

A IMPORTÂNCIA DAS NARRATIVAS DE PROFESSORES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

The importance of teachers' narratives for teacher education

Cristiane Dias Gonçalves Paula¹
Leiva de Figueiredo Viana Leal²
Francisco Evangelista³

Resumo: Este artigo aborda a importância das narrativas de professores no processo de formação delas/deles mesmas/os; bem como para o de formação coletiva e, principalmente, para a pesquisa acadêmica no Brasil. O texto discorre sobre o ato de narrar como atividade humana essencial, uma vez que as narrativas são frutos de sujeitos individuais que narram as suas memórias, reconhecendo, nesse narrar, algo sublime e transcendente, humanamente falando. (Freire, 1992; Bruner, 2001; Machado, 2016; Leal, 2007). Apresenta o gênero memorial descritivo para o resgate e materialização das memórias (Catani, 2000; Larrosa, 2002). Descreve o narrar como necessidade humana (Rosa, 2001), o narrar como busca pelo autoconhecimento (Ricoeur, 1994; Sibilia, 2008; Passeggi, 2016), o narrar como aprimoramento da prática docente (Prado e Soligo, 2005; Fernandes, 2014). Apresenta um aporte metodológico acerca das contribuições da pesquisa narrativa para o

¹ Doutoranda no Programa PPGEDuCS pela Universidade do Vale do Sapucaí. Mestrado em Língua e Linguagem - Profletras - pela Universidade Federal de Minas Gerais (2019). E-mail: cristiane.paula@educacao.mg.gov.br / <http://lattes.cnpq.br/0524923015148336>

² Mestre e Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da UFMG. Possui dois Cursos de Pós-Graduação Lato-Sensu pela PUC-MG. Atualmente desenvolve estudos como professora convidada da Universidade de Versailles, França, com ênfase nos processos de leitura e de escrita. E-mail: leivaleal.l@gmail.com / <http://lattes.cnpq.br/5179640093644398>

³ Doutor em Educação pela PUC/SP. Professor Permanente do PPGEDuCS - Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade - Mestrado/Doutorado - UNIVAS. E-mail: franciscoe@univas.edu.br / <http://lattes.cnpq.br/3365546609543722>

aperfeiçoamento do adulto em formação (Reis, 2008; Paiva 2008). Por fim, o artigo expõe uma análise de um texto em que uma professora narra sua trajetória escolar até chegar à docência. O propósito dessa análise é exemplificar o valor das narrativas para a formação docente, em quaisquer aspectos que se queira abordar. (Bakhtin, 1992; Aroucha e Santos, 2019).

Palavras-chave: Narrativas de Professores; Memórias; Formação docente

Abstract: This article addresses the importance of teachers' narratives in their own professional development process, as well as for collective professional development, and, primarily, for academic research in Brazil. The text discusses the act of narrating as an essential human activity, since narratives stem from individual subjects who recount their memories, recognizing in this act of narration something sublime and transcendent, in human terms (Freire, 1992; Bruner, 2001; Machado, 2016; Leal, 2007). It presents the descriptive genre for the retrieval and materialization of memories (Catani, 2000; Larrosa, 2002). It describes narrating as a human necessity (Rosa, 2001), narrating as a search for self-awareness (Ricoeur, 1994; Sibilia, 2008; Passeggi, 2016), narrating as an enhancement of teaching practice (Prado and Soligo, 2005; Fernandes, 2014). It provides a methodological contribution regarding the benefits of narrative research for adult development (Reis, 2008; Paiva, 2008). Finally, the article presents an analysis of a text in which a teacher narrates her journey through schooling to becoming a teacher. The purpose of this analysis is to exemplify the value of narratives for teacher education, in whatever aspects one wishes to address (Bakhtin, 1992; Aroucha and Santos, 2019).

Keywords: Teachers' Narratives; Memories; Teacher Education

INTRODUÇÃO

A Formação de Professores, desde a década de 70, esteve pautada em um modelo de um racionalismo técnico, o que impactou fortemente a formação docente. Nesse contexto, o ideário positivista conduz a pensamentos de naturalização dos fatos, em lugar de instigar a busca, a objetividade, o inconformismo crítico-reflexivo que pudesse produzir a certeza de que o que vivemos hoje pode ser muito melhor amanhã. Vigorou, e ainda vigora entre nós, fruto de um neocapitalismo fascista que grassa em muitos outros países, além do nosso, impactando fortemente a formação de professores. Vivemos uma formação, em geral, que se assenta em uma epistemologia do pensamento prático, um pragmatismo, um paradigma que contempla a convicção de que é possível encontrar na ciência e na técnica uma solução para o desenvolvimento profissional docente.

No final dos anos 80 e início dos anos 90, um novo paradigma surge, desvelando sérias críticas ao racionalismo: o conceito de professor reflexivo. É do pesquisador Donald Schön (1993), a defesa de que o professor pode e precisa se constituir como um sujeito que reflete sobre a sua prática. O pensamento de Schon foi balizador da criação de uma epistemologia da prática que, cabe destacar, só acontece na ação. Refletir na ação, sobre a própria prática e não a do outro, não significa fazer e depois “ver o que acontece”. É, enquanto pratica, acompanhar como as coisas acontecem. Ainda de acordo com o autor, somos tomados/as por reflexões inesperadas e surpreendentes e, por isso, não é possível se fechar em receitas e caixinhas pragmáticas, mas devemos nos esforçar em produzir novos sentidos na relação dialógica da prática, na reflexão pela ação.

A pergunta que fica é: em que medida a narrativa de vida colabora no processo de uma formação docente que faça aflorar a subjetividade, a relação entre o “eu” professor e “o outro”, o sentido de “ser” no mundo, a alegria das experiências vividas e muito mais do que esconde uma vida?

Nesse sentido, este artigo tem a intenção de externar o que há de belo e produtivo no ato de narrar. Somos seres intuitivamente narradores desde nossa mais tenra infância; assim que nos apropriamos dos mais ínfimos meios de nos comunicar, gostamos de dizer o que pensamos e sentimos, buscamos a atenção do outro e nos sentimos bem quando somos ouvidos. Nossas memórias são relíquias guardadas nos baús da mente, basta um simples toque e elas afloram e se tornam o presente. Como disse o autor José Saramago: “Fisicamente, habitamos um espaço, mas, sentimentalmente, somos habitados por uma memória.”

