

## Narrativas docentes: entrecruzamentos de trajetórias de vida e possibilidades de (auto) formação

Teaching narratives: intersections of life trajectories and possibilities of (self) formation

Sirliane Costa Viana<sup>1</sup>  
Joyce Melo Mesquita<sup>2</sup>  
France Fraiha-Martins<sup>3</sup>

48

**Resumo:** Neste artigo apresentamos resultados de uma Pesquisa Narrativa realizada por professoras doutorandas em curso de pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática com o objetivo de compreender como a construção e análise dos memoriais de formação e docência podem constituir-se em processos reflexivos com vistas à (auto) formação. A partir da metodologia da Análise Textual Discursiva emergiram duas categorias analíticas (i. Memórias de formação e prática docentes e ii. Aprendizagem docente: constituição nas relações práticas) que anunciam como contribuição teórica a importância das produções memorialísticas para instaurar processos de reflexão docente com vistas às transformações necessárias para o ensino que realizam.

**Palavras-chave:** Memorial de formação e docência. Pesquisa Narrativa. (Auto) formação

<sup>1</sup> Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Amapá, Mestre em Direito Ambiental e Políticas Públicas pela Universidade Federal do Amapá e Doutoranda em Educação em Ciências e Matemática pelo programa REAMEC, polo da Universidade Federal do Pará. Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amapá na cidade de Macapá. Desenvolve pesquisa nas áreas de Formação de Professores na Amazônia, Ensino de Ciências e Matemática, EJA, Educação e Trabalho.

<sup>2</sup> Licenciada em Química pela Universidade Estadual Vale do Acaraú, Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Ceará e Doutoranda em Educação em Ciências e Matemática pelo programa REAMEC, polo da Universidade Federal do Pará. Professora de Química do Instituto Federal do Maranhão na cidade de Barreirinhas. Desenvolve pesquisa na área de Formação de professores, Ensino de Ciência e Ensino de Química na Educação Básica. E-mail: joyce.mesquita@ifma.edu.br

<sup>3</sup> Possui graduação em Tecnologia em Processamento de Dados pelo Centro Universitário do Estado do Pará - CESUPA (1995) e especialização em Informática na Educação pelo CESUPA (2001). Mestre em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM/IEMCI/UFPA). Doutora em Educação em Ciências e Matemáticas pelo PPGECM/IEMCI/UFPA. É docente da Universidade Federal do Pará - UFPA, atualmente é Coordenadora do Programa da Pós-Graduação em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGDOC/IEMCI/UFPA). É docente do Programa de Pós-graduação em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas e do Programa de Pós-graduação da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (PPGECM/REAMEC).

Recebido em 30/03/2022

Aprovado em 26/05/2022

Sistema de Avaliação: *Double Blind Review*



**Abstract:** In this article we present the results of a Narrative Research conducted by teachers who are doctoral candidates in a post-graduation course in Science and Mathematics Education with the objective of understanding how the construction and analysis of education and teaching memoirs can constitute reflective processes with a view to (self)education. From the methodology of Textual Discourse Analysis two analytical categories emerged (i. Memories of education and teaching practice; ii. Teaching learning process: constitution in practical relations) that announce as a theoretical contribution the importance of memorial productions to establish processes of teaching reflection with a view to the necessary transformations for the teaching they perform.

**Keywords:** Education and teaching memoirs. Narrative Research. (Self)education

## 1 INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado de um processo reflexivo orientado pela questão: *como a construção e investigação de produções (auto)biográficas na modalidade memorial de formação pode contribuir para promoção de processos reflexivos comprometidos com a (auto)formação de professores?* A questão norteadora da pesquisa foi suscitada na disciplina intitulada Pesquisa Narrativa, componente curricular de um Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática da região Amazônica.

Consideramos a disciplina um *momento charneira* na nossa formação por entendermos, em consonância com Josso (2004), que esta possibilitou um redirecionamento em nossos processos de formação, tal qual um divisor de águas, como a autora sugere. As experiências provocadas na disciplina se consolidaram como mecanismos para acionar a consciência das professoras que nos tornamos, a partir do olhar sobre nossas trajetórias de vida e de formação.

