



SABER-SE PARA FORMAR: UM PERCURSO DE AUTOFORMAÇÃO E CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA MEDIADO PELA ESCRITA DE UMA NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA

KNOWING YOURSELF TO EDUCATE: THE PATH OF SELF- FORMATION AND IDENTITY CONSTRUCTION OF A TRAINER NARRATED BY THE LINES OF HER LIFE STORY

Claudia Maria Durán Meletti

Lilian Ghiuro Passarelli

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP

Resumo

O presente artigo faz uma retrospectiva dos usos narrativas autobiográficas na formação de formadores e relata a experiência de uma aluna do Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores (Formep), da PUC-SP, fundamentando-se em Nóvoa (1995, 2009), Josso (1999, 2007), Pineau (1999, 2006), Passarelli (2002), Zabalza (2004), Canário (2006) e Placco e Souza (2006). Nessa retrospectiva, a escrita funcionou como um meio e um espaço próprio de reflexão crítica sobre a formação e a prática profissional. Escrito à moda de memorial, o texto final articulou a história de vida e formação da mestranda às referências teóricas do campo da formação docente e deu materialidade ao percurso de autoformação e de construção identitária vivenciado por ela durante o curso.

Palavras-chave: Autoformação. Narrativa autobiográfica. Construção identitária.

Abstract

This article presents a retrospective of autobiographical narrative uses in the formation of trainers and it also reports the experience of a student of the Professional Masters in Education: Training of Trainers, from PUC-SP (Formep), based on Nóvoa (1995, 2009), Josso (1999, 2007), Pineau (1999, 2006), Passarelli (2002), Zabalza (2004), Canário (2006) and Placco e Souza (2006). In this retrospective, writing functioned as a medium and a space of critical reflection on professional training and practice. It is written in the genre of a memorial, the final text articulated the life history and formation of the master's student to the theoretical references of the field of teacher training and concretized the path of self-formation and identity construction experienced by her during the course.

Keywords: self-formation - autobiographical narrative - identity construction

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Introdução

A experiência de articular sua narrativa autobiográfica às referências teóricas do campo da formação docente e, assim, compor sua pesquisa acadêmica, foi o mote para um percurso de reflexão sobre formação e prática vivido por uma aluna (doravante M., de mestranda) durante sua trajetória no Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores (Formep), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Dedicado a aprimorar a atuação do profissional das redes pública e privada de ensino básico como formadores, o curso se fundamenta na reflexão crítica permanente da prática e na análise consubstanciada pelos estudos dos autores do campo da formação docente (PASSARELLI, 2017).

A opção pela divulgação de tal experiência decorre da indubitável relevância da articulação entre a narrativa autobiográfica e o referencial teórico, uma vez que o texto final, que resultou do longo processo de escrita da aluna, deu materialidade a um percurso de autoformação e de construção de sua identidade profissional como pesquisadora e formadora de formadores.

O processo de escrita se deu em três etapas distintas. A primeira fase do percurso foi proporcionada por um exercício de escrita reflexiva denominado “Meu tema e eu”, proposto aos alunos ingressantes no Formep. Em um ir e vir de versões, o texto de M. foi incorporando as observações realizadas por dois tutores que a acompanharam durante essa primeira etapa do processo. Os tutores, doutorandos no programa de Psicologia da Educação da mesma Universidade, identificados pelas iniciais de seus nomes (R. e L.), ocuparam o lugar de pares mais experientes na produção acadêmica, oferecendo pistas para que M. pudesse se aproximar de seu tema de pesquisa e refletir criticamente sobre sua formação e prática.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Na segunda etapa, que contou com as contribuições da professora orientadora da pesquisa, o texto autobiográfico articulou o caminho reflexivo percorrido por M. às referências dos teóricos do campo da formação de formadores.

Na terceira e última etapa, M. reescreveu o texto para incorporá-lo à sua pesquisa acadêmica tomando como referência as quatro etapas de formação docente, propostas por Vaillant e Marcelo (2012).

O olhar para esse singular processo de autoformação e construção identitária, concretizado por meio da escrita, pretende suscitar outras reflexões sobre o uso das abordagens autobiográficas na formação de formadores e na pesquisa acadêmica.

Uma breve retrospectiva do uso das abordagens autobiográficas na formação docente

Nos anos 1980, em um tempo no qual a formação profissional era vista prioritariamente sob a perspectiva da dimensão técnica, os estudos com foco nas histórias de vida dos professores passaram a ocupar um espaço significativo nas pesquisas em educação, incorporando-se a um abrangente movimento de renovação nos paradigmas de produção de conhecimento científico. Autores como Pineau (1999, 2006), Josso (1999, 2007) e Nóvoa (1995, 1999) conduziram os professores para o foco das pesquisas ao voltarem seus olhares para a vida e a pessoa do professor. Os estudos desses autores acercaram-se do processo identitário de formação docente e aproximaram a vida do professor à sua prática, fazendo uso de enfoques metodológicos desenvolvidos a partir de abordagens autobiográficas.

Segundo Pineau, no período em que surgiram, as histórias de vida passaram a ser objeto de ensaios de construção de sentido por meio das narrativas de fatos temporais vividos pelos docentes. Posteriormente, os pesquisadores se preocuparam com “a relação daqueles que intervêm com aqueles que desejam fazer a sua história de

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



vida” (PINEAU, 2006, p. 334).

