

Narrativas pedagógicas sobre a formação docente nos contextos de estágio supervisionado: caminhos e possibilidades de exploração

Pedagogical narratives on teacher education in supervised internship contexts: paths and exploration possibilities

Narrativas pedagógicas sobre la formación docente en los contextos de prácticas supervisadas: caminos y posibilidades de exploración

Lucan Fernandes Moreno¹

Resumo: A formação crítica de professores requer práticas que promovam a autorreflexão sobre o que é ser professor, e mais, sobre o que é ser professor no século XXI. Para muitos estudantes de licenciatura, o Estágio Obrigatório representa o único momento formativo em que o contato com o ambiente escolar é estabelecido; representando uma importante e decisiva etapa de sua formação. Frente a essa premissa, propomo-nos a discutir as possibilidades de exploração em pesquisas de narrativas pedagógicas produzidas por professores em formação na disciplina de Estágio Supervisionado. Observando, principalmente, perspectivas subjetivas sobre a docência e a própria formação recebida, bem como possíveis mudanças nessas perspectivas com o avanço das experiências no estágio, objetivamos evidenciar as narrativas pedagógicas como importante objeto de investigação na área de formação de professores e destacar seu papel na construção de um pensamento científico em Educação que privilegie as experiências e reflexões de pessoas reais.

Palavras-chave: Narrativas pedagógicas. Formação de professores. Estágio supervisionado.

Abstract: The critical training of teachers requires practices that promote self-reflection on what it means to be a teacher, and furthermore, on what it means to be a teacher in the 21st century. For many undergraduate students, the Mandatory Internship represents the only formative moment in which contact with the school environment is established, representing an important and decisive stage in their education. In light of this premise, we propose to discuss the possibilities of exploration in research on pedagogical narratives produced by teachers in training in the Supervised Internship course. By observing mainly subjective perspectives on teaching and the training they have received, as well as possible changes in these perspectives as they gain more experience during the internship, our objective is to highlight pedagogical narratives as an important research focus in the field of teacher education and emphasize their role in constructing a scientific thought in Education that prioritizes the experiences and reflections of real individuals.

Keywords: Pedagogical narratives. Teacher education. Supervised internship.

Resumen: La formación crítica de profesores requiere prácticas que promuevan la autorreflexión sobre lo que implica ser profesor, y aún más, sobre lo que significa ser profesor en el siglo XXI. Para muchos estudiantes de licenciatura, la Práctica Obligatoria representa el único momento formativo en el que se establece contacto con el entorno escolar; siendo una etapa importante y decisiva de su formación. Frente a esta premisa, nos proponemos discutir las posibilidades de

¹ Licenciado em Letras – Português/Espanhol (UEPG), Bacharel em Psicologia (IESSA), Mestre em Linguagem, Identidade e Subjetividade (UEPG), Doutorando em Letras (UNICENTRO – Período Sanduíche CAPES/UNAM), Docente EBTT do IFPR.



exploração em investigações de narrativas pedagógicas produzidas por professores em formação em la disciplina de Prática Supervisada. Observando principalmente perspectivas subjetivas sobre la enseñanza y la formación recibida, así como posibles cambios en esas perspectivas con el avance de las experiencias en la práctica, nuestro objetivo es evidenciar las narrativas pedagógicas como un importante objeto de investigación en el área de formación de profesores y destacar su papel en la construcción de un pensamiento científico en Educación que privilegie las experiencias y reflexiones de personas reales.

Palabras clave: Narrativas pedagógicas. Formación de Profesores. Práctica Supervisada.

Pontos de partida

A autorreflexão dos acadêmicos sobre o processo formativo recebido nos cursos de licenciatura é uma prática cuja importância é inquestionável para a construção de um pensamento crítico e autônomo. Tal prática é, certamente, comum nas universidades, sobretudo nas disciplinas de caráter pedagógico, porém esta é observada acontecendo principalmente de forma oral, em debates, seminários e demais discussões específicas. Os espaços para os registros escritos dessas reflexões, são, portanto, restritos, o que culmina em uma perda expressiva de conteúdos valiosos de autorreflexão e perspectivas ímpares sobre a formação docente.