Dentre as experiências vivenciadas na disciplina, destacamos a realização de um exercício narrativo (construção e investigação de um memorial de formação e docência) com orientação para discutir os seguintes eixos norteadores: “Eu e meus alunos nas aulas; Como entendo e ensino o conteúdo e Como fui me tornando este(a) professor(a)”. A atividade deveria ser realizada em dupla, onde cada membro deveria produzir um texto narrativo em formato de memorial de formação, após a conclusão do memorial, os membros deveriam trocar os textos e realizar análise sobre o material do colega. De forma conclusiva, deveríamos produzir um texto único com discussão sobre as possíveis intercessões presentes nas narrativas.

Mas como discutir e analisar coletivamente textos de pessoas cujas trajetórias de vida e formação são tão distintas? Como encontrar intercessão entre processos formativos e áreas de

atuação tão específicas<sup>4</sup>? O nosso primeiro ímpeto foi levantar obstáculos à conclusão da atividade, uma vez que acreditávamos existir poucas semelhanças na trajetória de nossas formações.

E foi nesse caminho incerto e conflituoso que a atividade proposta foi ganhando formato e os primeiros pontos afins emergiram e permitiram às professoras condições para pensar seus processos de constituição profissional a partir da leitura e discussão de suas trajetórias de formação. É impossível não se identificar nas incertezas e desafios de ser professor, no contato com os alunos, na sensação de incompletude e na certeza de estar em processo constante de mudança.

Desse modo, o percurso da atividade foi gradativamente aproximando os percursos individuais de formação e trabalho das professoras/autoras, permitindo o surgimento de eixos de integração em suas trajetórias através dos movimentos de *introspecção* e *extrospecção*/*retrospecção* e *prospecção*<sup>5</sup>. Um dos resultados desta integração é nossa opção por assumir a primeira pessoa do plural como voz para anunciar os resultados da pesquisa. O *nós* representa a coletividade nas discussões e análises da pesquisa, e representa também a autoria e narração deste trabalho que objetiva *compreender como a construção e análise dos memoriais de formação e docência podem constituir-se em processos reflexivos com vistas à (auto)formação*.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa na modalidade Narrativa (Clandinin; Connelly, 2011) que permite aos sujeitos envolvidos uma abertura profunda à experiência e, principalmente, atribui caráter científico às aprendizagens subjetivas, possibilitando um novo olhar sobre as experiências individuais dentro de um *espaço tridimensional*<sup>6</sup> de pesquisa para emergência teórica. Logo, quando nos envolvemos neste objetivo de pesquisar narrativamente sobre as interseções entre nossos processos de formação, é por compreendermos que este método de pesquisa agrega valor à subjetividade sem distanciar-se da cientificidade.

O memorial de formação, proposto na disciplina de Pesquisa Narrativa, constituiu-se como texto de campo para nossa investigação. Enquanto escrita de si, o memorial é “um dispositivo mediante o qual a pessoa que escreve é levada a refletir sobre seu percurso de formação formal, não-formal e informal” (PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011, p. 373).

<sup>4</sup> As professoras (primeira e segunda autoras) cujos memoriais de formação são analisados para construção deste artigo possuem formação respectiva em Pedagogia e Licenciatura em Química, atuando a primeira delas com a formação de professores em nível de graduação e a segunda com ensino de Química na educação básica,

<sup>5</sup> Conceitos teóricos apresentados no trabalho de Clandinin e Connelly (2011) e se referem aos movimentos relacionais (introspecção e extrospecção) e direções do pensamento narrativo (retrospecção e prospecção).

<sup>6</sup> Para Clandinin e Connelly (2011) o espaço tridimensional corresponde à relação entre interação (pessoal e social), continuidade (passado, presente e futuro) e situação (lugar).

Para construção e análise dos dados da pesquisa adotamos a metodologia da Análise Textual Discursiva (ROQUE; MORAES, 2016) que permite um processo de fragmentação dos registros escritos em busca de unidades de sentido para, a partir de um movimento auto-organizativo, criar relações entre as mesmas construindo novos significados ao texto. A realização desse movimento de análise dos dados obtidos em nossa pesquisa permitiu a emergência de duas categorias analíticas (i. Memórias de formação e prática docentes e ii. Aprendizagem docente: constituição nas relações práticas) que serão discutidas, respectivamente, nas seções analíticas desse trabalho.