As diferentes terminologias utilizadas pelas correntes que usam a vida em seu título são explicadas pelo autor: a biografia, como a escrita da vida de outro; a autobiografia, como a escrita da própria vida e as histórias de vida, que concebem a construção de sentido temporal. Para Pineau (2006), os modelos metodológicos oriundos dessas abordagens consideram, em suas especificidades, o lugar ocupado pelos pesquisadores: o modelo biográfico, que entende o sujeito como quem fornece informações ao profissional, portanto, permanece distante desse; o modelo autobiográfico, que reduz o profissional ao papel de auditor ou de leitor sem interlocução; e o modelo interativo ou dialógico, que conecta o profissional ao sujeito com vistas a uma parceria na construção de sentido.

Destacando o uso recente da história de vida de forma articulada entre pesquisa e formação, o autor considera que, como práticas autorreflexivas de construção histórica, as narrativas de história de vida contribuem com o processo de autoformação ao permitir que o percurso seja visto de forma autoral. A história de vida possibilita aos sujeitos da formação organizar e ordenar os momentos de vida que se encontram dispersos e

os faz construir um tempo próprio que lhes dá uma consistência temporal específica. A construção e a regulação desta historicidade pessoal são talvez as características mais importantes da autoformação (PINEAU, 1999, p. 7).

Nóvoa aponta que o uso das abordagens autobiográficas repercutiu no campo da Educação e da Formação de Formadores a partir do final dos anos 1970, quando os teóricos da área sentiam a falta de uma teoria que contemplasse a formação de adultos. O autor chama atenção para a multiplicidade de concepções e interesses que as histórias de vida alcançaram nas investigações sobre a formação profissional, permitindo a produção de “outro conhecimento sobre os professores, mais adequado para os

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



compreender como pessoas e profissionais, mais útil para descrever (e para mudar) as práticas educativas” (NÓVOA, 1995, p. 24).

Esse amplo movimento trouxe à cena também um processo de reconstrução identitária da profissão docente, valorizando os saberes provenientes da experiência pedagógica dos professores e a dimensão pessoal em seu fazer. Para Nóvoa (1995, p. 17), “a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino”.

O autor aponta também que os estudos que se debruçam sobre a história de vida dos docentes apresentam configurações diversas que alcançam os âmbitos da investigação, da atuação e da formação docente.

Para a compreensão da diversidade de estudos baseados em abordagens autobiográficas, Nóvoa (1995) propõe uma categorização a partir de dois eixos: (1) os objetivos dos estudos e (2) as dimensões que eles alcançam. O autor organiza os objetivos em três categorias: objetivos teóricos (relacionados com a investigação), práticos (relacionados com a formação) e emancipatórios (relacionados com a investigação-formação). As dimensões relacionadas a esses objetivos correspondem à pessoa do professor, às práticas do professor e à profissão do professor. O quadro a seguir apresenta uma síntese dessa categorização proposta por Nóvoa.

Quadro 1 – Categorização das abordagens autobiográficas

DIMENSÕES	OBJETIVOS TEÓRICOS Estudos relacionados com a investigação	OBJETIVOS PRÁTICOS estudos relacionados com a formação	OBJETIVOS EMANCIPATÓRIOS estudos relacionados com a investigação-formação
PESSOA do professor	História oral e memórias escritas com temas como as fases e etapas da vida pessoal do professor e a saúde mental e o <i>stress</i> na vida do professor.	Histórias de vida que abordam o desenvolvimento pessoal docente e as dinâmicas de autoformação.	Biografias que consideram os profissionais como “sujeitos” e “objetos” da investigação.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



PRÁTICAS dos professores	Narrativas ou descrições dos professores sobre a prática docente, como o desenvolvimento curricular e os saberes pedagógicos dos professores.	Narrativas orais e relatos escritos com fins de rever práticas, produzir uma reflexão autoformadora e reformular projetos de intervenção profissional.	Autobiografias que se apoiam na inovação e na mudança da prática dos professores, usam metodologias colaborativas de investigação-ação e grupos de formação.
PROFISSÃO do professor	Autobiografias que abordam os ciclos de vida profissional do professor e o exercício da profissão.	Iniciativas de caráter institucional que contemplam a formação de professores a partir de uma dimensão autoformativa: a formação inicial e os primeiros anos de exercício profissional, a formação contínua e as práticas de avaliação docente.	Histórias de vida que buscam dar voz ao professor e incidir na transformação e na autonomia do trabalho docente por meio de memórias ou diários, produções autobiográficas, reflexões baseadas em materiais escritos ou orais e análise de documentos autobiográficos. Tais registros da voz do professor tematizam as condições de trabalho e de desenvolvimento do docente, a identidade profissional e a mudança como base do desenvolvimento profissional.

Fonte: Nóvoa (1995).

Ressaltando a complexidade do processo pelo qual passamos ao nos apropriarmos do sentido de nossa história pessoal e profissional, Nóvoa (1995) aponta o tempo como um fator essencial. Segundo ele, ainda que seja necessário manter uma estrita vigilância para garantir o rigor teórico e metodológico ao utilizar a história de vida na investigação em educação, é possível, por meio desse recurso, empreender um olhar para futuro e para novas práticas pedagógicas.