Partindo desses pressupostos e considerando a experiência do autor deste artigo como professor da disciplina de Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literatura no curso de Letras de uma universidade pública do estado do Paraná entre os anos 2016 e 2020, percebemos as produções dos acadêmicos como materiais de extrema relevância para (re)pensarmos os processos de formação de professores.

Os relatórios finais de estágio, por exemplo, resguardam possibilidades de observação das perspectivas dos professores em formação sobre suas práticas docentes iniciais; o conteúdo dos relatórios traz à tona, por meio de narrativas pedagógicas, expectativas, crenças, frustrações, realizações, anseios, reflexões, críticas e autocríticas relacionadas à experiência pessoal e coletiva vivenciada na disciplina de Estágio Supervisado – nomenclatura normalmente utilizada nos cursos brasileiros de licenciatura – tanto no que tange à prática propriamente dita – em campo, na escola – quanto às discussões teóricas em sala de aula, na universidade.

Além do relatório final, outras produções podem ser consideradas como material de análise, partindo do pressuposto que estas também se caracterizam como conteúdos autênticos para conhecer a realidade a partir do ponto de vista dos estudantes, como diários de regências, relatos de experiências e cartas pedagógicas.

Chamamos o conteúdo dessas produções de “Narrativa Pedagógica” por entendermos que o seu conteúdo contempla exatamente o que Rosaura Soligo caracteriza como uma narrativa pedagógica:

[...] textos predominantemente narrativos, escritos pelos próprios educadores, que compartilham lições aprendidas a partir da experiência, da reflexão sobre a experiência, [...] da discussão coletiva, da leitura, do estudo, da pesquisa (Soligo, 2007, p. 20).

Apesar de constituírem-se como artefatos culturais organizadores do pensamento

e da realidade, bem como sistematizadores de aprendizagens (ROLDÃO, 1995), essas narrativas quase sempre servem exclusivamente de instrumento avaliativo da disciplina de estágio e seu conteúdo fica restrito aos estudantes da própria turma e ao professor, devido à circulação dessas reflexões acontecerem majoritariamente em sala de aula.

Com base nessa realidade, compreendemos que pesquisas que priorizem tais narrativas podem contribuir para garantir aos registros autorreflexivos dos professores em formação, produzidos nas disciplinas de Estágio Supervisionado Obrigatório nos cursos de licenciatura, o status de corpus de análise válido e rico para o entendimento e compreensão dos processos formativos recebidos nos cursos de formação inicial de professores nas universidades do país, contribuindo, nesse sentido, para o constante avanço da área.

Cabe mencionar que a motivação para promover esta discussão se dá, principalmente, por inquietações advindas das vivências do autor como professor colaborador da disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa e Literatura no curso de letras de uma universidade pública do Paraná, no qual atuou por quatro anos letivos na modalidade presencial, acompanhando estudantes do terceiro ano do curso da graduação nas atividades relativas ao estágio, quais eram: discussões teóricas em sala de aula, produção de material didático a ser aplicado no momento das regências, estudos de meio e regências de classe; e sete anos na modalidade a distância, como professor formador, conteudista e autor do material didático das disciplinas referentes ao estágio supervisionado.

Durante esse período, repetidas vezes foram trazidos relatos por parte dos acadêmicos sobre a insegurança com relação às atividades “práticas” da disciplina, principalmente no que dizia respeito à construção do material didático a ser aplicado nas escolas e à regência de classe; a referida insegurança estava quase sempre atrelada ao sentimento de despreparo, tanto com relação aos conteúdos a serem trabalhados, quanto à direção de classe, narrativa esta, que, conforme a percebemos, diz muito sobre a formação docente que esses estudantes vinham recebendo.

