

## O TRABALHO COM NARRATIVAS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO E INVESTIGAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE

**Josenilda Maués**  
(UFPA)<sup>1</sup>

jomaues@ufpa.br

**Sílvia Nogueira Chaves**  
(UFPA)

silnaz@interconnect.com.br

### 1. Do trabalho com narrativas.

Em tempos epistemologicamente convulsivos e vulneráveis mobilizamo-nos no campo educacional para a construção de itinerários que nos permitam recriar a linguagem crítica e a ação pedagógica, ao mesmo tempo em que produzimos formas políticas de crítica social e de ação pública conseqüente.

Como sujeitos sociais e trabalhadores culturais envolvidos com a formação de educadores e educadoras, encontramos-nos profundamente implicados na produção de **narrativas** e de **subjetividades**, e se esse é o campo conflitivo com o qual nos defrontamos cotidianamente é possível que seja também o território onde poderemos construir contrafluxos, no sentido da reescritura da prática política e pedagógica no campo educacional.

Uma forma produtiva de mobilização nesse sentido tem sido aquela que vem trazendo para o âmbito do trabalho político-pedagógico a ação narrativa como possibilidade de teorização e de resignificação da **experiência**, por sua inscrição histórica nos modos como nos escrevemos e dizemos a nós mesmos, aos outros e ao mundo.

Desse modo, linguagem, experiência e subjetividade afiguram-se no trabalho com narrativas como importantes elementos sinalizadores para discussão e proposição de outra lógica no trato das questões da identidade profissional contribuindo para a consolidação de uma política formativa docente fundada na construção de novos referenciais para a pesquisa. Referenciais que incluem os sujeitos que se constituem, narram suas experiências como importantes referências investigativas e, ao mesmo tempo, interventivas.

### 2. De um projeto de investigação-ação no campo da formação docente.

*A pesquisa-ação, assim, é concebida como aliança estratégica de sujeitos coletivos inscritos em categorias singulares, que passam a produzir relatos sobre si e sobre suas tradições e posições socioculturais, inscrevendo suas identidades no horizonte mais amplo das culturas. (Marisa Vorraber Costa)*

Partindo dessa perspectiva política e epistemologicamente diferenciada temos desenvolvido na Universidade Federal do Pará o Projeto **Memórias de Formação e Docência**<sup>2</sup> na formação de **estudantes de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas**. O projeto, financiado pelo **CNPq**, envolve além desses estudantes e de suas formadoras, **professores de Biologia da Rede de Ensino Público Estadual** e consiste em uma **pesquisa-ação, na modalidade biográfica e narrativa** que a um só tempo constitui instrumento de

**formação docente (inicial e continuada) e de investigação das práticas educativas** (NÓVOA e FINGER, 1988).

Tal iniciativa tornou-se possível a partir da vigência de um novo currículo para o curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas da UFPA, no qual o processo de iniciação à docência dos estudantes vem se desenvolvendo desde o primeiro até o último semestre do curso por meio de oito disciplinas de caráter vivencial.

No interior do projeto, estudantes e professores de Biologia formam parcerias que visam possibilitar o exercício antecipado e acompanhado da prática profissional dos primeiros e a formação continuada dos segundos em ações desenvolvidas em escolas da rede e na própria Universidade.

A estratégia central utilizada na formação compartilhada desses sujeitos consiste na discussão de relatos memorialísticos (orais e escritos) produzidos a partir de reflexões relativas a história de vida de cada um, particularmente ao processo de escolarização vivenciado ao longo de suas formações pessoais/profissionais e durante a experiência compartilhada em salas de aula do Ensino Fundamental e Médio.

Tal estratégia tem o propósito de promover o autoconhecimento desses sujeitos a fim de que identifiquem situações, vivências que desencadearam, cristalizaram, desestabilizaram posturas, condutas no processo de torna-se e estar sendo professor. Isso porque entendemos como Nóvoa (1992), que ensinamos não só o que sabemos, mas o que somos e o que somos tem ligação direta com o que vivemos e experienciamos pessoal e profissionalmente.

A perspectiva de trabalhar com autobiografia e narrativas tem, portanto, *o propósito de fazer a pessoa tornar-se mais visível (também) para ela mesma* (CUNHA, 1998: 42), isto é, autoconhecer-se e, partindo do autoconhecimento, transformar a si e suas ações. Nessa ótica, a produção de narrativas permite que os sujeitos experienciem *um processo profundamente pedagógico, onde sua condição existencial é o ponto de partida para a construção de seu desempenho na vida e na profissão* (idem: 41) e, ainda, o horizonte para a intervenção nas práticas pedagógicas hoje cristalizadas no meio escolar.