## 2 MEMÓRIAS DE FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTES

Antes de nos estabelecermos como pesquisadoras narrativas, enxergamos com desconfiança o engajamento na escrita/leitura/análise dos memoriais de formação e docência proposto na disciplina para permitir desenvolvimento profissional. Desta desconfiança, tantas questões se originaram: como o vivido, que passou, que se concretizou, poderia influenciar nossos processos de formação no presente? Que implicações a evocação das experiências passadas poderiam provocar em nossas práticas futuras? Como estes esforços poderiam se concretizar em aprendizagens docentes e teorização da formação e do ensino?

Antes de responder às questões, é válido discorrer sobre a formação de professores e seu histórico de valorização do conteúdo a ser ensinado em detrimento de uma preparação do professor para desenvolver saberes profissionais necessários para ensinar. Esta segmentação entre conhecimentos a e para ensinar tem gerado um fosso entre a teoria e a prática que impossibilita pensar a docência como um processo integrador de conhecimentos na/para prática em um processo que deveria se retroalimentar. Do contrário, assistimos ainda hoje, aos programas de formação inicial e continuada “empacotarem” os conhecimentos como estruturas estanques. O conhecimento organizado em pacotes isolados não permite espaço para a criatividade do professor e do aluno, não reconhece a complexidade e dinamismo da atividade docente, desconsiderando o papel social do ensino e, inserido neste, o do professor.

Muitas pesquisas vêm apontando caminhos que buscam a superação dessa visão estanque da formação de professores e atentado para a importância de estruturar esta formação num movimento contínuo e reflexivo que não se esgota. Neste movimento, muitos autores apontam caminhos de formação e desenvolvimento profissional docente: Racionalidade Prática

(Schön, 1992), Racionalidade Crítica (Pérez-Gómez, 1992; Zeichner, 1993; Zeichner e Diniz-Pereira, 2005) e pesquisa dos professores (Contreras, 2002; Stenhouse, 1987).

Na intenção de superar as estruturas arraigadas do Positivismo, presente na nossa formação e prática, optamos por percorrer o caminho da Pesquisa Narrativa (Clandinin e Connelly, 2011) porque, fundamentadas em Dewey (1983), compreendemos que a experiência é caminho aprendizagens para a docência. Ao revisitarmos o passado com o olhar que possuímos no presente, podemos compreender que as estruturas da nossa história são importantes para pensar a nossa formação e prática, numa perspectiva crítica sobre as superações e construções que precisamos empenhar para entender as ausências em nossa formação e conseguirmos promover uma aprendizagem da docência fundada em nossa própria prática.

Na compreensão de Silva (2015), as pesquisas (auto) biográficas possuem potencial para superação de perspectivas de formação técnica porque “valorizam a subjetividade, as histórias de vidas, as trajetórias e a construção dos sujeitos em seus diferentes contextos” (p.201). Concordando com o autor e buscando discutir a experiência investigada neste artigo, a primeira compreensão que vislumbramos com a escrita do memoria de formação e docência foi a tomada de consciência de si, dos objetivos que possuímos e que definem nossas escolhas e ações formativas e profissionais. Apoiadas em Josso (2007), compreendemos que a história de vida e formação é uma aproximação do sujeito com sua existencialidade, porque permite ricas oportunidades de tomada de consciência nos registros que realiza para representar sua trajetória de vida, tais registros expressam as concepções, valores e crenças do sujeito permitindo compreensões sobre as dinâmicas que orientam sua formação.

Se foi com desconfiança que começamos a construção do exercício narrativo proposto pela disciplina, certamente, não foi assim que nos comportamos ao longo da execução da proposta. À medida que realizamos reflexão para construção do memorial, fomos imersas em um movimento intenso de evocar memórias sobre nossa formação e trabalho que permitissem a escrita do texto memorialístico. Não menos intenso foi envolver-se nas memórias da outra, quando trocamos nossos textos para análise. As possibilidades de reflexão são muitas: quando acessamos nossas memórias passadas, revivemos com o olhar de hoje as experiências que passamos; quando lemos o memorial da outra, mergulhamos em uma história que não é nossa, mas que também é capaz de deflagrar reflexão, pelas similaridades e diferenças.

escutar as narrativas e o trabalho co-interpretativo sobre os processos de formação exigem capacidades de compreensão e de uso de referenciais de interpretação. A situação de construção da narrativa de formação, independentemente dos procedimentos adotados, oferece-se como uma experiência formadora em potencial, essencialmente porque o aprendiz questiona as suas identidades a partir de vários níveis de atividade e de registros (JOSSO, 2004, p.40).