Essa convicção está presente quando o autor narra sua percepção após vivenciar

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



uma intensa experiência pedagógica, proporcionada ao produzir e analisar sua própria (auto)biografia:

percebi melhor as dificuldades de mobilizar as dimensões pessoais nos espaços institucionais, de equacionar a profissão à luz da pessoa (e vice-versa), de aceitar que por detrás de uma *logia* (uma razão) há sempre uma *filia* (um sentimento), que o *auto* e o *hetero* são inseparáveis, que (repita-se a formulação sartriana), o homem define-se pelo que consegue fazer com o que os outros fizeram dele (NÓVOA, 1995, p. 25).

Na compreensão de Nóvoa (1995), não é possível alcançar uma mudança na educação escolar sem considerar aspectos como a reconstrução de uma lógica de formação docente que atribua valor às experiências vividas, transformando-as em conhecimento, a sistematização de saberes próprios e a formalização de um saber de referência. Segundo o autor, os programas de formação deveriam estar integrados ao cotidiano docente e contemplar as abordagens autobiográficas, as práticas de escrita pessoal e coletiva, o desenvolvimento de competências relacionais e uma atitude de investigação.

Josso ressalta que o conhecimento produzido pelos autores das narrativas deve fazer sentido a eles próprios e que o processo deve engajá-los em um percurso pessoal de conhecimento de si. Para a autora, os pesquisadores que utilizam as narrativas de histórias de vida compreendem que elas “abarcam a totalidade da vida em todos os seus registros, nas dimensões passadas, presentes e futuras, e, portanto, em sua dinâmica global” (JOSSO, 1999, p. 6).

Considerando essa perspectiva das experiências, Canário (2006, p. 17) assevera ser necessário “*construir uma nova legitimidade para a educação escolar*”. Isso implica considerar as questões que dizem respeito ao desenvolvimento profissional da carreira docente, criar novos sentidos para a docência, o gosto pelo ato de aprender, a possibilidade de aprender pelo trabalho – e não para o trabalho – e exercer o direito e acesso à palavra. E por isso, ainda segundo o autor (2006, p.63),

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



a abordagem da história de vida veio evidenciar a pertinência de encarar o processo formativo como um percurso individual no qual, cada pessoa e cada profissional torna-se o sujeito da própria formação.

Entre as incertezas e as urgências do contexto escolar e tomando como pressupostos as perspectivas apontadas pelos autores citados, entendemos que as ações formativas que fazem uso da escrita sobre a experiência vivida podem contribuir de forma significativa para fortalecer a identidade profissional e melhorar as práticas dos docentes, especialmente quando consideram a dimensão humana na educação.

A escrita como recurso para aprender sobre a docência

Há pouco menos de cinquenta anos, podíamos considerar que habitávamos um mundo com fronteiras geográficas conhecidas, com estruturas sociais que permaneciam seguras e estáveis por um longo tempo e onde os projetos de vida de cada indivíduo eram construídos sobre certezas e com bastante previsibilidade. Hoje, já nos parece fácil constatar que vivemos em um tempo de grandes transformações.

As novas configurações dos meios de produção e as formas de conceber os valores sociais, econômicos e culturais na contemporaneidade trouxeram transformações que são compreendidas por Bauman (2007) como um processo de transição de uma fase sólida da modernidade para a fase líquida, na qual as organizações sociais não podem manter sua forma por muito tempo, se decompõem e se dissolvem com mais rapidez do que o tempo que levariam para se moldar, se reorganizar e se estabelecer. Segundo o autor, pelo menos na parte desenvolvida do planeta, estão acontecendo mudanças que vêm criando um ambiente novo e sem precedentes para as atividades da vida individual.

Com o volume de informação disponível aumentando exponencialmente, o processo de formação profissional, que anteriormente se dava pela acumulação de conhecimentos, vem deixando de centrar-se em um movimento de qualificação

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



cumulativa, linear, adaptativa e instrumental, para assumir as características desse contexto de transitoriedade. Já é pouco possível corresponder a modelos formativos que se dão em massa, uma vez que as demandas mudam de acordo com o contexto “líquido” em que se está inserido. Passa a valer o caráter de mobilidade profissional, por conta das mudanças transcorridas ao longo do ciclo de vida do trabalhador: de ambiente de trabalho, de natureza profissional e de reconstrução de identidade profissional.

Bauman, em entrevista a Porcheddu (2009, p. 680), reportada no artigo escrito pela autora, chama a atenção para o que entende ser, frente a esse contexto de transitoriedade, uma tarefa da educação: a escola precisa atuar, para “tornar o mundo, em contínua e rápida mudança, mais hospitaleiro para a humanidade. Essa tarefa requer uma educação contínua e permanente”.

Sobre processos formativos e identidade, em meio a tantas mudanças, Josso (2007, p. 414) pondera que

os lugares educativos, sejam eles orientados para uma perspectiva de desenvolvimento pessoal, cultural, de desenvolvimento de competências sociais ou ainda para uma perspectiva de formação profissional, acolhem pessoas cujas expectativas e motivações a respeito da formação e dos diplomas referem-se, tanto a problemáticas de posicionamento na sua vida cotidiana e na sua ação em nossas sociedades em plena mutação, como às questões e problemáticas ligadas à compreensão da natureza dessas próprias mutações. É por isso que todo projeto de formação cruza, à sua maneira e nas palavras de seu autor, com a temática da existencialidade associada à questão subsequente da identidade (identidade para si, identidade para os outros).

Como esse cenário de transformações também se revela na escola, Zabala (1998) traz para a discussão a função da escola que está se modificando e, por isso, questiona: a escola deve apenas cumprir um papel seletivo e propedêutico? Quais são as nossas intenções educacionais? O que pretendemos que nossos alunos consigam?

