

# AS NARRATIVAS DE PROFESSORES SOBRE A ESCOLA E A MEDIAÇÃO DE UM GRUPO DE PESQUISA-FORMAÇÃO

Maria Aparecida da Silva **Perrelli** – UCDB

Flavinês **Rebolo** – UCDB

Eliane Greice Davanço **Nogueira** – UEMS

Adriana Rodrigues da **Silva** – Universidade Anhaguera-Uniderp

Agência Financiadora: FUNDECT

## **Introdução**

O Grupo de Pesquisa Formação e Prática Docente, vinculado a um Programa de Pós-Graduação em Educação, tem como foco de interesse a construção dos saberes docentes, mais precisamente a compreensão dos diferentes momentos e condições em que se dá a formação do professor e os diferentes saberes construídos nesse processo.

As pesquisas do Grupo ancoram-se, de um lado, na ideia de formação do professor como um processo permanente e sempre inconcluso, que requer aprendizagens sobre a profissão e sobre si mesmo, obtidas nos cursos de formação inicial e continuada, assim como na reflexão exigida pelos desafios da experiência prática. De outro, concebe o desenvolvimento profissional como resultante dessa formação, mas também influenciado pelo contexto social e histórico organizador de situações profissionais que o facilita, dificulta, delimita ou incrementa. Tais ideias estão sintonizadas com as defendidas por autores como Donald Schön, Kenneth M. Zeichner, Francisco Imbernón, Antonio Nóvoa e Maurice Tardif, entre outros.

O presente texto discute alguns desses aspectos da formação profissional, com base na reflexão sobre as narrativas das histórias de vida de professores da Educação Básica, e no âmbito de uma “Pesquisa-Formação” que visou (1) compreender os processos mediante os quais esses professores se constituem como são; (2) propiciar condições para que os envolvidos na pesquisa – o Grupo de pesquisadores e os professores - tomem consciência do seu próprio processo formativo e do cenário social em que eles se formam e se desenvolvem.

A riqueza das informações presentes nas narrativas e as possibilidades de interpretações que elas suscitam propiciaram a compreensão de diferentes aspectos da formação docente. Neste artigo abordamos, em especial, o que as narrativas revelam sobre as percepções dos professores a respeito da escola, em três momentos: quando viveram suas experiências como discentes, quando a re-encontraram como professores e quando a projetam para seus alunos.

## **A Pesquisa-Formação e as narrativas de histórias de vida dos professores como dispositivos formadores**

Para alcançar os objetivos propostos, o Grupo de trabalho foi se construindo como Grupo de Pesquisa-Formação, concebido como uma possibilidade de os participantes (pesquisadores e professores) serem conduzidos à reflexão, partilhada com os pares, sobre seus percursos formativos, ao questionamento retroativo e prospectivo de suas aprendizagens e projetos de vida, à exposição ampla de ideias, ao esclarecimento das lógicas que as organizam.

Um dos maiores desafios desta modalidade de pesquisa é, justamente, a articulação dessas duas dimensões: pesquisa e formação. Conforme alerta Josso (2004, p. 215):

a pesquisa só avança se houver, por parte de cada um, interesse por aprendizagens e formulações de conhecimento. A formação tem lugar quando a pesquisa enriquece o olhar de descobertas sobre si mesmo, de novas perspectivas, de tomadas de consciência sobre temáticas criadoras ou de dialéticas ativas ou/e quando a pesquisa permite uma ou várias aprendizagens conscientemente aprofundadas.

Ciente disso, a opção metodológica que nos pareceu potencialmente promissora e favorável à articulação pesquisa-formação foi a da utilização das narrativas dos itinerários de formação de cada um dos envolvidos no trabalho.