1. POR UMA CONCEPÇÃO DE NARRATIVAS DE VIDA

Freire (1987) apregoa que:

a existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. (Freire, 1987, p. 44).

Ao pronunciarmos as palavras, ao narrarmos, somos donos delas: são as minhas palavras e não as do outro, é a minha existência e não a do outro. É nesse sentido que a linguagem me confere poder, porque, ainda que o outro também o faça, não substitui a minha narrativa. As narrativas são nossa maneira de contar o mundo, o nosso e o do outro.

Vivendo experiências e as compartilhando, ressignificamos nossa existência e construímos novos conhecimentos. Assim nos diz Freire (1992, p.32 –33): “uma palavra por tanto tempo ensaiada e jamais dita, afogada sempre na inibição, no medo de ser recusado que, implica a falta de confiança em nós mesmos, significa também a negação do risco.”

Como narradores de nós mesmos e do mundo, buscamos dar sentido ao que vivemos e nos esperançamos para alcançar o futuro. “Vivemos em um mar de histórias, e como peixes que (de acordo com o provérbio) são os últimos a enxergar a água, temos nossas próprias dificuldades em compreender o que significa nadar em histórias” (Bruner, 2001, p. 140). Nesse sentido, Machado (2016, p.115) destaca que “o ser humano é assim, narrador de si mesmo, mas também, narrador do outro, de outros, de outras vozes que pronunciaram outras palavras que as suas, como diria o grande Mestre russo Bakhtin (1970)”.

Em cada experiência vivida e lembrada, há sempre o que resgatar e, nesse resgate muitas coisas, fragmentos de nós mesmos, se apresentam de maneira inédita ou não, e a memória dos outros, também. Poucas histórias se constituem na solidão dos sujeitos, por isso, quando narro a mim mesmo/a, “os outros” que habitam ou habitaram na minha existência tomam forma em minhas palavras. Não existimos sem o outro e, por isso, esse outro, em muitos momentos, aparece em mim muito mais forte do que eu mesma/o. O homem é, pois, exterioridade, presença do “outro” (o mundo, os demais), a “percepção do outro” por mim, em sua referência a mim mesmo.

1.1 Memórias – um gênero discursivo em formação como aporte metodológico

As narrativas das histórias de vida e de como cada indivíduo concebe para si o ato de viver são representações verbalizadas ou escritas daquilo que a memória conseguiu captar, dos registros deixados ao longo de nossa trajetória. Narrar a vida de dentro. Leal (2007) destaca que, por essa razão, "o gênero memórias tem desempenhado um papel metodológico de grande relevância em pesquisas dentro das ciências humanas e, em especial, nos estudos de investigação que buscam novos paradigmas de formação tanto inicial quanto continuada de professores." Vale aqui distinguir relato de narração: o relato é um acontecimento mais coletivo, menos subjetivo, é uma história, por exemplo. Já o narrar é algo de dentro, que só quem narra sabe o sentimento e o acontecimento.

Leal (2007, p. 107) chama atenção para o seguinte: "a formação inicial, mesmo que pautada em estratégias reflexivas, não é suficiente para a profissionalização docente". São várias as razões que elucidam essa afirmativa, dentre elas: primeiro, o mundo está em constante transformação, seja em relação às ciências e a tecnologia, seja em relação a novos conhecimentos a respeito da educação e do ensino. A segunda razão é que não permanecemos os mesmos à medida que os anos passam. Somos seres em constantes transformações em nosso modo de ver e de sentir o mundo, em nossas representações, a partir de nossas experiências. Uma terceira razão é o que podemos observar entre a rotina de sala de aula e os afazeres fora dela (escritas, diários, planejamentos, reuniões pedagógicas), uma construção de material, experimentos de vida que muito podem colaborar para a prática didática e, principalmente, poderão fomentar a formação de educadores. E há ainda muitas outras razões. Por isso, conclama-se que

Políticas Públicas, no Brasil, assegurem a formação continuada de professores, porque é nela que a flexibilidade ganha foro e existência.

Cada momento e percurso que usamos em nossa atuação docente estão sendo marcados como pontos em um bordado e que se constituirão em um desenho final. Não é possível precisar o tempo para o acabamento desse bordado; porém, como cada ponto se relaciona com o outro, como eles se encaixam para formarem a figura esperada, é o que realmente interessa. Assim, afirma Leal

Não é tarefa fácil, mas é um desafio extraordinário: diminuir as distâncias entre histórias vividas e histórias a serem construídas, entre conhecimento dado e conhecimento produzido, por meio de uma formação que, partindo das experiências, possa resgatar, nos sujeitos, sua dignidade e construir uma nova história de ensino de Língua Portuguesa. (Leal, 2007, p.108)

Somos aqueles/as que, ponto a ponto, vamos dando vida ao bordado. Às vezes, é preciso desmanchar, começar de novo, encontrar linhas e cores mais adequadas, buscar opiniões de bordadeiras mais experientes. Contudo, o bordado é único; não há quem o faça para nós. Será nosso o acabamento, o ponto final. Ao registrarmos em palavras escritas as palavras ditas, afloram-se as oportunidades de interação com o outro e com o mundo, como nos presenteou Clarice Lispector: *“Tenho de escrever. É perigoso. Quem o tentou, sabe. Perigo de mexer no que já está oculto – e o mundo não está à tona, está oculto em raízes submersas em profundidades do mar”*.

1.2 o gênero discursivo memorial descritivo

O memorial descritivo é um espaço de escrita em que as narrativas de professores acerca de sua formação docente habitam, fazem sua morada. Sendo assim, deve ser utilizado como estratégia para promoção

de reflexões sobre aquilo que as memórias aguçadas permitem captar. Cada memória é um discurso que teimava em não ser dito. Segundo Catani (2000), estimular a criação de narrativas autobiográficas que revelem como se experimenta e concebe a própria história de formação, destacando as relações com pessoas e espaços, pode ser um recurso valioso para refletir sobre os processos formativos e intervenções associadas.