Foi nesse movimento coletivo, comprometido com a nossa formação individual e coletiva que iniciamos nossa trajetória como pesquisadoras narrativas e coadunamos com Clandinin e Connelly (2011) quando estes afirmam que “aprendemos mais sobre a pesquisa narrativa fazendo pesquisa narrativa” (p.81). O movimento de escrever narrativamente sobre nossas experiências formativas e profissionais deu início a uma mudança na perspectiva do nosso itinerário de formação, pois permitiu uma compreensão de nós, de nossas escolhas individuais e coletivas e como estas podem contribuir para transformações em nossa prática.

Quando narram experiências pedagógicas que os têm como protagonistas, os professores reconstruem interpretativamente suas trajetórias profissionais e lhes atribuem sentidos particulares às suas experiências. Isto constitui uma estratégia de formação, em co-participação com os pares que compõem as narrativas coletivas, na medida em que permite ressignificar e reorientar as práticas de maneira sistemática, reflexiva e crítica (revisando, inclusive, esses conhecimentos, normas, valores e regras construídas ao longo da educação social e desenvolvimento profissional docente) (ARGNANI, 2015, p.93, tradução nossa).

A autora destaca o potencial da Pesquisa Narrativa para promover aprendizagem da docência ao passo que ressignifica e reorienta a prática trazendo novos sentidos à profissão. Para nós, na condição de professoras, a primeira reflexão advinda do processo de escrita/leitura/análise das narrativas foi a compreensão de que assumimos, simultaneamente, a condição de pesquisadoras e sujeitas. Este movimento, mesmo já experimentado em outros estilos de pesquisa como é o caso da pesquisa-ação, revela-se ainda mais desafiador e transformador no caso da narrativa, porque expõe novas compreensões de si, numa relação diferenciada com a nossa área de conhecimento e com os outros.

A busca pela compreensão de si, da nossa docência e como ela se deu ao longo dos anos não é apenas um processo de tomada de consciência pessoal, mas uma ânsia para transformar nossa trajetória profissional, uma vez que a tomada de consciência permite uma intencionalidade nas escolhas e ações que fazemos. O memorial como instrumento autoformativo, segundo Nascimento (2010), possibilita uma mudança em nossas práticas profissionais, porque permite melhor compreensão como sujeitos, para possibilitar um olhar

mais afinado sobre nossos percursos de formação e de trabalho, dilatando nossa autonomia frente à autoformação, a partir dos nossos registros escritos.

Destacamos, assim como o autor, que uma das mais significativas contribuições da pesquisa autobiográfica é a autonomia docente, tornar-se autor do seu próprio processo de formação e docência é ultrapassar a compreensão rasa do professor como desprofissionalizado e dependente de outros profissionais para alcançar novas posições na docência.

A categoria *memórias de formação e prática docentes* é resultado de unidades de sentido, identificadas em nossos memoriais, que possibilitaram resgate das experiências que vivenciamos em nossa trajetória de formação, vale destacar que boa parte destas memórias não aconteceu em cursos de formação de professores, mas se relacionam com nossas experiências como alunas na educação básica, que servem de referência – positivas ou não – na construção de um perfil ideal da figura do professor. Tais vivências nos acompanharam em todo processo formativo e serviram de reflexão para melhoria do trabalho docente, crescimento pessoal e profissional. Há declarações que demonstram o encantamento pela área escolhida de atuação docente, a partir do exemplo de professores da escola básica que nos inspiraram, como no texto narrativo de Joyce que conta: *fui seduzida pela química básica, pela ideia de ciência e isso era, em grande medida, responsabilidade dos professores que tive na escola* (Joyce).

Mesmo antes de vivenciarmos a condição de professores em formação, já estamos repletos de experiências sobre a docência naquilo que experimentamos como alunos na educação básica, a este recurso, Garcia (1999) chama de pré-treino essa constatação de que nossa trajetória como aluno na escola e a observação da prática dos professores que tivemos contribui para os inúmeros significados que atribuímos à própria formação. Mesmo aquelas experiências que parecem não trazer boas lembranças, estão carregadas de sentidos que influenciam nossas compreensões de aprendizagem, ensino, conhecimento e tantos outros conceitos envolvidos na prática docente: *Ela leu atentamente enquanto eu estava ansiosa ao seu lado. Ao terminar ela, a professora, olhou para mim e disse “É, ficou muito bom. Mas era sobre o pôr do sol”. E virou-se de costas para mim entregando-me o caderno* (Sirliane).