A escolha das narrativas autobiográficas por este Grupo de Pesquisa-Formação deveu-se ao fato de acreditar, como Bruner (2001, p. 119), que “uma das primeiras e mais naturais formas pela qual organizamos nossa experiência e nosso conhecimento é em termos narrativos”. Apoiou-se também, e sobretudo, em Josso (2007, p. 414) que concebe o trabalho de pesquisa e reflexão, a partir “da narrativa da formação de si (pensando, sensibilizando-se, imaginando, emocionando-se, apreciando, amando)”, como uma forma de “estabelecer a medida das mutações sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social”. Josso (2008, p. 27) esclarece:

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

Como metodologia de pesquisa-formação, as histórias de vida tornam a própria pessoa, simultaneamente, objeto e sujeito da pesquisa, produzindo conhecimento

durante o trabalho autobiográfico. Os participantes aprendentes constroem suas capacidades de escuta de si mesmo e de partilha, atentos às considerações sobre formação, tecidas no trabalho de narrar suas experiências e seus processos formativos. (Josso, 2004).

A argumentação em favor da narrativa como um recurso metodológico de uma nova forma de pensar e fazer ciência é algo recente. De acordo com Alves e Gonçalves (2001, p. 92),

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

Nessa perspectiva, nosso propósito neste trabalho é valorizar esse instrumento como um recurso construído na comunicação com outros e também revelador da complexidade da vida humana, uma vez que acreditamos, como Bueno (2002, p. 20), que “a narrativa não é um relatório de acontecimentos, mas a totalidade de uma experiência de vida que ali se comunica”. Assim sendo, os relatos presentes nas narrativas podem ser submetidos à interpretação e não à explicação. É dessa forma que a pesquisa caminha em direção a um mergulho interno, ampliando o processo de autoconhecimento de todos e de cada um que com ela se envolve.

### **O Grupo de Pesquisa Formação em desenvolvimento**

Concretamente, a pesquisa vem se desenvolvendo desde o início do ano de 2008, por meio de encontros mensais entre pesquisadores e professores da Educação Básica. De lá para cá, foram se constituindo três grupos, bastante heterogêneos, de professores participantes. Dois deles, numa primeira etapa, totalizaram aproximadamente 35 professores das redes de ensino municipal, estadual e privada de Campo Grande-MS, que desenvolveram o trabalho até meados do ano de 2009; o outro iniciou-se em 2009 e finalizará suas atividades em julho de 2010 (com possibilidade de continuidade), quando oficialmente se encerra o financiamento do Projeto. Este último é composto por 15 participantes, todos das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Dada a constatação da dificuldade e/ou resistência de os professores falarem e/ou escreverem sobre si mesmos, o Grupo optou pela utilização de metáforas (imagéticas ou textuais) como estratégia mnemônica e de potencial cognitivo. Esta

opção apoiou-se em Garcia (1999, p. 159) que concebe as metáforas, na pesquisa educacional, como elementos capazes de permitir “averiguar algo sobre a natureza do pensamento do professor e sua relação com o contexto no qual adquire significado”. Assim, com a intenção de facilitar o resgate e a interpretação das memórias de formação, os participantes da pesquisa foram expostos a diferentes situações, entre as quais se incluíam metáforas (na forma de figuras, objetos biográficos, textos e filmes)<sup>1</sup> estudos de casos e de textos teóricos, palestras com professores pesquisadores convidados, além de troca de experiências, entre outros. Em diversos encontros foram apresentadas e discutidas as análises parciais que os pesquisadores fizeram sobre as narrativas das histórias de vida dos professores.

As reflexões produzidas no Grupo de Pesquisa-Formação resultaram, desde então, em comunicações orais e na publicação de artigos completos em eventos científicos<sup>2</sup>, nos quais foram abordados os seguintes temas: desafios do início da docência, indicadores das aprendizagens profissionais dos professores, determinantes da escolha (ou não) da carreira do magistério, o papel dos cursos de formação inicial no desempenho profissional. Além desses, os pesquisadores fizeram um exercício de meta-reflexão e o apresentaram em outro trabalho no qual discutiram os percursos da construção do Grupo de Pesquisa-Formação.

Como já foi dito, as narrativas dos professores propiciam múltiplas vias de análise dos seus percursos formativos. Pretendendo ir além das reflexões já apresentadas nos artigos mencionados, passamos, agora, a apresentar o que evidenciamos nas narrativas dos três grupos de professores a respeito de suas percepções sobre a escola que conheceram como discentes (ontem), a que encontraram como professores (hoje) e a que desejam para seus alunos (amanhã).