Autores como Imbernón (2009), Pérez-Gómez (2001), Nóvoa (2009), Freire (1997) e Canário (2006) consideram que o futuro da organização escolar está essencialmente relacionado à reflexão crítica sobre o trabalho escolar e ao

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



fortalecimento da identidade docente.

Imbernón (2009) aponta que, ao se distanciar de modelos baseados na transmissão de um conhecimento acabado e formal, a escola pode se aproximar de outras propostas formativas que possibilitem o desenvolvimento profissional entre iguais, a partir de um conhecimento construído colaborativamente em um novo movimento de formação profissional. O autor ressalta, também, a importância de uma organização escolar minimamente estável, que possa oferecer apoio e modificar as práticas de formação, considerando e aceitando a diversidade entre as maneiras de pensar e agir dos docentes, aprendendo e desaprendendo, reconstruindo conhecimentos sobre velhos saberes ou construindo novos conhecimentos, o que requer que os docentes adquiram e pratiquem novas competências e habilidades para incorporá-las à prática.

Segundo Pérez-Gómez (2001), no cenário atual, marcado por relações temporárias e pela pouca valorização da atividade educativa, é necessário repensar o sentido e a natureza do que se reconhece como prática profissional dos educadores. Sem considerar a centralidade que ocupa a cultura docente – traduzida pelo autor como as crenças, valores, hábitos e normas que determinam o que o grupo considera valioso em seu contexto profissional –, não é possível inovar e transformar a escola hoje. Assim, ao pensar em inovação na escola, é preciso considerar também o que essa cultura revela e como possibilitar que uma nova e desejada profissionalidade se constitua.

Nóvoa (2009, p. 30) defende uma “profissionalidade docente que não pode deixar de se construir no interior de uma personalidade do professor”, e aponta a relação entre as dimensões pessoais e profissionais na produção identitária dos professores. O autor valoriza a interação entre pares, as rotinas que correspondem ao registro das práticas, à reflexão sobre o trabalho e ao exercício da avaliação. Na sua concepção, a formação deve centrar-se na prática e na reflexão sobre ela, no estudo de casos concretos do trabalho escolar e na construção de um conhecimento profissional docente.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



O autor atribui aos docentes mais experientes um papel essencial na formação dos mais novos e entende que a formação deve estar a serviço da aquisição de uma cultura profissional. Além disso, Nóvoa acredita que é preciso trabalhar com as dimensões pessoais da docência, com as relações e com a comunicação, que é preciso valorizar o exercício colaborativo da profissão e a dimensão coletiva na formação, marcada pelo princípio de responsabilidade social.

Na compreensão de Paulo Freire, a prática docente crítica engloba o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também (FREIRE, 1997, p. 43-44).

Canário (2006) entende que a formação deve articular-se ao contexto da instituição, ao desenvolvimento de seu projeto político-pedagógico e à valorização dos profissionais que nela atuam para ser possível construir novas práticas escolares, ressignificar a ação docente e gerar uma nova cultura escolar. Isso implica olhar com atenção às modalidades que promovem interação e colaboração e que podem gerar novas aprendizagens individuais e coletivas e novas práticas formativas.

Os estudos que se apoiam em documentos pessoais como as biografias, autobiografias, histórias de vida e diários, segundo Zabalza (2004), precisam analisar situações específicas integrando duas dimensões diferentes – a referencial e a expressiva

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



dos fatos. É importante que se considere a relação entre o caso estudado e a realidade, uma vez que, para o autor, “esse dilema teórico e metodológico afeta todos aqueles processos de pesquisa em que a pretensão é conhecer o geral por meio do individual” (ZABALZA, 2004, p. 34).

Ao comentar sobre os registros propostos nos diários de aula – foco do trabalho do autor –, Zabalza destaca quatro dimensões que reforçam a potencialidade desse recurso de escrita para alcançar o pensamento docente: (1) o fato de ser um documento escrito, (2) que implica reflexão, (3) que integra as dimensões expressiva e referencial e (4) que é narrado a partir de um caráter puramente histórico e longitudinal.

O autor destaca que, pelo suporte da escrita, a construção da narrativa se aproxima do processo de aprender e, baseado em estudos de Yinger (1981 apud ZABALZA, 2004), apresenta quatro características que considera relevantes para o registro do diário. A primeira característica diz respeito ao reconhecimento do processo de escrever como uma ação a que o escritor recorre, de forma interativa, a múltiplas representações e diferentes recursos para acessar a realidade.

A segunda característica reforça o *feedback* que o próprio escritor se proporciona ao ler o que escreve, gerando um ciclo de criação-revisão da narrativa.

Como terceira característica, Zabalza (2004) destaca que a ação de escrever requisita uma rede de significados que se revela na sintaxe e semântica usadas na estruturação da narrativa.

A quarta característica considera o caráter ativo e pessoal do processo de escrita. É o autor que define os sentidos do texto e os explicita na narração.

Para Zabalza (2004, p. 44),

o próprio fato de escrever, de escrever sobre a própria prática, leva o professor a aprender por sua narração. Ao narrar sua experiência recente não só a constrói linguisticamente como a reconstrói como discurso prático e como atividade profissional (a descrição se vê continuamente ultrapassada por proposições reflexivas sobre os porquês e as estruturas de racionalidade e

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



justificação que fundamentam os fatos narrados. Quer dizer, a narração se transforma em reflexão).