Enquanto a experiência vivida por Joyce expressa o encantamento pela prática de professores da escola, como reforço positivo para sua escolha profissional, Sirliane relata uma experiência negativa na avaliação de uma professora sobre uma atividade de redação com o tema “nascer do sol”. Acreditamos que nas duas situações, as experiências estudantis, quando ainda não se vislumbrava a docência como profissão, orientam de algum modo as opções que fazemos para ensinar em nossos contextos diferentes. Porque quando analisamos o que

vivemos, tentando selecionar neste processo o que já foi construído, nos deparamos com situações não problematizadas, que apresentam fragilidades na nossa trajetória formativa, que podem ser pontos de partida para mudanças, transformações em nossos itinerários (SOARES; SALES; FRAIHA-MARTINS, 2018, p.986).

Neste contexto, a atividade tornou-se para nós em instrumento capaz suscitar reflexão sobre as escolhas que fazemos para ensinar, sobretudo, aquelas que não são conscientes e já estão cristalizadas no nosso fazer docente. Resgatá-las é um processo necessário para permitir processos reflexivos que complexifiquem as escolhas docentes na busca por melhorias em nossa prática. Este processo não deixa de ser auto-avaliativo, uma vez que possibilita ao professor compreender falhas e projetar novas estratégias. Pois, “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1997, p. 39).

Em muitos dos relatos memorialísticos das professoras, percebemos lacunas deixadas pela formação inicial na licenciatura, ausências que, quando não problematizadas, se estendem dificultando uma compreensão integrada do conhecimento e do trabalho docente. Iniciamos apresentando evidências disso em alguns excertos.

*O princípio de padronização de tudo, a forma como os alunos deveriam aprender e o que seria certo ou errado, aceitável ou reprovável, válido ou refutável se contrapunha ao caráter dinâmico da ciência química e a ideia de que tudo se transforma agora cedia lugar à certeza de que tudo permanecia igual, sem empreender reflexão ou novos caminhos (Joyce).*

Joyce manifesta inquietação sobre a padronização das aulas de Química, se contrapondo ao caráter dinâmico da ciência, faz isso porque percebe que muito do que aprendera na universidade, as “verdades químicas” se consolidaram como premissas para ensinar Química e perceber isso ao analisar seu memorial, se constituiu como um ponto de reflexão e incômodo. Em direção próxima, Sirliane também critica suas antigas aulas.

*Minhas aulas tinham a natureza da Racionalidade Técnica, onde a falta de experiência e domínio de alguns conceitos me levavam a seguir uma proposta instrumental e sem contexto no ato de ensinar, porque assim eu me sentia mais segura, e porque assim minhas aulas eram corretas do ponto de vista didático e metodologicamente traziam os resultados esperados (Sirliane).*

As experiências da prática docente nos fizeram compreender as fragilidades da formação inicial e, também, construir argumentos de contraposição à Racionalidade Técnica, que marca até hoje os cursos de licenciatura, priorizando o domínio do conteúdo e menosprezando as necessárias competências do fazer docente. Sobre estas marcas da

perspectiva técnica, destacamos a fala de Sirliane sobre como a universidade tem mantido uma estrutura formativa tradicional, com conhecimentos engessados que não se transformam e são alheios à escola básica, a professora sinaliza ainda que o magistério trouxe mais possibilidade de reflexão sobre a docência que a Licenciatura em Pedagogia: *Tudo isso fazia muito sentido com os estudos do magistério nos dois primeiros anos da minha formação. No entanto, na Universidade, tudo era feito como se nós fôssemos uma caixinha de depósito.*

Joyce também realiza a crítica à formação técnica na licenciatura ao destacar o distanciamento entre a universidade e a escola. *Na universidade, o distanciamento de alguns docentes do ambiente escolar revelava certa compreensão de superioridade do conhecimento acadêmico em comparação ao conhecimento escolar.* É nessa perspectiva que Schön (1992) e Pérez-Gómez (1992) fazem a crítica à perspectiva instrumental para a formação de professores, porque reduz o trabalho docente à mera aplicação de conteúdo ignorando a pluralidade das situações que emergem da prática e exigem criatividade e dinamismo docente.