### 3. De alguns excertos narrativos.

*...que podemos cada um de nós fazer sem transformar nossa inquietude em uma história? E, para essa transformação, para esse alívio, acaso contamos com outra coisa a não ser com os restos desordenados das histórias recebidas? (Jorge Larrosa)*

O material empírico que trazemos para análise e discussão nesse texto consiste em relatos escritos produzidos pelos estudantes participantes do projeto acerca de suas **motivações para exercerem a docência**. A temática motivação surgiu nas discussões coletivas do grupo a partir de recorrentes depoimentos de estudantes e professores denunciando a desmotivação de seus alunos do ensino médio e fundamental para aprenderem Ciências/Biologia, o que acabou gerando a solicitação para que realizássemos dois encontros abordando o tema.

Os debates desenvolvidos ao longo de tais encontros estimularam o grupo a refletir sobre **suas motivações para ensinar**, ampliando o foco da discussão para além da aprendizagem, incluindo outra dimensão que usualmente não é problematizada pelos professores: **seu ensino** (SCHNETZLER e ARAGÃO, 1995).

Tomando os debates como ponto de partida solicitamos, então, aos estudantes que escrevessem um texto intitulado “Qual minha motivação para ensinar?”, cujo objetivo consistia em trazer à consciência desses sujeitos razões e origens de suas opções pela

docência. Isso porque compreendemos que a leitura de histórias narradas e das próprias narrativas inscritas e produzidas no campo pedagógico que atravessam nossas trajetórias de vida e escolarização podem apontar-nos elementos para a compreensão das próprias experiências e para a construção de práticas contra - hegemônicas a partir do exame de sua filiação, fidelidade e infidelidade às narrativas hegemônicas.

### 3.1 Por que optei pela docência?

#### *Eu ainda não havia parado para pensar sobre isso*

Mesmo que precisemos admitir a complexidade do conjunto das injunções definidoras da escolha profissional dos sujeitos, bem como a identidade profissional como um processo e não como um padrão estável, a ausência de reflexão sobre as origens e razões da opção pela docência sinaliza alguns elementos em relação a esses aspectos.

A experiência formativa desses sujeitos parece não ser, na maioria dos casos também a experiência de si mesmo.

*Necessidade de contribuir com a vida dos outros*

*Vontade de ver vidas transformadas pelo conhecimento...*

*Amor como a grande motivação para ensinar.*

Tais depoimentos revelam uma visão salvacionista ou messiânica do trabalho do professor.

Por mais que tentemos apagar esse traço vocacional, de serviço e de ideal, a figura de professor, aquele que professa uma arte, uma técnica ou ciência, um conhecimento, continuará colada à idéia de profecia, professar ou abraçar doutrinas, modos de vida, ideais, amor, dedicação. (...) Vocação, profissão nos situam em campos semânticos tão próximos das representações sociais em que foram configurados culturalmente. São difíceis de apagar no imaginário social e pessoal sobre o ser professor, educador, docente. É a imagem do outro que carregamos em nós. (ARROYO, 2000, p.33)

*Optei pela docência pelo prazer que sinto em ensinar. Contribuir, ajudar os outros é apenas consequência.*

O **prazer de ensinar** algo a alguém aparece desvinculado do aspecto messiânico da ação educativa em uma única narrativa. Essa ausência de vínculos narrativos mais recorrentes entre o exercício da profissão em sua dimensão social e o espaço de escolha e realização pessoal que deve comportar, pode remeter-nos a um dos aspectos historicamente cunhados na constituição da profissão docente, calcada na construção de uma imagem de professores e professoras *eximidos e desembaraçados dessa humanidade que nos faz tão desvalidos: pessoa que possua vocação para sua missão, que se sinta chamado a ela por um interesse desinteressado..* (LOPES, 1998, p.54).

*Vontade; preocupação em formar e deixar marcas no caráter de um ser humano...*

*Quando você ensina uma parte de você passa a fazer parte da vida de seu aluno...*

*Necessidade de continuar o que me passaram...*

A manifestação da necessidade de ensinar para se perpetuar por meio do outro, uma espécie de “descendência intelectual/moral” depreendidas desses depoimentos encontram

ecos e evocam o sentido pedagógico do **educar para humanizar** tão defendido por Paulo Freire em toda extensão de sua obra.

Ao mesmo tempo em que esse raciocínio aponta para a força produtiva da ação docente, carrega também uma idéia da ação educativa *como fabricação do futuro através da fabricação dos indivíduos que o encarnam* (LARROSA, 1996).

Os limites da intencionalidade do educador poderiam ser melhor dimensionados a partir do reconhecimento de que;

A educação é, em muitos casos, um processo em que se realiza o projeto que o educador tem sobre o educando, também é o lugar em que o educando resiste a esse projeto, afirmando sua alteridade, afirmando-se como alguém que não se acomoda aos projetos que possamos ter sobre ele, como alguém que não aceita a medida de nosso saber e de nosso poder, como alguém que coloca em questão o modo como nós definimos o que ele é, o que quer e o que necessita, como alguém que não se deixa reduzir a nossos objetivos e que não se submete a nossas técnicas.” (Larrosa, 1999, p.15)

### ***A relação professor-aluno é imprevisível (...)***

#### ***As aulas nunca são totalmente iguais***

#### ***Lidar com o outro, com o diferente***

A singularidade da prática docente aparece em muitos relatos como elemento motivador da opção pela docência, por se constituírem **experiências desafiantes**, não rotineiras. É interessante analisar essa concepção em contraste com o discurso dos professores, uma vez que a rotina desgastante e repetitiva do trabalho pedagógico tem sido frequentemente apontada por esses como fator de desmotivação. Desse modo, o que se coloca como uma importante dimensão da escolha profissional, coloca-se igualmente como elemento da cultura de trabalho docente considerado corrosivo das intenções definidoras da escolha profissional.