### **As imagens da escola de ontem, de hoje e de amanhã reveladas nas narrativas**

---

<sup>1</sup> Os filmes exibidos foram “Pro Dia Nascer Feliz”, “Nenhum a Menos”, “Mentes Perigosas” e “Escritores da Liberdade”. Em outra atividade foram utilizadas imagens de janelas abertas, fechadas, semiabertas, quebradas etc, obtidas de Cunha (2006) a fim de associá-las com a sua história de vida profissional. Entre outros textos foram discutidos os de Fontana (2000), relatando as experiências de uma professora em diferentes fases da carreira (verão, primavera, outono, inverno).

<sup>2</sup> Dois artigos publicados nos Anais do XVII COLE- Congresso de Leitura, um artigo nos Anais do II Congresso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docência e um artigo em Painel no ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.

Como afirma Ferrarotti (1988, p. 27), a análise interpretativa das histórias de vida deve “ordenar, compreender sem desnaturar, sem violentar, sem sobre-impôr um esquema pre-estabelecido”. Com base nisso, procuramos desvelar a trama em que se constitui o tornar-se professor e as suas práticas pedagógicas sobretudo a partir do que os professores narraram e sobre o que identificaram como fatos e acontecimentos marcantes de sua vida escolar e profissional.

A interpretação que fizemos das narrativas, com intuito de conhecer as percepções dos professores sobre a escola, permitiu agrupar excertos que expressam as suas impressões sobre os professores, a relação professor-aluno, metodologias, entretempos e outras atividades vivenciadas na escola. Tais elementos, pensados de forma articulada, podem nos oferecer uma visão mais ampla dos aspectos relevantes do processo de tornar-se professor e, também, das imagens que influenciam formas de ação no exercício da docência.

De modo geral, pode-se dizer que as narrativas relataram vivências tanto positivas como negativas da fase de início da vida escolar e, muitas vezes, mostraram certa ambigüidade de sentimentos em relação à entrada na escola. Apresentaram, também, a expectativa e o desejo de outro tipo de ‘entrada na vida escolar’, diferente daquela que ele, professor, teve.

Nas narrativas, as imagens da escola de ontem, aquela que os professores frequentaram no início de sua escolarização, estão associadas a algo distante, inatingível, difícil, um mundo a ser explorado, uma escola provocadora de frustração e vergonha, geradora de medo (pelo novo, pelo não saber). Mas também aparecem, ainda que em menor proporção, as imagens de uma escola que leva a novos horizontes, que mostra um mundo de possibilidades, que traz o novo como incentivo ao desenvolvimento e crescimento.

Os professores participantes do Grupo se lembraram, em seus relatos, dos seus bons e maus professores. As narrativas destacaram aqueles que marcaram de forma positiva a sua vida escolar: os professores dedicados, que explicavam bem o conteúdo, usavam metodologias ativas, os estimulavam e tratavam a todos de modo igual, com carinho e afeto:

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

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

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

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

Por outro lado, os “maus professores” se caracterizavam pelo autoritarismo, impaciência, rigidez e cobrança exagerada, tanto em relação à aprendizagem quanto aos comportamentos em sala de aula. Esses seriam os responsáveis por traumas e desmotivação que marcaram a vida dos participantes do Grupo.

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

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

“Havia um professor da disciplina de matemática que não tinha nem um pouco de paciência para ensinar, e eu sempre fui muito esforçado e perguntava o tempo todo para esclarecer minhas dúvidas. Como esse professor não tinha paciência ele se irritava com as perguntas. Certo dia eu fiz uma pergunta e ele me disse: - menina, você toma banho de chapéu? E todos os colegas riram de mim... a partir daquele momento eu perdi a motivação e a vontade de ir para a escola”. (G.)

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

A rigidez da escola, o autoritarismo e a impaciência dos professores parecem ter continuidade com o ambiente familiar de ontem:

A mãe me bateu com vontade e naquele dia após várias chineladas não consegui aprender mais nada... a pressão atrapalhou o aprendizado até hoje...” (D.)