Ao percebermos que a universidade ainda conta com posturas acadêmicas que vão de encontro com uma formação docente pautada na valorização do conhecimento como princípio educativo capaz de reduzir a distância entre as pessoas e as instituições, reconhecemos que ainda há muito para pensar sobre a formação do professor na perspectiva de um sujeito comprometido com o outro e com o crescimento coletivo. Resgatar nossas experiências e sentimentos em memórias passadas provoca o exercício da reflexão sobre a prática, espaço fértil de autoformação, oportunidade para aprendizagens docentes.

### 3 APRENDIZAGEM DOCENTE: constituição nas relações práticas

Nesta seção empreendemos esforços para discutir aspectos de aprendizagens docentes que se estabeleceram em situações de prática, na relação com o conteúdo e com nossos alunos, avançamos num olhar sobre a compreensão de que nos constituímos professoras não apenas com o que a formação inicial nos possibilitou, mas também nas vivências e interações que a prática nos proporcionou/proporciona, assim percebemos nas palavras de Sirliane: *Esse foi o início da minha docência. E ao tempo que aprendia teorias e conceitos na Universidade, eu aprendia com os alunos no chão da minha sala de aula.*

Sirliane destaca a importância das aprendizagens em situações de prática, no diálogo com os alunos, na construção de diferentes estratégias para ensinar, para solucionar os problemas que surgem no cotidiano das salas de aula. Os alunos são parceiros no processo da

formação docente contínua e esta parceria contribui para a percepção de diferentes domínios do conhecimento, das possíveis transformações que o mesmo pode deflagrar. É nesse sentido que assumimos a necessidade de superar o engessamento da Racionalidade Técnica em busca da construção de novos modelos para ensinar e aprender.

*Vejo se desenvolvendo um novo formato de relacionar-se com os alunos e de considerá-los na construção da aula, seja numa busca pela maior participação dos mesmos nas aulas, considerando seus contextos de vida, seja ainda buscando desenvolver a capacidade crítica dos mesmos a partir do conhecimento químico (Joyce).*

O professor não atua sozinho, sua atividade acontece em uma rede de interações passíveis de interpretação e decisão que compõem o seu saber junto às práticas vivenciadas, os conhecimentos correspondem às construções da mente humana e não a descrições objetivas da realidade concreta. Considerar o que tem sentido para o aluno faz uma grande diferença no momento de pensar a aula, no momento de buscar estratégias que alcancem a compreensão e o crescimento desse sujeito. Essa constatação também aparece no momento em que refletimos sobre nós, sobre nossas aspirações pessoais.

*Na busca em dar sentido a minha própria prática, olhando para trás, com a minha experiência do banco da sala de aula eu me fazia a seguinte pergunta: que professora eu quero ser? E respondia a mim mesma dizendo: “Eu não quero ser como muitos de meus professores que falavam coisas que eu não entendia, que não sabia o que era. Não quero ser como alguns professores que não olhavam os alunos nos olhos, que não sabiam direito o perfil da turma. Isso eu não quero ser!” (Sirliane).*

O excerto de Sirliane revela a importância de problematizarmos nossas experiências, a reflexão profunda sobre o vivido permite novas compreensões sobre as professoras que somos e aquelas que queremos ser. Suas experiências como aluna, o distanciamento de seus professores na licenciatura, a ausência de sentidos nos conteúdos estudados provocaram inconformismo em Sirliane que a movimentaram para romper com tais práticas já como professora.