Esse tipo de socialidade que a profissão docente requer e possibilita coloca-se como campo de desejo, de desafio e de possibilidade de exercício de uma prática inventiva, que supere a *rotina rotineira* do ensinar. Para além de uma experiência idílica que possa ser equacionada por alguma operação metodológica, esse atrator requer a construção de uma outra visão da relação de alteridade superadora de uma racionalidade instrumental. O descentramento necessário para uma *relação não alérgica com o outro* e para uma relação crítico-criativa com o cotidiano da docência necessita ser assumido como exercício que não expurga a diferença, mas que nos obriga à responsabilidade.

### ***Educar para mudança***

Tal enunciação mencionada algumas vezes pelos estudantes em seus relatos, é usualmente descartada no discurso de professores experientes. Ao contrário, a possibilidade de mudança é vista como algo cada vez mais remoto, idealista e visionário. Tal distinção entre o pensamento do professor em processo de iniciação à docência e o já experiente pode ser visto como vinculada à percepção diferenciada que cada um constrói a partir da fase do ciclo de vida profissional na qual se encontra (HUBERMAN, 1992).

## Conclusões

O exame dos excertos aqui trabalhados remete-nos fundamentalmente à constatação de que as narrativas evidenciam que a reflexão sobre as razões e origens da opção pela docência é marcada pelos raciocínios construídos social, subjetiva e discursivamente sobre a docência. Essa constatação reforça a crença na força constitutiva da linguagem na produção das experiências vividas pelos sujeitos em suas trajetórias de escolarização e ainda a necessidade de investimentos efetivos de pesquisa e ação sobre as múltiplas formas pelas quais os sujeitos docentes narram sobre si mesmos e sobre a docência.

**Linguagem, experiência e subjetividade** no trabalho com narrativas na formação inicial e continuada de professores são, centralmente, importantes ferramentas para a construção de um itinerário onde também se produzem narrativas, saberes e discursos envolvidos na instituição de identidades docentes.

<sup>1</sup> Professoras Adjuntas do Departamento de Métodos, Técnicas e Orientação da Educação, do Mestrado em Educação do Centro de Educação da UFPA e pesquisadoras do Projeto Memórias de Formação e Docência financiado pelo CNPQ/PNOFG.(2002-2004)

<sup>1</sup> A equipe que desenvolve o projeto é formada pelas professoras autoras deste texto além da Profa. Dra. Terezinha Valin Oliver Gonçalves e da bolsista de Iniciação Científica Ana Leia Negrão.

## Referências bibliográficas

ARAGÃO, R. M. R. de e SCHNETZLER, R. P. Importância, sentido e contribuições de pesquisas para o Ensino de Química. *Química Nova*, nº 1, maio 1995, p. 27-31.

ARROYO, M. G. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. 3 ed. Rio de Janeiro : Vozes, 2000.

COSTA, Marisa Vorraber. Pesquisa-ação, pesquisa participativa e política cultural da identidade. In: \_\_\_\_\_.(Org.) *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro, DP&A Editora,2002.(93-117)

CUNHA M. Isabel da. *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara : JM Editora, 1998.

FERRER CERVERÓ, V. La critica como narrativa de las crises de formação. In: LARROSA, J. *Déjame que te cuente*. Barcelona : Editorial Laertes, 1995

\_\_\_\_\_.*Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*.2 ed. Belo Horizonte, Autêntica,1999.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 14 ed. – São Paulo : Paz e Terra, 1996

GIROUX, Henry. *Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GOLISHIAN, Harold A . & ANDERSON, Harlene. Narrativa e self: alguns dilemas pós-modernos da psicoterapia. In: SCHNITMAN, Dora Fried. ( Org.)*Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre, Artes Médicas,1996.(191-203)

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. IN: NÓVOA, A. (Org). *Vidas de professores*. – Cidade do Porto : Porto Editora, 1992.

KINCHELOE, Joe L. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MCLAREN, Peter; GIROUX, Henry. Escrevendo das margens: geografias de identidade, pedagogia e poder. In: MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. p.25-49.

MÈLICH, Joan-Carles. A resposta ao outro: a carícia. In: LARROSA, Jorge & DE LARA, Nuria Pérez (Orgs.) *Imagens do outro*. Petrópolis, Vozes1998.(170-179)

NÓVOA, A. (Org). *Vidas de professores*. – Cidade do Porto, Porto Editora, 1992.

NÓVOA, A. e FINGER, M (Org.) *O Método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa : Ministério da Saúde /Centro de Formação e Aperfeiçoamento profissional, 1988.