherence and continuity in teacher education. In: ELLIOTT, John (Ed.). *Reconstructing teacher education*. London: Falmer Press, 1993. p. 15-19.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

LIBÂNIO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, Evandro (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 53-79.

LINHARES, Célia F. S. *Experiências instituintes em escolas públicas: memórias e projetos para a formação de professores*. 2000. (Projeto de pesquisa submetido CNPq).

MEIRIEU, Philippe. *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. Paris: ESF, 1989.

NÓVOA, Antonio (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992a.

_____. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992b.

PAQUAY, Léopold; WAGNER, Marie-Cécile. Compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en vidéo-formation. In : PAQUAY, Léopold et al. (Éds). *Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies? Quelles compétences?* 3. éd. Bruxelles: De Boeck Université, 2001. p. 153-180.

PAQUAY, Léopold et al. (Éds). *Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies? Quelles compétences?* 3. éd. Bruxelles: De Boeck Université, 2001.

PERRENOUD, Philippe. *Développer la pratique réflexive das le métier d'enseignant*. Paris: ESF, 2001a.

_____. Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants: analyse des pratiques et prise de conscience. In: PAQUAY, Léopold et al. (Éds.). *Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies? Quelles compétences?* 3. éd. Bruxelles: De Boeck Université, 2001b. p. 181-208.

_____. *La formation des enseignants: entre théorie et pratique*. Éditions L'Harmattan, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido. Apresentação à edição brasileira. In: CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002a. p. 11-22.

_____. Professor reflexivo: historicidade do conceito. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, Evandro (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002b. p. 17-52.

SACRISTÁN, José Gimeno. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, Evandro (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 81-87.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA Antonio (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

STENHOUSE, L. *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata, 1984.

TORRES, Rosa M. Tendências da formação docente nos anos 90. In: WARDE, M. J. *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998.

ZEICHNER, Kenneth. El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, n. 220, p. 44-49, 1992.

Inês Ferreira de Souza Bragança, doutoranda em Ciências da Educação na Universidade de Évora-Portugal, é professora assistente da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj) e professora do Curso de Pedagogia da Universidade Estácio de Sá. Tem vários trabalhos publicados em capítulos de livro, periódicos e anais de eventos nacionais e internacionais sobre formação docente, histórias de vida de professores/as, memória e história das escolas.

inesbraganca@uol.com.br

Recebido em 14 de março de 2008.

Aprovado em 13 de novembro de 2008.