A busca pelo relato mais real e dotado de convencimento do leitor sobre a veracidade do que é narrado se torna mais efetiva através das autobiografias. O leitor é convencido de que tal produção não é uma ficção, mas sim um relato verdadeiro, que aconteceu no mundo concreto. E esses acontecimentos são chamados de experiências.

Não há dúvida de que se temos o que narrar, é porque algo aconteceu, algo aflorou em uma vida, seja uma vida em sua subjetividade, seja em um coletivo do qual esse eu participa. Nesse sentido, vale a pena considerar o que nos alerta Larrosa (2002). Para esse pensador, “experiência não é o que se passa com o outro, mas é o que me passa”. O outro pode viver uma experiência bem diante de mim, mas essa experiência é a do outro, não é minha. Para ser minha, precisa passar por dentro de mim: só eu posso sofrer ou sentir alegria; só eu sei dizer do que se passou em mim, do que atravessou a minha vida, do que foi morto ou ressuscitado, do que foi salvamento ou perdição. Sou eu. Nesse sentido, Larrosa (2002) desenvolve uma excelente reflexão, citando Heidegger:

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança

receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo. (Heidegger, 1987, p. 143, apud Larrosa, 2002, p. 25).

2. PORTOS DE ANCORAGEM

2.1 O narrar como necessidade humana

A escrita é uma longa introspecção, é uma viagem até às cavernas mais obscuras da consciência, uma lenta meditação. Escrevo às apalpadelas no silêncio e pelo caminho descubro partículas de verdade, pequenos cristais que cabem na palma da mão e justificam a minha passagem por este mundo.
Isabel Allende

Nossa essência humana busca a vida em comunidade; somos seres essencialmente dependentes da convivência com o outro. Vemos partículas de verdade e pequenos cristais e, então, nos salvamos, porque, tal como Allende, podemos sentir que nossa passagem por esse mundo valeu a pena! Citemos aqui a famosa consideração de *John Donne*, dos idos do século XVII, *Excerto “Meditação XVII”*, excepcional na expressão da noção de uma humanidade compartilhada: *“Nenhum homem é uma ilha, completo em si próprio; cada ser humano é uma parte do continente, uma parte de um todo”*. Pensemos, pois, que se somos nascidos para a vida em sociedade, conhecer as experiências vivenciadas por nossos pares e nos fazer conhecer a partir dos nossos relatos de vida são práticas inerentes à nossa existência.

Ao narrar suas experiências de vida e ao ouvir as de outrem, somos capazes de identificar, em meio às expressões utilizadas e à maneira como essas palavras saltam desse discurso, elementos que nos enriquecem e nos transformam em heróis. Porém, há também aqueles

que nos entregam como vilões, ou pelo menos em personagens de uma obra, que por não estar acabada, necessita de intervenções. Como nos diz Guimarães Rosa, sobre o feitio de contar-se:

[...] A lembrança da vida da gente se guarda em trechos diversos, cada um com seu signo e sentimento, uns com os outros acho que nem não misturam. Contar seguido, alinhavado, só mesmo sendo as coisas de rasa importância. De cada vivimento que eu real tive, de alegria forte ou pesar, cada vez daquela hoje vejo que eu era como se fosse diferente pessoa. Sucedido desgovernado. Assim eu acho, assim é que eu conto. [...] Tem horas antigas que ficaram muito mais perto da gente do que outras, de recente data. O senhor mesmo sabe. (Rosa, p. 83-84)

2.2 O narrar como busca pelo autoconhecimento

Em nossa trajetória como professores, experimentamos diferentes estágios até nos reconhecermos educadores. A formação acadêmica é o primeiro degrau de uma empreitada que se apresenta como o direito adquirido para ser professor. Porém, é na rotina escolar que a formação realmente acontece. Para Ricoeur (1994), na condição de sujeitos, estamos constantemente experimentando e agindo simultaneamente. É no contato com o outro - aluno, colegas de trabalho, gestão administrativa, pais e comunidade escolar - que o verdadeiro educador vai se moldando.

De acordo com Passeggi (2016), quando abordamos a temática de formação de professores, o desafio identificado reside na necessidade de reconhecer os professores como adultos em constante processo de formação, indivíduos repletos de experiências e reflexão sobre si mesmos. Destaca-se a importância de valorizar a rica bagagem que esses profissionais têm a oferecer sobre o ambiente escolar, indo além do que a produção científica atual abrange.

O autoconhecimento é uma necessidade para todo indivíduo, como reverbera a filosofia de *Santo Agostinho*: “Conhece-te, aceita-te,

supera-te”. Explorar o conhecimento de si, aceitar-se e superar desafios vai além de uma expressão impactante. Representa o legado enraizado em uma experiência de vida enriquecedora, resultante de ações e reflexões que nos orientam na busca constante por nosso aprimoramento pessoal. Nesse sentido, cabe-nos aqui uma breve reflexão sobre os sujeitos epistêmico e biográfico, este, “sujeito do autoconhecimento; aquele, sujeito do conhecimento”, segundo apregoa Passeggi (2016, p. 70-71).

A autora afirma que o sujeito epistêmico é aquele “capaz de conhecer, de refletir, de sintetizar; e o sujeito biográfico, capaz de conhecer-se, de refletir sobre sua própria natureza” (Passeggi, 2016, p. 70-71). Entender a nossa própria essência envolve realizar uma análise profunda de nossa identidade, compreender nossas motivações, examinar nossos pensamentos, observar nosso comportamento e compreender como reagimos diante dos eventos.

Aceitar a nossa própria identidade implica em reconhecer quem somos verdadeiramente, compreender nossas limitações, integrar todos os aspectos de nossa personalidade, inclusive aqueles menos visíveis, dentro do contexto de um amor incondicional. Isso envolve assumir responsabilidades em vez de carregar culpa, libertando-nos do fardo de julgamentos e crenças limitantes que minam a nossa autenticidade interior.