A reflexão sobre a relação com os alunos também foi um mecanismo de consciência para Joyce, ao permitir compreender equívoco sobre o trabalho contextualizado, conforme narra:

*Uma compreensão equivocada que tinha era de que trabalhava o conteúdo de forma contextualizada, mas esta experiência deixou claro para mim que o contexto a que me referia não era o dos alunos, mas o meu, as minhas vivências, o que era importante para mim e eu julgava ser importante também para os meus alunos saberem (Joyce).*

Schön (1992) critica a escola que fica somente na abordagem dos conceitos científicos e não articula com os conhecimentos cotidianos trazidos para as salas de aula pelos alunos. O referido autor denomina como “dar razão ao aluno” a valorização que os professores atribuem aos conhecimentos discentes, partindo deles para realizar construção de conhecimento científico. Mais importante ainda é possibilitar ao aluno compreensões de intervenção crítica nas diferentes relações que este estabelece com o meio onde está inserido. *Um princípio norteador para a minha prática é a certeza de que não apenas eu, enquanto docente, trago expectativas para aquelas aulas, mas os alunos também possuem objetivos e isso precisa ser considerado* (Joyce).

A oportunidade de escrever os memoriais de formação se configura como exercício profundo de nossas concepções, crenças e escolhas docentes, é avançar de uma perspectiva procedimental para os objetivos que nos movem na profissão. A problematização de nossas trajetórias parte da expressão de nossas experiências de formação e prática para prospectar nossa atuação futura.

A categoria que dá nome a esta seção sinaliza que o movimento narrativo que empreendemos para realização desta pesquisa investe na compreensão de si não apenas para dar-se a conhecer, mas para que esta compreensão seja ponto de partida para inaugurar aprendizagens docentes, assentadas na investigação sobre e para a prática.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A oportunidade de produzir e analisar coletivamente memoriais de formação e docência com vistas à (auto) formação se constituiu em um processo intenso de compreensão das professoras que somos, pois acionou memórias de experiências passadas que nos permitiram lançar reflexão sobre as nossas concepções e escolhas docentes.

Todo este movimento foi profícuo na percepção de lacunas formativas que nos acompanham desde antes do processo de formação docente, nas experiências que tivemos ainda como alunas na educação básica e que estão amalgamadas em nossa prática docente. Permitiu ainda um olhar crítico sobre a formação nas licenciaturas e seu distanciamento da escola, das urgências deste contexto.

A consciência de si, a partir do processo de construção memorialística, evidenciou as transformações que são necessárias para permitir nossa constituição como professoras

reflexivas, comprometidas com um ensino problematizado e permitiu a emergência de novas experiências sobre e para o ensino que realizamos nos espaços que ocupamos.

## REFERÊNCIAS

ARGNANI, A. Redes pedagógicas y formación docente: histórias enlazadas por la documentación narrativa de experiências pedagógicas. In SOUZA, E. C. (Org.). **(Auto)biografias e documentação narrativa** – redes de pesquisa e formação. Salvador, EDUFBA, 2015, p.87-104.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**, 2ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

CLANDININ, D. J; CONNELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, M. C. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida**. Educação, Porto Alegre/RS, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007. Disponível em: <[https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/fi-les/2008/09/a\\_tranfor2.pdf](https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/fi-les/2008/09/a_tranfor2.pdf)> Acesso em: 01 dez. 2019.

MORAES, R; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2016.

NASCIMENTO, G. L. S. **Memorial de formação**: um dispositivo de pesquisa-ação-formação, 2010, 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C.; VICENTINI, P. P. Entre a vida e a formação: Pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte/MG, n.01, v. 27, p. 369-386, abril. 2011.

PÉREZ-GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1992, p.94-114.

SCHNETZLER, R.P. O professor de ciências: problemas e tendências de sua formação. In SCHNETZLER, R.P.; ARAGÃO, R.M. (Orgs). **Ensino de Ciências**: fundamentos e abordagens. Campinas, R. Vieira gráfica e Editora Ltda, CAPES/UNIMEP, 2000, p.12-41.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1992, p. 77-91.

SILVA, A. V. O gênero memorial na pesquisa (auto)biográfica: concepções e percursos metodológicos. In SOUZA, E. C. (Org.). **(Auto)biografias e documentação narrativa** – redes de pesquisa e formação. Salvador, EDUFBA, 2015, p. 201-217.

SOARES, M. E.; SALES, E. R.; FRAIHA-MARTINS, F. Docência e Vida em Formação: fragmentos de memórias na educação inclusiva. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 03, n. 09, p. 983-997, set./dez. 2018.

STENHOUSE, L. **La investigación como base de la enseñanza**. Madrid: Morata. 1987.

ZEICHNER, K.M. e DINIZ-PEREIRA, J. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cadernos de Pesquisa**, v.35, n.125, p.63-80, maio/ago, 2005.

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