Outra imagem que aparece de forma recorrente nas narrativas são os recursos didáticos e as metodologias utilizadas pelos professores de ontem. São imagens de um ensino “tradicional”, com predominância do uso do quadro negro e de exercícios de fixação.

“Quando eu era criança a professora passava os exercícios e depois fazia correção, pedia para os alunos irem fazer no quadro negro. Para mim era um momento

desesperador, pois tinha um trauma tão grande de ir ao quadro e errar e isso me deixava muito triste, me lembro que quando chegava em casa, eu falava para eu mesma! Vou perder esse medo e isso me deixava muito triste ...” (M. I.)

Apesar disso, alguns professores, mesmo com poucos recursos materiais, utilizavam metodologias que propiciavam ação e tornava a escola um lugar agradável e desejado. As peças de teatro, filmes e competições são algumas delas.

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

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

Os entretempos, as brincadeiras e as festas também foram lembradas por todos os professores participantes da pesquisa. Essas atividades transformavam a escola “em lugar de fazer amigos”.

Ao revisitarem a escola que tiveram, foi inevitável a comparação com a escola em que atuam como professores na atualidade. Alguns apontaram semelhanças entre os aspectos inadequados de ambas:

“Sempre estudei em escola pública e o cotidiano era quase como agora. Tudo em fila, professores chorosos e cansados... alunos não querendo estudar... enfim, quase tudo se parece com a realidade de hoje”. (D.)

Outros, porém, perceberam que a escola de hoje não é exatamente a igual a de ontem, especialmente no que diz respeito aos alunos. Estes, hoje, “são muito diferentes”, “bagunceiros, agressivos, dispersos e não querem estudar”. Dificultam o trabalho do professor.

Diante disso, recorreram a alternativas que consideraram exitosas e que foram aprendidas com os “bons professores” da escola de ontem: o tratamento paciente e afetuoso com o aluno, o uso do lúdico.

“Quando comecei a trabalhar no Ceinf, eu tive crianças muito agressivas. Recém estava entrando na faculdade mas trabalhei muito a afetividade e fui conquistando a sala através de música, teatro, etc...” (R.)

Tais iniciativas são recorrentes nas narrativas dos professores. Não se observam nesses relatos alusão ao uso de recursos didáticos e de metodologias diferenciadas, embora afirmem que isto se faz necessário para tornar seu trabalho mais

interessante e mais produtivo. Mesmo os professores que afirmam a importância do vínculo afetivo e de tratar o aluno com carinho, também se referem à importância dos recursos audio-visuais, dos livros didáticos e de outros materiais que o avanço tecnológico coloca à disposição.

“hoje cada disciplina é um professor que leciona, então a mudança é grande... não se usa mais os métodos tradicionais (a professora se refere às salas multi-seriadas)”  
(M.)

Os entretempos, as brincadeiras e as festas, lembradas como algo que marcou muito a escola de ontem não foram lembrados nos relatos sobre a escola de hoje.

A relação da escola de hoje com os pais de alunos, na percepção dos professores, está muito diferente da de ontem. A desestruturação familiar dificulta a participação dos pais na vida escolar dos filhos e acarreta uma sobrecarga de trabalho e tensão no professor na atualidade.

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

Se alguns procuram alternativas para lidar com o problema, outros acreditam que essa situação tirou “a seriedade e o orgulho” da profissão e se sentem “sem esperança, sem ânimo para continuar tentando melhorar”.

As imagens de escola desejada para seus alunos é, para os professores participantes, unanimemente, aquela que aguça a curiosidade, que permita a liberdade e a exploração das possibilidades de um mundo a ser aberto.... que propicie experiências com o mundo natural... onde se possa ver um mundo bom... e que traga oportunidades.

As imagens dos professores de amanhã estão relacionadas com as boas condições de trabalho, boa formação e envolvimento com a profissão:

“professores [devem ser] formados, compromissados, [...] que conseguem trabalhar eficientemente a despeito da falta de apoio, que são movidos e se rebelam frente as insatisfações, desde o livro didático até os decretos governamentais”. (G.)

Esses professores levam em consideração a realidade dos alunos:



“A escola deve ter professores] que planejam com base no contexto social do aluno”. (K.)