Ultrapassar nossos próprios limites implica em elevar nossa consciência, alargar nossos horizontes, superar os medos e as restrições que nos impedem de nos aprimorar como pessoas, como professores, como educadores, mediadores do conhecimento, como nos recorda, em sua obra, Sibilía (2008), “O show do eu: A intimidade como espetáculo”. Nessa mesma esteira, Passeggi (2016) afirma que as pessoas assumem o papel principal em suas próprias narrativas, sejam elas reais

ou fictícias, e passam a moldar suas vidas com base nessas histórias. Além disso, não é mais suficiente simplesmente existir; é fundamental possuir a habilidade de "saber ser", estando em constante transformação, adaptando-se e evoluindo continuamente.

2.3 O narrar como aprimoramento da prática docente

As narrativas de vida configuram-se como comprovações da nossa existência, registros de nossa passagem pelo tempo, marcas que deixamos ou que são deixadas em nós. Na obra *“Um baú de histórias: narrativas e formação”*, Fernandes (2014, p. 275) assinala que “as histórias estão repletas de *paisagens, paragens e pessoas*, e viajar de trem, e de seu interior olhar o mundo lá fora, é algo como ser ator e espectador ao mesmo tempo.”

À luz da metáfora do trem, extraída do poema de Mário Quintana: *“Eu que nasci na Era da Fumaça – trenzinho vagaroso com vagarosas paradas – em cada estaçõzinha pobre/ para comprar pastéis/ pés-de-moleque/ sonhos – principalmente sonhos!”* (Quintana, 1997, p. 77), percebemos o ritmo único que podemos encontrar em cada narrativa de vida. Algumas saudosas de memórias passadas, outras tantas ávidas de futuro.

É fato que a graduação, título obtido nas faculdades ou universidades, apenas, não nos capacita para o exercício da docência. É a nossa disposição em aprender dia após dia, vivenciando a prática de sala de aula e todos os desafios que essa profissão nos apresenta, é que moldará o educador em constante formação. Para Passeggi (2016), não é sem motivo que o pensamento de Freire influenciou a perspectiva de numerosos educadores sobre o processo de educação continuada em outros países. A autora elucida sua afirmação, dizendo:

Para citar como exemplo apenas a que mais conheço, lembro o movimento das histórias de vida em formação, na Europa e no Canadá, nos anos 1980. Os pioneiros desse movimento mais conhecidos no Brasil, Gaston Pineau, Pierre Dominicé, Matthias Finger, Marie-Christine Josso e, para nós da lusofonia, António Nóvoa, preocuparam-se com esse adulto em formação e buscaram em seus estudos entender o que ele tinha a dizer sobre suas experiências e o que podiam fazer com elas, daí o recurso às narrativas da experiência profissional ou existencial e aos fatos pessoais vividos. (Passeggi, 2016, p.69-70)

Ao se tornar narrador de suas próprias experiências, o professor, aquele que parte do princípio de que o texto nos oferece conhecimento e de que ao lermos estamos sempre aprendendo algo, acaba sendo o veículo de aquisição de conhecimento para outros leitores e para ele mesmo. Uma vez que, ao contar sua própria trajetória, ele aprenderá ou conhecerá um pouco mais de si.

Os autores, Guilherme do Val Toledo Prado e Rosaura Soligo, em *“Memorial de Formação – quando as memórias narram a história da formação...”*, expõem: “A narrativa supõe uma sequência de acontecimentos, é um tipo de discurso que nos presenteia com a possibilidade de dar à luz o nosso desejo de os revelar” (Prado e Soligo, 2005, p. 3). Nesse sentido, esses autores revelam que a narrativa engloba dois elementos fundamentais: uma sucessão de eventos e uma apreciação subentendida dos acontecimentos descritos.

Ao abriremos caminho para a exposição de nossas memórias, aquelas que guardamos e que são nossa identidade, nosso jeito de provar a vida ou de deixar nossa marca, nossa existência, nos tornamos sujeitos biográficos, aqueles que escrevem sobre o conhecimento de si e do outro. Dessa forma, Prado e Soligo (2005, p. 6) explicam que como toda narrativa autobiográfica, “o memorial é um texto em que o autor faz um relato de sua própria vida, procurando apresentar

acontecimentos a que confere o status de mais importantes" ou de maior interesse, em sua trajetória de vida.

Costurando aqui e ali, buscamos demonstrar neste artigo, a importância das narrativas para a formação do professor, o educador que reconhece no fazer do outro importantes contribuições para a sua prática e ao mesmo tempo se reconhece como provedor de si mesmo, no que, ao narrar-se, também realiza o autoconhecimento. O memorial, segundo Prado e Soligo (2005), é um documento que narra eventos significativos e memoráveis para aquele que o elabora, levando em consideração suas recordações. Representa uma marca, um indicativo, um registro daquilo que o autor julga crucial para sua própria experiência e que presume ser igualmente significativo para seus ouvintes/leitores.

As narrativas são veículo de transformação. Elas podem nos trazer o inesperado, o novo, o inusitado, porém podem nos alimentar daquilo que já possuíamos, todavia não havíamos nos apropriado disso. Narrar-se é uma mirada no espelho: como me vejo? Que face minha é desenhada nesse espelho? Enfim, nas palavras, o conhecimento materializa a narração e o que é narrado. Um olhar sobre a perpetuação de uma sociedade hegemônica em contexto de luta democrática.

Em geral, as narrativas costumam abordar: a) a evolução de uma ação originada por uma situação conflitante, seja ela real ou imaginária; b) as tensões e conflitos enfrentados pelos personagens principais; e c) a maneira como esses conflitos são superados. Suas similaridades com as experiências individuais na resolução de conflitos as tornam altamente acessíveis e significativas para a compreensão do mundo em que vivemos e o que dele abstraímos significativamente (Egan, 1986). Nesse sentido, reconhecemos a importância das narrativas para se estabelecer conexões valiosas entre passado, presente e futuro, visto que a formação de professores, sob esse cenário, nos permite entender e viver o narrar

como aprimoramento da prática, autoconhecimento e como necessidade humana.