Na visão de Passarelli (2002), ao refletir e escrever sobre suas experiências, seu passado de lembranças e conhecimentos, o docente concretiza uma personalizada e singular recepção para a sua compreensão sobre si mesmo e sobre o seu fazer e, diante disso, cria um novo saber.

Ainda segundo a autora, o adulto retém como saber de referência o que está ligado à sua experiência e à sua identidade. Assim, quanto mais a experiência domina uma ação formativa, mais os conhecimentos necessários à atuação profissional vão sendo construídos. A autora retoma a recomendação de Zeichner (2000 apud PASSARELLI, 2002, p. 103) sobre a necessidade de um trabalho que busque equilíbrio entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento dos que estão na prática, pela intermediação de quem atua nesses dois redutos. Para transformar o fazer pedagógico docente é essencial propor estratégias formativas que superem a dicotomia culturalmente imposta entre o universo teórico e o da prática, de modo a integrá-los na formação docente.

Os autores citados convergem quanto a considerar a relevância de práticas formativas que alcançam as dimensões pessoais e coletivas do educador, que possibilitam a reflexão sobre a prática, a colaboração e o desenvolvimento profissional. Por outro lado, os formadores de formadores sabem da urgência com que são requeridas soluções para melhorar a prática pedagógica e como é difícil implementar algum tipo de solução em curto prazo. Sabem, também, que, se houver algum caminho rumo a soluções, ele terá de ser diferente do “já tivemos”, pois não há como resolver os problemas atuais com os mesmos parâmetros que os geraram.

Narrar a formação ou formar-se pela narrativa?

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



O relato exposto a seguir, inspira-se na perspectiva de Passarelli (2002) acerca das contribuições que a reflexão e a escrita proporcionam na formação docente, e na compreensão de Josso (2007, p. 414), para quem a escrita de histórias de vida e formação evidencia e questiona “as heranças, a continuidade e a ruptura, os projetos de vida, os múltiplos recursos ligados às aquisições de experiências”.

Sem o propósito de se constituir intencionalmente em uma narrativa de história de vida e formação, os consecutivos exercícios de escrita compartilhados com leitores qualificados e pares mais experientes na produção acadêmica, possibilitaram a M., durante sua trajetória como aluna do Formep, a vivência de um caminho singular de reflexão crítica sobre sua formação e prática profissional.

Iniciado com um exercício de escrita reflexiva, o percurso foi vivenciado entre aproximações e afastamentos sucessivos, proporcionados pela construção da narrativa. Nos momentos de aproximação, o estudo e a produção textual foram intensos e catárticos e, nos momentos de afastamento, as pausas para a contemplação e reorganização do vivido abriram espaço para a construção do sentido das subjetividades reveladas. Respalado nas palavras de Pineau (1999, p. 2), a escrita funcionou como um meio e um espaço próprio onde se deu um processo de autoformação e construção identitária:

cria-se um meio, um espaço próprio, que oferece ao sujeito uma distância mínima que lhe permite tornar-se e ver-se como objeto específico entre os outros objetos, diferenciar-se deles, refletir-se, emancipar-se e autonomizar-se: numa palavra, autoformar-se.

Com as observações dos tutores do Formep e da professora orientadora da pesquisa, o texto foi traduzindo, nas suas diferentes versões, o caminho reflexivo percorrido ao narrar a experiência vivida à luz dos teóricos da formação de formadores.

A primeira interlocução: os primeiros passos de uma reflexão crítica

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



No início do curso, os alunos ingressantes do Formep aproximam-se do tema da pesquisa que desejam realizar por meio do exercício de escrita reflexiva nomeado de “Meu tema e eu”. Durante dois semestres, são orientados por tutores, doutorandos do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e pares mais experientes na escrita acadêmica.

As observações aqui destacadas levam em conta as intervenções realizadas nas várias versões do exercício feitas por R. e L., tutores de M., e que possibilitaram que o texto final do “Meu tema e eu” se aproximasse de uma narrativa autobiográfica.

A primeira versão do texto foi escrita em março de 2015 e a versão final, concluída em novembro do mesmo ano. Entre elas, mais três versões foram necessárias para desenvolver o trabalho. A leitura e as observações dos tutores ofereceram pistas importantes para que o texto pudesse ser revistado e reescrito, iniciando a reflexão sobre seu processo de formação profissional.

Considerando a proposta de refletir sobre o percurso profissional da aluna e sua perspectiva no Formep, a primeira versão do texto começava assim:

Tenho pensado muito no que faz de alguém um estudante, os vínculos que são constituídos com o conhecimento e a aprendizagem, o sentido atribuído ao constante movimento de aprender. Perseguir a máxima “quanto mais estudo, menos sei” me pareceu sempre demasiadamente simplista.

R., o tutor que acompanhou M. no início do exercício de escrita, fez as seguintes observações.

Você faz uma exposição breve sobre a sua trajetória, porém considerando que o foco da atividade é o Tema e Eu, peço que você fale mais sobre o tema que deseja explorar. Que pontos durante a sua trajetória foram despontando e quais estratégias você elaborou para resolvê-los? Conte-nos isso e relacione com a sua formação. Fale das suas escolhas, dos contextos em que atuou, etc.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Por causa da intervenção de R., a segunda versão foi modificada para acrescentar as observações do tutor, trazendo mais elementos ao texto.