“Hoje vejo que tenho que ser mais atenciosa com os alunos nas questões de suas necessidades”. (N.)

Na mesma direção, os alunos de amanhã são apresentados por imagens idealizadas, com perfil muito próximo do aluno “exemplar”, isto é: “interessado, curioso, participativo...”

Os recursos didáticos e as metodologias da escola do amanhã relembram aquelas consideradas positivas na escola de ontem e estão relacionadas às atividades lúdicas, brincadeiras, aulas atrativas e ao estímulo à curiosidade.

“Devemos trabalhar o lúdico, porque se torna uma aula atrativa e fazer com que eles participem e interajam com as atividades e com os colegas” (R.)

### **Sínteses e reflexões sobre o trabalho do Grupo de Pesquisa Formação**

Com base em Josso (2007), a interpretação que fizemos das narrativas dos participantes do grupo, a respeito da imagem de escola em uma perspectiva temporal (ontem, hoje e amanhã), sugere que estas estão marcadas, predominantemente, por aprendizagens dos tipos experiencial e relacional. Isso significa dizer que, no primeiro caso, as lembranças dos professores destacam o envolvimento emocional nas experiências realizadas, e no segundo, comparecem aquelas ligadas a estratégias desenvolvidas para a comunicação e troca com os outros.

As narrativas expressam experiências polarizadas, ou seja, ora envolvem imagens positivas da escola - expressa como o lugar do novo, do desenvolvimento e crescimento pessoal -, ora negativas, como o lugar distante, inatingível, de vivências de frustração e provocadora de vergonha e medo.

Da mesma forma, a imagem dos professores dessa escola é lembrada pelo viés do sentimento que provocam ou pela forma de relacionamento pessoal que estabelecem. A ideia de bom professor está associada ao tipo de tratamento dado ao aluno (carinho, estímulo, afeto). Isso somado a imagem do professor bravo e exigente e daquele que “explica bem a matéria” parece ser responsável pela ideia de eficácia do ensino. O professor de ontem com sua prática tradicional temperada com atividades paralelas (teatro, filmes, competições), tornava a escola - espaço sisudo e sério - em um lugar de

aprender e fazer amigos. Por oposição aos professores de ontem - severos, exigentes, respeitados socialmente - a imagem do professor de hoje é a do profissional descompromissado, perdido, choroso e cansado. Nesse contexto, também a imagem do aluno atual (“bagunceiros, agressivos, dispersos e sem vontade de estudar”) se contrapõe a do passado (estudioso, responsável, obediente). Em síntese, a escola de ontem e de hoje é caracterizada por binômios: na de ontem a imagem de seriedade e exigência por parte do professor está associada à do aluno esforçado, estudioso, obediente; na de hoje pelo binômio oposto.

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

Com base no que foi narrado pelos professores participantes do Grupo, podemos dizer que as lembranças pessoais das vivências do período escolar contribuíram para a construção da imagem de escola, professor e aluno, e que estas estão marcadas por aprendizagens experienciais e relacionais.

Embora tenham sido mais evidenciadas nas narrativas as aprendizagens experienciais e relacionais, é preciso dizer que outras aprendizagens, também descritas por Josso (2007), foram contempladas, ainda que discretamente, tais como as instrumentais (procedimentos da vida prática) e reflexivas (explicações baseadas em referenciais explicativos).

A ênfase dada neste trabalho aos aspectos experienciais e relacionais pretendeu mostrar como as narrativas deixam transparecer o quanto as aprendizagens dos professores estão associadas às suas vivências, ao seu modo de sentir e agir na prática. Esses achados corroboram o que afirma Tardif (2009): o saber docente é muito mais narrativo e experiencial do que teórico e conceitual. Isso equivale a dizer que a experiência é visceral e como tal está marcada por sensações, sentimentos, idéias valorativas mais do que por abstrações a respeito do trabalho.

Admitir o valor da experiência na formação do professor não é, entretanto, fazer apologia à prática ou aos aspectos experienciais e relacionais como definidores desse processo. A formação do professor não se restringe às vivências, nem tampouco aos

espaços confinados de cursos, mas abrange o contínuo da vida, nos seus diferentes momentos, e se faz, necessariamente, por uma atividade reflexiva ao longo desse percurso, tarefa extremamente dificultada se empreendida solitariamente.