3. APORTE METODOLÓGICO

A narrativa consiste na análise das diversas formas pelas quais os seres humanos vivenciam sua existência no mundo. De acordo com Carter (1993), é possível afirmar que as pessoas possuem relatos de suas vidas e compartilham suas histórias, enquanto o pesquisador que adota o método narrativo as descreve, construindo e reconstruindo as narrativas pessoais e sociais com base em um modelo interpretativo dos eventos.

O trabalho aqui descrito trata-se de uma pesquisa narrativa, tal como a concebe Paiva (2008, p. 262): “a narrativa deixa de ser vista como um mero recontar de eventos para ser entendida como algo que entrou na biografia do falante e que é avaliado emocional e socialmente, transformando-se em experiência.” Para justificar seu pensamento, Paiva aponta as contribuições de Clandinin e Connely (2000, p.20), que definem pesquisa narrativa como “uma forma de entender a experiência”, e Polkinghorne (1995, p. 1) como análise narrativa, um tipo de estudo que reúne eventos e acontecimentos e produz uma história explicativa.

Paiva (2008) explica que uma abordagem narrativa típica em pesquisa pode ser definida como uma metodologia que envolve a recopilação de relatos sobre um tema específico, nos quais o pesquisador busca informações para compreender um fenômeno particular. Essas histórias podem ser adquiridas através de diversos métodos, como entrevistas, diários, autobiografias, gravações de narrativas orais, escritas, ou observações de campo.

A autora também aponta que aqueles que conduzem pesquisas narrativas frequentemente se deparam com a questão da veracidade do narrador. Isso, por sua vez, nos conduz inevitavelmente a indagar se há uma realidade objetiva ou se ela é, de fato, uma construção (Paiva, 2008). Nesse interim, ainda sobre a veracidade da pesquisa narrativa, Riessman (1993, p. 8) destaca que “os pesquisadores não têm acesso direto à experiência do outro. Nós lidamos com representações ambíguas dessa experiência - fala, texto, interação e interpretação. Não é possível ser neutro e objetivo...”.

Segundo Prado e Soligo (2005), o gênero memorial, além de demonstrar um caráter crítico e autocrítico, também possui um elemento confessional, revelando paixões, emoções e sentimentos registrados na memória. Por ser um gênero narrativo que descreve fatos e acontecimentos marcantes da vida de uma pessoa, tendo em vista um foco a qual se destina, neste contexto, pautamos pelo foco na trajetória escolar, desde a entrada na escola até a formação como educador.

A pesquisa narrativa, segundo Reis (2008), transcende uma mera abordagem qualitativa; ela representa uma perspectiva particular na pesquisa educacional, implicando uma redefinição do conceito convencional de conhecimento nas ciências sociais. Diferentemente, a abordagem positivista enfatiza a objetividade e busca fortalecê-la através da distância entre o pesquisador e o objeto de estudo (REIS, 2008).

Sendo assim, para o autor, a pesquisa narrativa se posiciona como subjetiva e destaca essa subjetividade na tentativa de compreender a realidade, incentivando os participantes a compartilharem suas próprias experiências, concedendo-lhes espaço para se expressarem. Dessa maneira, Reis (2008) conclui que a investigação narrativa vai além de uma simples metodologia de coleta e análise de dados, afastando-se

dos padrões convencionais do paradigma qualitativo e suas medidas de credibilidade e validação.

Ao utilizarmos as narrativas de vida dos docentes e suas experiências profissionais como aporte para construção e o aperfeiçoamento de práticas educacionais, reverberamos a valiosa contribuição desses educadores para o processo de ensino-aprendizagem. Como exemplo, atentemo-nos para o que diz Reis (2008): no sentido de que, ao compartilharem suas narrativas de experiências profissionais, os professores vão além de simplesmente relatar esses eventos; eles influenciam mudanças nas mentalidades e comportamentos, aprimorando suas práticas ao adotar uma postura crítica e reflexiva em relação ao seu desempenho profissional.

Sendo assim, as narrativas dos professores desempenham um papel fundamental na formação docente e no desenvolvimento profissional dos educadores. Reis (2008, p.4) afirma que “através da construção de narrativas, os professores reconstroem as suas próprias experiências de ensino e aprendizagem e os seus percursos de formação”. Essas experiências são oriundas do percurso de formação, investigação e atuação profissional das trajetórias vividas em suas práticas. Pode-se então constatar que, partindo da narrativa de suas vivências, decorrem as características citadas a seguir:

Compartilhamento de experiências: As narrativas dos professores permitem que educadores compartilhem suas experiências, desafios, sucessos e reflexões com outros colegas. Isso cria um ambiente de aprendizado colaborativo, onde os professores podem se inspirar uns nos outros e aprender com as práticas e vivências uns dos outros.

Contextualização da teoria com a prática: As narrativas dos professores ajudam a contextualizar a teoria com a prática. Os educadores podem ilustrar como aplicam os conceitos teóricos em suas

salas de aula, fornecendo exemplos concretos do que funciona e do que não funciona em diferentes contextos educacionais.

Desenvolvimento da Identidade Profissional: O ato de compartilhar narrativas permite que os professores articulem e desenvolvam sua identidade profissional. Ao refletir sobre suas práticas e experiências, os educadores podem entender melhor seus valores, crenças e abordagens pedagógicas, o que contribui para seu crescimento profissional.

Promoção da Reflexão Crítica: Ouvir e compartilhar narrativas de professores promove a reflexão crítica sobre a prática docente. Os educadores podem analisar suas próprias experiências e as experiências de outros, questionar suposições e considerar novas perspectivas, o que leva a uma melhoria contínua em suas práticas de ensino.

Construção de Comunidades Profissionais: As narrativas dos professores são essenciais para a construção de comunidades profissionais sólidas. Ao compartilhar histórias e experiências, os educadores podem estabelecer conexões significativas, criar redes de apoio e colaboração, e fortalecer o senso de pertencimento a uma comunidade educacional mais ampla.