Como pedagoga, atuei em diferentes funções da escola e, nos últimos tempos, permaneci alguns bons anos como coordenadora pedagógica. Ainda que o caráter formativo da coordenação pedagógica fosse uma parte importante de minha ação, as questões da gestão me atraíam. Finalizei um curso de Gestão Escolar em 2014 e, até então, estava muito certa de que o caminho da direção pedagógica seria o que provavelmente percorreria. No decorrer do curso, com a reflexão sobre os meus passos bastante efervescente, e um trabalho final que me proporcionou desenvolver um estudo focado na formação de coordenadores e professores, pude me aproximar um pouco mais da formação como objeto de estudo e conhecimento. E fui me encantando.

A terceira versão foi ampliada e agregou novos elementos sobre o percurso formativo de M., agora tendo L. como tutora.

Ao retomar minha trajetória profissional e resgatar as memórias e as marcas que conquistei ao longo dos anos de experiência, pude encontrar – ou reencontrar – algumas referências que, pouco a pouco, foram se organizando e revelando o sentido das escolhas que faço hoje como formadora, como pedagoga e como estudante. No início de meu percurso como professora, enquanto ainda estava em formação, meu fazer pouco organizado se fundia com o prazer de estar ao lado de crianças e jovens em situação de aprendizagem. Estávamos todos no mesmo contexto: aprendendo algo com a escola e a educação. Eu, a ser professora: eles, a serem alunos.

Na escrita da quarta e da quinta versão, o texto ganhou uma estrutura mais acadêmica. Foram acrescentadas as palavras-chave norteadoras do projeto de pesquisa e as referências bibliográficas utilizadas.

A versão final desse exercício de escrita reflexiva revelou uma nova compreensão de M. sobre o seu percurso formativo e sobre a construção de sua identidade profissional, como explicita a reescrita do trecho inicial.

Ao retomar minha trajetória pessoal e profissional e as vivências relacionadas à escola, recorro à minha experiência singular como

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



aluna, que me inspira a compreender a dimensão que a formação pode ocupar e orienta a escolha de itinerários formativos amparados em práticas construídas na experiência e no estudo, pautados na intencionalidade e no planejamento e realizados de forma coletiva e compartilhada. E, ao resgatar minha história profissional, aproximo-me de histórias semelhantes, escritas por coordenadores pedagógicos atuantes, como eu, em escolas privadas e de suas dificuldades e as possibilidades encontradas nos caminhos traçados para buscar espaços qualificados de desenvolvimento profissional. Esse resgate também me ajuda a reconhecer os desafios e as respostas que encontrei ao buscar espaços de formação que dialogassem com a minha prática e contribuíssem para meu desenvolvimento profissional.

As observações finais feitas por L. para a versão final do texto revelam a evolução da escrita do ponto de vista acadêmico e apresentam os passos que se seguiram no espaço da tutoria.

*Acabei de ler seu texto. Para mim, ele está excelente!
O tema está bem definido, assim como a trajetória profissional que a levou a ele. A linguagem é clara e objetiva; as ideias estão muito bem ordenadas; o vocabulário é riquíssimo; o texto é leve... muito gostoso de ler.
Fiz pouquíssimas correções gramaticais e deixei algumas sugestões para você (ver os comentários).
Penso que você poderia começar a se dedicar ao levantamento bibliográfico, verificando se há estudos que tratam desse tema, como, por quem... Se precisar de ajuda, estou à disposição, ok?
Para mim, é sempre um prazer poder contribuir de alguma forma.
Um beijo, L.*

Placco e Souza (2006) entendem que o uso da escrita, como recurso para evidenciar a memória das experiências vividas, implica intencionalidade e requer organização de pensamento e compromisso com a formalidade do registro. Em processos de formação, esse uso, segundo as autoras “mobiliza aprendizagens” e “atualiza o sujeito em sua história e o compromete” (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 37).

Ainda nas palavras das autoras:

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



esta condição do sujeito de debruçar-se sobre si mesmo, sobre seu próprio fazer e pensar, oferece-lhe possibilidades de evidenciar o aprendizado, reintegrando e aprofundando conhecimentos. Disponibiliza-o para o que há de vir (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 39).

As intervenções realizadas pelos tutores do Formep na construção do texto para o exercício de escrita reflexiva proposto, nomeado de “Meu tema e eu”, possibilitaram a organização das experiências vividas em uma narrativa pessoal de vida e formação, atribuindo a necessária formalidade à prática da escrita acadêmica.

A essa primeira interlocução, marcada pela parceria entre a docente em formação e pares mais experientes na escrita acadêmica, sucedeu-se outra interlocução que levou o texto a um novo patamar.

A segunda interlocução: a autoria que antecedeu o diálogo

A segunda interlocução, que atravessou o texto reflexivo da docente em formação, foi exercida pela professora orientadora da pesquisa. O trabalho realizado com os tutores do Formep foi revisto para integrar o Projeto de Pesquisa apresentado por M. para a qualificação no Formep, e as intervenções propostas pela professora mobilizaram a autoria e a historicidade do percurso formativo de M. na composição da narrativa. O cuidado estabelecido neste momento foi o de assegurar, à escrita do texto, o rigor da pesquisa acadêmica.

Escrito à moda de memorial, o texto construído durante essa etapa articulou a experiência profissional vivida por M. às referências teóricas do campo da formação docente, como explicita o trecho a seguir.