Como metodologia de trabalho na disciplina, os estudantes estagiários eram convidados a registrar suas expectativas e inseguranças com relação às atividades práticas que viriam a desenvolver. Tais registros seriam, posteriormente, revisitados e confrontados, em uma dinâmica dialógica com o momento presente, uma vez que com a experiência já efetivada, os estudantes eram capazes de refletir sobre todo o processo, perceber o caminho formativo que traçaram e pensar criticamente sobre ele.

Além desse primeiro registro, ao final de cada regência, os estagiários deveriam preencher um documento online intitulado “Diário de Regências”, no qual registravam, utilizando também a narrativa pedagógica, a experiência em sala de aula a partir de questões diretas como “Quais foram os pontos positivos da aula?”, “O que você poderia ter feito diferente?”, “O que não dependeu de você?”, entre outras; esse material serviu também como conteúdo de reflexão para o encerramento da disciplina.

Finalmente, ao término de cada semestre, os estudantes produziam o relatório de estágio, no qual poderiam registrar todas as percepções sobre as etapas do estágio, bem como posicionarem-se enquanto agentes ativos das atividades desenvolvidas valendo-se

da primeira pessoa do discurso e configurando-se como narradores protagonistas dos seus relatos. Em caráter de encerramento da disciplina, os acadêmicos eram convidados a produzir cartas destinadas aos seus colegas de uma série anterior e que logo, portanto, estariam desenvolvendo as mesmas atividades na disciplina de estágio; neste material, intitulado “Cartas aos que virão”, os acadêmicos poderiam relatar de forma mais autêntica e pessoal suas experiências e reflexões advindas das práticas de estágio, bem como – pelo estilo dialógico da carta – sugerir aos colegas certos encaminhamentos e posturas no trato com os professores e alunos das escolas em que desenvolveram o estágio.

Consoante Reis,

Os professores, quando contam histórias sobre algum acontecimento do seu percurso profissional, fazem algo mais do que registrar esse acontecimento; acabam por alterar formas de pensar e de agir, sentir motivação para modificar as suas práticas e manter uma atitude crítica e reflexiva sobre o seu desempenho profissional. Através da construção de narrativas os professores reconstróem as suas próprias experiências de ensino e aprendizagem e os seus percursos de formação (Reis, 2008, p. 03).

Nessa perspectiva, todo esse material narrativo produzido pelos acadêmicos, cujo conteúdo consiste, sobretudo, em suas próprias experiências e reflexões pode ser considerado como uma fonte riquíssima de informações sobre as dinâmicas que ocorrem na formação inicial de professores e, logo, merecem ser validados como amostras legítimas da percepção dos acadêmicos de licenciatura sobre seu próprio processo formativo.

Ao serem escritos em primeira pessoa, os relatórios de estágio caracterizam-se como produtos subjetivos e pessoais, que ao serem analisados, comparados, agrupados e, sobretudo, considerados, podem revelar fragilidades e apresentar alternativas para um avanço qualitativo na formação inicial de professores nos cursos de licenciatura do país, uma vez que, para Reis, “a construção de narrativas e a sua leitura, análise e discussão em contextos de formação inicial e continuada, encerram potencialidades no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores” (Reis, 2008, p. 04).

Em caráter de justificativa, podemos afirmar que essa discussão resguarda sua importância no sentido em que privilegia o sujeito enquanto instância central de uma discussão que pretende refletir sobre os processos formativos iniciais de professores, uma vez que abordam e tematizam subjetivamente representações sobre a docência, as memórias formativas e as experiências dos sujeitos como fonte de conhecimento, pesquisa e discussão, além de evidenciar o potencial valor formativo e crítico das disciplinas de Estágio Supervisionado para estudantes de licenciatura; comparar e identificar, pelo viés qualitativo, possíveis diferenças nas perspectivas, crenças e demais subjetividades expressas nas narrativas pedagógicas produzidas na disciplina de Estágio de anos e turmas diferentes e contribuir para a área de formação de professores, mais especificamente com relação às disciplinas de estágio supervisionado, valorizando e

evidenciando as vozes dos estudantes estagiários como críticas autênticas a sua própria formação.