Incentivo à Inovação e Criatividade: As narrativas dos professores podem inspirar a inovação e a criatividade na prática docente. Ao aprender sobre as experiências de outros educadores, os professores podem ser estimulados a experimentar novas estratégias, abordagens e tecnologias em suas salas de aula, buscando, continuamente, maneiras de melhorar o ensino e a aprendizagem.

4. MARCAS DE VIDA E FORMAÇÃO NO MEMORIAL DESCRITIVO

Neste artigo, apontamos, com base no relato das memórias de uma professora, elementos relevantes apresentados em um memorial descritivo que favorecem novas reflexões sobre a importância das narrativas na trajetória de formação docente. Do adentrar ao baú das memórias docentes para revisitá-las, confrontá-las e torná-las cheias de sentido, produzindo novos caminhos para o conhecimento. Nesse ínterim, afirmam Aroucha e Santos

É exatamente esse sentimento que entendemos que deve ser buscado quando se realiza uma pesquisa de autorreflexão, na qual a alma do pesquisador deve ser inserida visando à mudança de seu modo de atuação como profissional, do contexto em que se inserem o pesquisador e a pesquisa e, por fim, dos sujeitos pesquisados. (Aroucha; Santos, 2019, p.287)

Escolhemos para análise alguns pontos que consideramos relevantes para a abordagem biográfica e epistêmica do que buscamos, em trechos de um memorial descritivo escrito por uma professora de Língua Portuguesa que trabalha na rede pública de ensino de Minas Gerais. Como declara Bakhtin (1992, p.36), “na vida, depois de vermos a nós mesmos pelos olhos do outro, sempre regressamos a nós mesmos.”

No tópico abaixo, optamos por observar alguns itens que consideramos significativos na construção do memorial descritivo da professora Priscila. Professora da rede pública de ensino, ainda em começo de carreira, porém já pertencente ao quadro permanente de professores, e que aceitou narrar suas memórias num exercício de formação e autoformação docente. Ela relata elementos interessantes e sugestivos de discussão sobre como se tornou professora.

Tomaremos por base os seguintes questionamentos: motivação para ingresso na carreira docente, construção de uma identidade como professora mediadora de leitura e encontro com seus pares.

Narrativa

Posso afirmar que a minha vida sempre foi rodeada por histórias e livros. Minha avó escrevia poesias, inclusive dedicou-me uma, antes mesmo de eu nascer. Tive uma tia professora de Língua Portuguesa, que amava declamar poemas e contar histórias as mais diversas possíveis, além disso, ela possuía uma estante repleta de livros, em que eu sempre dava uma bisbilhotada. Também tive o exemplo de minha mãe. Eu sempre a via com um caderno em mãos, fazendo alguma anotação ou estudo bíblico, ela tinha também um caderno com frases, mensagens e recortes, que havia feito em sua juventude. Eu amava folheá-lo e, inclusive, me inspirei a fazer o mesmo, mas o meu não ficou tão bom quanto o dela. Ela também contava histórias, para mim e minhas irmãs, antes de dormir. A minha favorita era “A formiguinha e a neve”.

Como cresci na zona rural, grande parte da minha infância foi no terreiro de casa, brincando, correndo e criando histórias. Subia nas árvores e ficava lá por horas imaginando que estava em uma casa da árvore, como aquelas de filmes, ou que estava perdida em uma floresta, ou qualquer outra situação que a minha mente pudesse traçar. Eu e minhas irmãs sempre fomos muito criativas nas brincadeiras.

Sempre amei a escola e sempre me dediquei às tarefas. Aprendi a ler logo no meu primeiro ano escolar. Minha primeira professora, Maria Martins, tem um lugar especial em minha memória.

Além disso, desde muito pequena, era uma assídua frequentadora da Escola Bíblica Dominical, na qual me deliciava com os belos relatos bíblicos, contados de forma dinâmica e criativa pelas professoras.

Em minha casa, sempre teve muitos livros e de vários tipos: didáticos, religiosos, literários, mas não tínhamos muitos livros infantis. Mesmo assim eu vivia revirando o “armarinho” que ficava na “salinha” de casa, buscando algo para brincar de escolinha, que, aliás, era uma de minhas brincadeiras favoritas.

Apesar do constante contato com a leitura e os livros, o meu despertar para a literatura ocorreu na 5ª série, o atual 6º ano, através da professora Reni, que desenvolvia belíssimos trabalhos de leitura e produção de textos. Nunca vou me esquecer daquele caderninho que ela nos fez produzir, cuja primeira folha dizia “As mais belas histórias...”

Pouco tempo depois, tive outra grande incentivadora da leitura, a professora Cristiane, com suas aulas diferenciadas na biblioteca, junto com a doce e paciente bibliotecária chamada Margarete.

Eu era muito tímida, por isso não pegava muitos livros na biblioteca da escola. Por conta disso, chegava a ler duas ou três vezes os livros que tinha em casa: “A Ilha Perdida” e “A Bruxinha Sabida”. Felizmente, com o tempo, eu melhorei minha desenvoltura social.

No 2º ano do Ensino Médio, a professora Cristiane, mais uma vez, esteve presente, e me proporcionou o encontro com “A Moreninha”, de Joaquim Manuel de Macedo, que se tornou o meu favorito dos clássicos da literatura brasileira.

No 3º ano do Ensino Médio, apesar de sempre demonstrar excelente desempenho escolar, eu dizia a todos que não fazia faculdade, tinha muito medo, e a situação financeira da minha família não permitia que eu pagasse as mensalidades. Mas, felizmente, tive muitos professores, que me incentivaram a prosseguir com meus estudos. Sou muito grata a eles, pois, graças ao incentivo deles, hoje posso exercer essa profissão que amo.

Cursei LETRAS no Centro Universitário de Caratinga, com bolsa integral pelo PROUNI. Nesse período, ampliei meus horizontes, conheci professores incríveis e pude confirmar o que eu sempre soube: que nasci para ser professora.

No ano seguinte à minha formatura, já comecei a trabalhar dando aulas na escola da minha cidade e, naquele mesmo ano, passei no concurso do estado. Muitas bençãos para alguém que estava apenas começando.

Desde que comecei a dar aulas, prezo muito pela leitura em sala de aula e busco sempre incentivar meus alunos a desenvolverem essa habilidade e o gosto pela leitura literária.