Após permanecer algum tempo na docência e, movida por uma inquietação pessoal e pela vontade de expandir minha ação na escola, me vi tomando o rumo que muitos professores tomam. Saí da sala de aula para assumir funções relacionadas à gestão escolar em outras instituições de ensino básico privado. Fui compreendendo que a prática docente e o que antes havia aprendido sobre a função da coordenação pedagógica educacional não eram suficientes para

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



responder aos complexos desafios que o cotidiano de coordenar e orientar impunham.

Placco, Almeida e Souza (2015), nos estudos realizados em 2010 e 2011 para traçar um perfil do coordenador pedagógico no Brasil, mencionam que a constituição identitária do coordenador pedagógico tem como base a sua experiência como docente e, que as especificidades da função desse profissional não são trabalhadas em sua formação inicial e continuada.

Ao voltar o meu olhar para as questões e reflexões que essa mudança de lugar provocava sobre os meus saberes e não saberes, pareceu-me imprescindível buscar espaços para aprender sobre o que eu não sabia ou, apropriando-me da expressão utilizada por Vaillant e Marcelo (2012), olhar do outro lado do espelho.

Para esses autores, qualquer processo formativo deve mirar a autoformação, ou seja, desenvolver a capacidade de planejar e realizar processos de formação ao longo da vida.

A escrita desse novo texto mostra um movimento reflexivo já explicitado por Placco e Souza (2006, p. 51):

a escrita pode representar nossas ideias, figurá-las e torná-las acessíveis aos outros e a nós mesmos, mas se concretiza por meio de um processo que exige esforço de concentração, persistência e tenacidade, que varia de pessoa para pessoa.

Ao ser revisitado, o texto foi reescrito a partir de uma nova ótica. O processo exigiu novos estudos e uma constante atenção ao propósito comunicativo da escrita. A narrativa de história de vida, agora articulada às referências teóricas da pesquisa de mestrado, contribuíram para ressaltar a autoria no texto.

A articulação que consubstanciou a autoformação

O terceiro momento da escrita ampliou o texto apresentado na qualificação do Formep, agora reescrito com base nas quatro etapas de formação docente propostas por Vaillant e Marcelo (2012), renomeadas por M. a partir das reflexões proporcionadas pelo processo de escrita.

A primeira etapa, *Memórias da estudante: evidências de um devir*, corresponde

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



à fase que os autores chamam de experiências de ensino prévias de aspirantes à docência. O texto narra a compreensão desta primeira etapa pelos olhos de M. e inicia-se com trecho a seguir.

O ambiente escolar, presente em minha vida como espaço de construção de conhecimento e de afetos desde os meus primeiros passos como aluna, agora também é espaço de profissionalidade. Hoje sei porque gosto do “barulho” da escola. Para mim, um “barulhinho bom”.

De forma intencional ou involuntária, a escola me ofereceu um conjunto de valores que mediou grande parte das relações que construí com o mundo, com as pessoas e com a educação e foi responsável por muitas das escolhas que faço hoje, especialmente as pertinentes à prática como formadora.

A segunda etapa aborda o que os autores chamaram de formação inicial em uma instituição específica. Nomeada de *Memórias da formação inicial: fundamentos da identidade docente*, essa etapa relata a percepção de M. sobre esse período formativo.

Nessa instituição, vinculada a uma universidade comprometida com a formação e com a produção de conhecimento acadêmico, permaneci de portas abertas para agregar novos saberes ao meu fazer, acompanhada de pares que conhecia em um ambiente seguro. Ensinava no mesmo espaço onde começara a aprender a ensinar. E prosseguia aprendendo.

Durante meus primeiros anos como docente, trabalho e formação estiveram integrados às situações concretas de sala de aula e ao cotidiano da função. A autonomia para atuar e a interação com os alunos e com os demais docentes da escola me moldaram com os saberes da experiência. Na colaboração e na partilha entre pares, os conhecimentos oriundos da formação inicial foram se fundindo e se incorporando a esses saberes. Esse conjunto de saberes, permeado por uma prática reflexiva, validou o início de minha história docente como sujeito do conhecimento. Nesse cotidiano fecundo, fui construindo artesanalmente minha identidade profissional.

Os primeiros anos de exercício profissional são o foco da terceira etapa. Na história de vida e formação escrita por M., essa etapa é nomeada de *Memórias da experiência: autoformação em busca do “eu profissional”* e a narrativa explícita a

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



reflexão sobre esse período de prática.

Aproximei-me de práticas que geravam reflexão sobre o fazer pedagógico, priorizando a dimensão coletiva na formação em contexto. Ao compartilhar sucessos, fracassos, problemas, reflexões, análises, estudos e responsabilidades, ora com meus pares nas funções da gestão pedagógica, ora com os docentes que coordenava, a dimensão coletiva do trabalho foi atribuindo maturidade à minha ação.

Continuei na busca de espaços formativos que pudessem sustentar o papel que assumia e melhorar a minha prática profissional. A máxima “formar-me para formar” foi decisiva para impulsionar os passos que dei.

A quarta e última etapa sugerida por Vaillant e Marcelo (2012) considera o desenvolvimento profissional e contínuo. Para M., essa etapa é nomeada de *Memórias da formadora: a prática revisitada* e o trecho destacado a seguir é parte da narrativa que revela sua identidade profissional como formadora.

Refletir sobre minha atuação profissional, referenciá-la teoricamente e realizar os ajustes necessários para melhorá-la se tornou um eixo em meu trabalho, trouxe luz ao que eu não sabia e possibilitou-me compor um arranjo complexo, modificado a cada experiência agregada, um “caleidoscópio” que me ajudou a compreender sentidos e significados presentes em meu percurso profissional e visitar minhas concepções sobre a formação permanente.