As narrativas pedagógicas na produção de conhecimento científico: caminhos teóricos

Ao falar da problemática da pesquisa, hoje em desenvolvimento, ao buscar uma abordagem fundamentada na existência, encontro, no fundo, a necessidade de uma formação menos retórica e externa aos sujeitos, uma formação instituinte de novas imagens, saberes e práticas educativas. Uma formação mais ligada à vida e às suas complexidades (BRAGANÇA, 2009).

Ao confrontarmos a citação de Bragança que aparece como epígrafe deste tópico, percebemos uma nova tendência da ciência moderna, principalmente no campo das Ciências Humanas, em que os sujeitos envolvidos com as pesquisas ganham relevância no processo de investigação e suas subjetividades passam a ser consideradas.

Percebemos que a utilização de narrativas como instrumento metodológico para o enriquecimento da prática docente de professores em formação inicial vem sendo considerada e ganhando relevância. Estudos como os de Souza e Cabral (2015); Reis (2008); Papi e Martins (2009); Prado e Soligo (2007) versam, em alguma instância, sobre a importância e o crescimento das narrativas como recursos metodológicos na formação inicial e continuada de professores.

De acordo com Reis (2008), no campo da educação as narrativas vêm sendo utilizadas: “a) na construção de conhecimentos e no desenvolvimento de capacidades e atitudes; b) no desenvolvimento pessoal e profissional de professores; e c) na investigação educativa” (p. 02). Ao encontro dessa perspectiva e no contexto desta discussão, percebemos que é completamente possível e urgente que se considere o conteúdo das narrativas dos acadêmicos produzidas nas disciplinas de estágio como sinalizadoras de necessidades de adaptações, reformulações e avanços nas metodologias e práticas de ensino dos cursos de licenciatura.

Para Passos (2010, p. 150), “os textos narrativos possibilitam identificar, compreender e analisar como se dá o processo de produção de conhecimento ainda na formação inicial”, a autora ainda comenta que “uma pessoa, quando produz narrativas, pode destacar situações positivas ou negativas, reforçar influências que tenham muitos significados” (Passos, 2010, p. 150).

Portanto, a análise sistemática dessas narrativas, para além do exposto, também revela a valorização das experiências vivenciadas pelos acadêmicos já transformadas em reflexões, o que contribui, indiscutivelmente, para a área de formação de professores, pois, conforme expressa García (2014, p. 23), “a formação de professores procura desenvolver nos docentes um estilo próprio assumido refletidamente”.

As reflexões sobre a prática docente são elemento essencial para uma formação crítica em que o seu protagonista – o estudante de licenciatura – ocupe efetivamente o centro do processo.

Paulo Freire, em diversos momentos de sua bibliografia, evidencia o conceito de “reflexão” com esse caráter de importância. Em *Pedagogia da Autonomia*, Freire (2001) destaca que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática” (p.43); na mesma obra, também postula que “o que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se com o tal, se vá tornando crítica” (p. 43).

As contribuições de Paulo Freire para uma perspectiva mais otimizada sobre o conceito de “reflexão” no campo da formação de professores também podem ser encontradas, principalmente, em *A educação na cidade* (1991) e *Educação e mudança* (1984), nas quais o autor defende que o processo formativo de professores perpassa pelo momento de tecer uma reflexão sobre o fazer pedagógico que possibilitará a socialização de experiências, a identificação de necessidades concretas daquele contexto educativo e, principalmente, a humanização dos saberes científicos.

Ao observarmos, portanto, as narrativas pedagógicas como elemento desencadeador de diversas ações reflexivas, desde sua produção até sua leitura e circulação, recordamos de Prado e Soligo (2005), quando os autores, ao referirem-se ao “memorial de formação”, destacam que esse material (exatamente como o relatório de estágio, diários de regências e as cartas) [...] é uma forma de registro que “vem se mostrando imprescindível, não só para tornar público o que pensam e sentem os profissionais e futuros profissionais, mas também para difundir o conhecimento produzido em seu cotidiano” (p. 59).