Em 2022, juntamente com a, agora colega de trabalho, Cristiane, realizei o sonho de tornar meus alunos escritores do próprio livro. E, isso foi possível através do Projeto Estante Mágica.

Sigo sendo uma leitora, um pouco falha, pois as atribuições de minha profissão tomam muito tempo. E sigo firme como incentivadora da leitura, nas festas de aniversário infantis, sou a tia que dá livros de presentes. Acredito que através da leitura podemos transformar realidades e superar desafios, além de desenvolver melhor a nossa compreensão do mundo.

5. MEMÓRIAS DE UMA PROFESSORA: UMA CRONOLOGIA DA CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE

O texto memorialístico traça um percurso em que as enunciações brotam do chão da vida e se tornam palavras vindas do interior, de dentro, do momento em que se põe a “memorizar” a própria vida. Expressam a relação que existe entre o mundo de dentro e o outro mundo. Abre suas verdades escondidas ao leitor, mas, antes, faz um contrato inusitado: Posso “afirmar” que minha casa sempre foi rodeada de livros. Com isso, confirma ao leitor: você lerá uma verdade, essa sou eu de verdade, minha identidade. E o “sempre” traz outra certeza: eu me formei leitora, eu sou leitora, a vida nunca me deixou faltar a leitura. Enfim, o que narra não é mentira, é VERDADE. Essa concepção de fazer valer a vida dela se faz presente em toda a narrativa. Temos aí indícios de uma identidade de alguém que sai de dentro e se enuncia. Sabemos que não há como desenvolver gosto por algo que não nos é apresentado, é necessário um ambiente propício para a leitura, onde as pessoas se sintam à vontade e motivadas para ler.

Dito de outra forma: “tive minha existência marcada pela palavra”: Ela recebeu um poema antes de nascer. Sua avó, sabendo que ela

chegaria ao mundo e estava na barriga da mãe, lhe escreveu um poema. Um acontecimento quase imponderável, algo de bênção e de batismo. Pena não termos o conteúdo desse poema, pois desperta em nós um sentimento de vida, de esperança e de desejo de ler essas palavras.

Privilegiada (“sempre”) via sua mãe com um caderno em mãos e se alegrava com isso. Não importava sobre o que a mãe escrevia, pois, no coração e na vida de nossa memorialista, a escrita existindo, algo de bom acontecia. Vivendo, quando criança, em zona rural, suas brincadeiras eram as histórias que ela inventava, inclusive narrativas fílmicas, que a marcavam como alguém no mundo, uma existência: “posso afirmar”, não estou mentindo.

Narra que estudou em escola pública e a memória que tem dela são narrativas bíblicas contadas, segundo ela, de forma dinâmica. Enfim, alcançou o que desejava: sua casa passou a ter muitos livros, tinha até uma salinha para que pudesse brincar de professora, lendo histórias. Seguindo sua trajetória na escola, no 6º ano, teve uma professora que fazia belíssimos trabalhos com livros de literatura, chegando a produzir um caderno cujo título era “As mais belas histórias”. Nesse momento da narrativa da professora, fica evidente o fato de a autora atribuir à escola o aprimoramento e confirmação da importância da leitura, destacados na prática mediadora da professora que a orientou no início do ensino fundamental II.

Até aqui, podemos concluir que realmente a narradora havia nascido para viver a leitura como algo quase sobrenatural, visto que ela vivia num mundo apenas sonhado. Isso fica forte em nós ao lermos a respeito do momento em que ela adentra, pela primeira vez, uma biblioteca, levada pelas mãos de uma pessoa que aqui escreve. Nem é preciso relatar o encantamento de nossa leitora: lia muitos livros (mas

tinha vergonha de ir lá ou por timidez), relia o mesmo livro várias vezes. Tinha sede de palavras, tinha sede de conhecer o que está por trás delas.

Eis que chega o momento de cursar o ensino médio e mergulhou na leitura dos clássicos. Oportunidade de adentrar em uma esfera, muitas vezes, diferente do que lia antes, o que faz do leitor, muitas vezes, um pesquisador. No decorrer de sua trajetória como aluna, a professora expõe em seu relato a figura de educadores que, ao desenvolverem o papel de professores mediadores de leitura, reforçaram e ampliaram habilidades leitoras que contribuiriam para a sua formação.

E o tempo passou, estava nossa narradora em um Curso Superior, sabe de que? De Letras, não é? Incrível como o poema escrito pela avó traçou seu destino. E faz ao leitor outra afirmação: “Nasci para ser professora” e não me perguntem mais nada. Está agora legitimada, batizada, tal qual quando recebeu o poema de sua avó.

A professora do texto em análise está num lugar em que pode viver o que deseja e ensinar o seu desejo para os seus alunos, aqueles que o destino colocou à sua frente. Virou a tia que dá presentes, ensinando aos pequenos. Adivinhem qual presente? Livrinhos de histórias de literatura. Nossa narradora acredita que, pela leitura pode transformar a sua realidade, o seu “de dentro”, sua subjetividade e levar seus alunos a compartilharem essas mesmas experiências e a tornarem-se melhores agentes neste mundo. Trata-se de uma narrativa rara, que ensina e transforma, visto que sujeitos são diferentes, vivem experiências diferentes e alguns, mesmo amando a leitura, não fazem dela sua escolha de vida.

Chama-nos a atenção dois pontos nessa narrativa: O primeiro é que a autora se refere sempre à leitura e não à literatura. No entanto, ela se refere às histórias, o que, supostamente, nos leva a pensar em histórias para crianças, histórias infantis, sempre presentes nas escolas que atendem às crianças do Ensino Fundamental I. Nesse sentido, pensadores

contemporâneos nos fazem entender a nossa narradora: Não é sem razão que o grande ensaísta, filósofo e crítico literário, Todorov (2009), assim se referiu à literatura: “Se hoje me pergunto por que amo literatura, a resposta que me vem à mente é espontaneamente: porque me ajuda a viver” (Todorov, 2009, p.23).