Assumindo as proposições de Imbernón (2009), a formação não deve tratar apenas de aproximar o professor ao contexto da escola. Segundo o autor, é preciso gerar novos modelos relacionais na formação e no trabalho para possibilitar um novo sentido para a profissionalidade. É necessário pensar a formação a partir de uma reestruturação moral, intelectual e profissional do docente. É preciso atribuir ao processo a condição de promover a investigação, a autoria e a reflexividade. É preciso desaprender para aprender. É preciso promover o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional.

Conclusão

O processo de autoformação e construção identitária vivido por M. se aproxima

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



da compreensão dos autores que defendem o uso de narrativas autobiográficas na formação docente: ao narrar seu percurso de vida e formação, o profissional se aprofunda no conhecimento de si e de sua prática. E quando compartilha sua aprendizagem com outros adultos profissionais, confronta sua experiência com outras experiências e acessa novas compreensões do passado, do presente e do futuro, das quais podem surgir novas práticas pedagógicas.

Atravessado pelas intervenções dos tutores e da professora orientadora da pesquisa, que ofereceram os contornos necessários para que a escrita pudesse cumprir o seu propósito formativo, a construção da narrativa autobiográfica de M. organizou e ordenou sua história como estudante e profissional em um percurso autoral, no qual a formação e a prática tornaram-se objeto de reflexão e de análise crítica, tendo como referência os autores do campo da formação docente.

Por meio do exercício de escrever e reescrever sua história, desconstruir e construir conhecimentos, atribuindo significados às suas experiências, M. fez novas leituras de sua identidade profissional, dando concretude a um processo de autoformação em um movimento singular e pessoal de aprendizagem que encontra sua tradução poética nas palavras de Ondjaki (2011, p. 5), prosador e poeta nascido em Angola:

[...] aprendizagem é a palavra que, ela sim, ramifica e desramifica uma pessoa; ela enlaça, abraça; mastiga um alguém cuspidando-o a si mesmo, tudo para novas gêneses pessoais. estas palavras são para pessoas que se autorizam constantes aprendicismos. modos. maneiras. viveres. até sangue. aprender não é repesoar-se?

Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professor**. São Paulo: Cortez, 2009.

JOSSO, Marie-Christine. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as “histórias de “vida” a serviço dos projetos. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 25, n. 2, jul-dez, 1999, p.11-23. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v25n2/v25n2a02.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2017.

_____. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**. Porto Alegre, v.30, n. 3, set-dez, 2007, p. 413-438. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/6246357-A-transformacao-de-si-a-partir-da-narracao-de-historias-de-vida.html>>. Acesso em: 25 jan. 2017.

NÓVOA, António. **Vidas de professores**. 2.ed. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 25, n. 1, jun. 1999, p. 11-20. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97021999000100002>>. Acesso em: 25 jan. 2017.

_____. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0B87FzBR943f8YVpWR0RZdf9ZUVE/view>>. Acesso em: 25 jan. 2017.

ONDJAKI. **Há Prendisajens com o Xão: o segredo húmido das lesmas & outras descoisas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

PASSARELLI, Lilian Ghiuro. **Teoria e prática na educação linguística continuada**. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo-SP, 2002.

PASSARELLI, Lilian Ghiuro (org.). **Formando formadores para a escola básica do século XXI: relatos de pesquisa**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

PÉREZ GOMÉZ, Ángel. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educ. e Pesqui.**, São Paulo, v.32, n.2, mai-ago,

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



2006, p. 329-343. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a09v32n2>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

_____. A autoformação no decurso da vida. **Groupe de recherche sur l'autoformation en France** (GRAF). Université de Tours, 1999. Disponível em: <<http://cettrans.com.br/textos/a-autoformacao-no-decurso-da-vida.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de (org.). **Aprendizagem do Adulto Professor**. São Paulo: Ed. Loyola, 2006.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. Retrato do Coordenador Pedagógico Brasileiro: nuances das funções articuladoras e transformadoras. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Org.). **O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador**. São Paulo: Edições Loyola, 2015, p. 9 – 24.

PORCHEDDU, Alba. Zygmunt Bauman: entrevista sobre a educação. Desafios pedagógicos e modernidade líquida. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 137, ago. 2009, p. 661-684. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742009000200016>>. Acesso em: 25 jan. 2017.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: UTFPR, 2012.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Sobre as Autoras

Lilian Ghiuro Passarelli

Doutora em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com estágio pós-doutoral em Educação Linguística Continuada no Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade de Campinas (2005). Professora doutora do Departamento de Português da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Líder do Grupo de Pesquisa: Estudos da Linguagem para Ensino do Português. Temas de

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



pesquisa: ensino de língua materna, português para fins específicos, educação linguística continuada, processo da escrita e avaliação em larga escala. *E-mail:* liliangp@uol.com.br

Claudia Maria Durán Meletti

Doutoranda do Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa e mestre pelo Programa de Estudos Graduados em Educação: Formação de Formadores (Formep), ambos da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Integrante do Grupo de Pesquisa Estudos da Linguagem para Ensino do Português (Gelep-Pucsp). Pedagoga com experiência na formação de professores, coordenação pedagógica e orientação educacional. *E-mail:* claudiameletti@gmail.com

Recebido em: 03/09/2017

Aceito para publicação em: 20/09/2017