Com base nisso, se as narrativas trazidas para este estudo expressam, marcadamente, o nível experiencial e relacional da aprendizagem docente, o desafio é, então, compreender as razões dessas experiências e de outras formas de aprendizagem remetendo-as a explicações contextualizadas histórica, política, social e economicamente. Em outras palavras, a questão que se coloca, do ponto de vista da formação, é como interpretar as experiências existenciais e relacionais – tão próximas ao real particular do sujeito e do espaço imediato de sua vivência – de modo a transformá-las em experiências mais complexas, amplas e abrangentes, produzidas por meio da reflexão crítica dos fatos narrados e contextualizados.

Dado o seu caráter particular e contextual, a prática necessita de contrapontos que a façam sair de si mesma e ser olhada de um ponto de vista mais amplo. Isso envolve, necessariamente, um processo de metacognição. Este processo não se constitui espontaneamente. Antes, deve ser propiciado pela instauração de uma comunidade reflexiva, que instigue, constitua e possibilite a sua consolidação. É essa perspectiva que orienta o Grupo de Pesquisa Formação, ao pesquisar com professores da Educação Básica oferecendo situações de aprendizagem coletiva reflexiva, nas quais a atividade metacognitiva seja privilegiada.

Tal pretensão do Grupo requer olhar as histórias de vida, narradas pelos professores, como um ponto de partida para a tomada de consciência sobre a própria reflexão suscitada na e pela escrita, de forma a “compreender melhor a atividade mental realizada e promover as regulações necessárias” (André et al, 2006, p.59).

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

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

do professor. A escola é um espaço em que ele não só desenvolve sua prática, mas também vivencia experiências como aluno e estas repercutem na sua atuação como docente. As narrativas aqui interpretadas corroboram essa afirmativa na medida em que os professores destacam as experiências escolares que marcaram suas práticas, seja como modelo, seja como contra modelo para o que pretendem ser como docentes. Dito de outra forma, o professor não chega à escola despido de sua história, nem de seu projeto de futuro. Assim, suas práticas terão, sempre, a marca das experiências vividas e das expectativas em relação aos resultados de seu trabalho.

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

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

## **Referências**

ALVES, J. F. ; GONÇALVES, F. O. **Educação narrativa de professores**. Coimbra: Quarteto, 2001.

ANDRÉ, M. E. D. A. et al. Aprendizagens. In: PLACCO, V. M. N de S.; SOUZA, V. L. T. de. **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

BRUNER, J. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BUENO, B.; CATANI, D. Os estudos com histórias de vida de professores, um campo emergente de pesquisas: questões metodológicas e perspectivas para as práticas de

formação. GT Formação de Professores In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25. Caxambu, Minas Gerais, set./out. de 2002.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a Autonomia do Método Biográfico. In: NÓVOA, A. e FINGER, M. (org.). **O Método (auto) Biográfico e a Formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988, p.17-34.

GARCIA, C. Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto, 1999.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.

JOSSO, M. C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. As histórias de vida como territórios simbólicos nos quais se exploram e se descobrem formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade evolutiva singular-plural. In: PASSEGGI, M. da Conceição (org.). **Tendências da pesquisa (auto)biográfica**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008, p. 23-50.

JOSSO, Marie-Christine. Formação de adultos: aprender a viver e a gerir as mudanças. In: CANÁRIO, Rui e CABRITO, Belmiro (Orgs.). **Educação e formação de adultos: mutações e convergências**. Lisboa: Educa, 2005.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995.

PLACCO, V. M. N de S.; SOUZA, V. L. T. de. **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Edições Loyola. 2006.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

TARDIF, M. A formação nos estabelecimentos escolares In: ENS, R. T.; VOSGERAU, D. S. R.; BEHRENS, M. A.(Org.). **Trabalho do professor no espaço escolar**. Curitiba: Editora da PUC do Paraná, 2009.

TARDIF, M.; LESARD, C. **O trabalho docente**. Elementos para uma teoria da docência. Petrópolis: Vozes, 2005.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.