Como nos afirma Cândido, o que importa é o que as obras nos trazem de humanização: o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções e a capacidade de penetrar nos problemas da vida.

O segundo ponto está na estratégia de escrita da narradora. Ela nos oferece poucas pistas, esconde dados e informações. Mas sabe por quê? Para fazermos o que a literatura quer de nós, isto é, nós exercitamos a imaginação: de onde é essa narradora, onde mora e o que diz: posso afirmar? Por que não nos trouxe aqui pelo menos um pedaço do poema que a avó fez para ela? Por que não diz quem estava com ela nas brincadeiras? Que livros passou a ler e reler quando conheceu e frequentou uma biblioteca? Passou a ter uma história preferida ou um autor? Quais clássicos ela leu no Ensino Médio? Pois é, a autora não preenche essas lacunas. É para o leitor ir imaginando, porque para ela, esse é o ponto final: sempre soube “NASCI PARA SER PROFESSORA!”

Nossa análise finda-se por aqui na certeza de que é primordial que narrativas como essa sejam lidas, compartilhadas e refletidas em um esforço de construção e reconstrução do fazer docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos este artigo com a convicção de que as narrativas são ferramentas valiosas para a construção de uma prática formativa que se interesse pela real necessidade de se formar professores cientes de sua

missão como educadores e das intempéries ao longo dessa formação. O texto estabelece uma sequência de apontamentos a partir das contribuições de diversos estudiosos sobre a importância das narrativas e o impacto que elas podem causar no processo de formação de novos professores, bem como nas reflexões acadêmicas.

Ressaltamos que as memórias são relíquias que, ao serem internalizadas, cristalizam e, muitas vezes, ficam escondidas. Porém, por mais ínfimas que nos pareçam, ao serem tocadas, reviradas, remexidas, elas se apresentam como condutores de análise, meditação e mudança de paradigma. Há também a possibilidade de nos conhecermos melhor pelo olhar do outro e pela própria visão. Por fim, este artigo aponta, de maneira significativa, o que as narrativas de professores são capazes de demonstrar, tomando por base um texto escrito por uma professora que descreve sua trajetória de vida e de formação. Assim, finalizarmos essa aventura necessária pelos meandros da memória e de sua materialização em escritas de narrativas.

REFERÊNCIAS

- AROUCHA, C. B.L.; SANTOS, L de F. **Narrativas de vida e reflexões do professor como agente de letramento na escrita do gênero diário.** Gláuks: Revista de Letras e Artes, Vol. 19, nº 1. p. 278 - 298, 2019.
- BAKTHIN, M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BRUNER, J. **A cultura da educação.** Porto Alegre, Artmed Editora, 2001.
- CARTER, K. **The place of story in the study of teaching and teacher education.** Educational Researcher, Washington, v. 22, n. 1, p. 5-12, 1993.
- CATANI, D.B.; BUENO, B. A. O.; SOUZA, C. P. **O amor dos começos:** por uma história das relações com a escola. *Cadernos de Pesquisa*, nº 111, São Paulo, dez.2000.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Narrative inquiry**: experience and story in qualitative research. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

COSTA, A. A. F.; CUNHA, R. C. O. B.; PRADO, G. V. T.; EVANGELISTA, F. **Narrativas, Formação de Professores e Subjetividades Democráticas**. São Carlos: Pedro&João, 2020.

DONNE, J. **Meditações**. [tradução Fábio Cyrino]. Ed. Bilingue, São Paulo: Editora Landamark, 2007.

EGAN, K. **O uso da narrativa como técnica de ensino**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1994. (versão original de 1986)

FERNADES, C.H. **Paisagens, paragens e pessoas**: narrativas de pesquisa e autoria na constituição da pesquisadora na escola. In: VICENTINI, A. A. F.; EVANGELISTA, F. (Orgs). Um baú de histórias: narrativas e formação. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, p. 275-299, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n.º 19 p. 20-28, jan. /abr. 2002.

LEAL, L. F. V. **Escrita e memória na formação inicial de professores**. In: SILVA e OLIVEIRA, I.; VIEIRA, M. L. (Org.). Memória, Subjetividade e Educação. Belo Horizonte: Edvcere, 2007, p. 97-110.

MACHADO, I. L. **Reflexões sobre uma corrente da análise do discurso e sua aplicação em narrativas de vida**. Portugal: Grácio Editor, 2016.

PAIVA, V. L. M. O. **A pesquisa narrativa**: uma introdução. Revista brasileira de linguística aplicada, v. 8, p. 261-266, 2008.

PASSEGGI, M. C. **Narrativas da experiência na pesquisa-formação**: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. Roteiro, v. 41, n. 1, p. 67-86, 2016.

POLKINGHORNE, D. E. **Narrative configuration in qualitative analysis**. *Qualitative Studies in Education*, v. 8, n. 1, p. 5-23, 1995.

PRADO, G. V. T; SOLIGO, R. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação. **Porque escrever é fazer história**: revelações, subversões, superações. Campinas, SP: Graf, p. 45-60, 2005.

REIS, P. **As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. Nuances:** estudos sobre Educação. Presidente Prudente, SP, ano XIV, v. 15, n. 16, p. 17-34, jan./dez. 2008.

RICOEUR, P. **Tempo e Narrativa** Campinas (SP): Papyrus Editora, 1994, tomo I.

RIESSMAN, C. K. **Narrative analysis.** Newbury Park, London e New Delhi: Sage, 1993.

ROSA, J. G. **Grande Sertão:** Veredas. 19. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SCHÖN, D. A. **Le Praticien réflexif:** à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. Montréal: Les Éditions Logiques, 1993.

SIBILIA, P. **O show do eu.** A intimidade como espetáculo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

TODOROV, T. **A Literatura em Perigo.** Rio de Janeiro, Difel, 2009).

Esta publicação deverá ser citada da seguinte forma:

PAULA, C. D. G.; LEAL, L. de F. V.; EVANGELISTA, F. A importância das narrativas de professores para a formação docente. **Revista DisSol – Discurso, Sociedade e Linguagem**, Pouso Alegre/MG, ano 9, nº 20, jan-jun/2024, p. 60-86.