É também nesta perspectiva, que Pedro Rocha dos Reis, cujo estudo sobre narrativas pedagógicas é bastante vasto, discute os registros narrativos produzidos em contextos escolares e de formação de professores, para o autor:

A leitura, análise e discussão de narrativas elaboradas por alunos permitem aceder às suas ideias sobre os professores, as aulas, o ensino, a aprendizagem e a sociedade em geral. Desta forma, os professores olham para a escola e para as aulas através dos olhos dos alunos, o que permite conhecer melhor o seu pensamento, as suas aprendizagens, as suas dificuldades, as implicações de determinadas práticas de sala de aula nas aprendizagens dos alunos, etc. A análise destas narrativas funciona como um catalizador de reflexão e de mudança do professor, decisivo, por exemplo, no estabelecimento de orientações para a concepção e realização de novas experiências de aprendizagem (Reis, 2008, p. 05).

A perspectiva apresentada por Reis (2008) reforça a tese central deste manuscrito, uma vez que destaca a importância das narrativas para a construção de um conhecimento sobre as realidades educacionais que considere, sobremaneira, os estudantes, suas demandas e percepções.

Sobre os relatórios de estágio supervisionado, especificamente, estes são considerados gêneros textuais catalizadores, pois, como destaca Inês Signorini (2006, p. 08), essas formas linguísticas “favorecem o desencadeamento e a potencialização de ações e atitudes consideradas mais produtivas para o processo de formação, tanto do professor quanto de seus aprendizes” para a mesma autora, essa categoria de textos representa “um espaço regulado de natureza linguístico-discursiva e também sociocognitiva, feito de trilhos e andaimes indispensáveis à construção do novo” (Signorini, 2006, p. 08).

As narrativas que compõem os relatórios, bem como as demais produções, carregam “aspectos ideológicos, tensões e conflitos que subjazem às relações sociais, relativamente ao ensino e aos processos de produção, distribuição, apropriação dos saberes” (Borges, 2004, p. 64), caracterizando-se, portanto, como *corpus* importante para pesquisas na área de formação de professores.

Passeggi e Souza (2017) respondem, em seu estudo intitulado O Movimento (Auto)Biográfico no Brasil, a uma questão que nos fez problematizar, em determinado momento, a relevância deste tipo de pesquisa para as Ciências Humanas e Sociais, nas palavras dos autores:

Situada no âmbito da pesquisa qualitativa, a pesquisa (auto) biográfica em Educação tem procurado superar o dilema que lhe é imposto: ou acomodar-se aos padrões existentes do conhecimento dito científico ou, ciente da especificidade epistemológica do conhecimento que ela produz, contribuir para a construção de novas formas de se conceber a pessoa humana e os meios de pesquisa sobre ela e com ela (Passeggi; Souza, 2017, p. 09).

Nesse sentido, é preciso compreender que, antes de qualquer presunção academicista, o trabalho com as narrativas pedagógicas, assim como ocorre com a pesquisa biográfica em Educação, propõe-se a compreender os sujeitos envolvidos nos processos e garantir-lhes um *status* ativo na construção do conhecimento sobre si mesmos e seus contextos. Sobre esse aspecto, Passeggi e Souza nos lembram que

a partir dos anos 1980, a crise dos grandes paradigmas, notadamente do estruturalismo e do behaviorismo, que haviam expulsado o sujeito do seu campo de investigação, abre novos horizontes para o “retorno do sujeito que reaparece sob múltiplas peles: a de autor, narrador, ator, agente social e personagem de sua história (Passeggi; Souza, 2017, p. 09).

Nesse contexto a própria linguagem, outrora concebida como mero instrumento de expressão de pensamento, é ressignificada e recebe um novo *status* de compreensão: o de linguagem como processo de interação e construção de significados (Gerald, 2011).

A linguagem, a partir dessa nova perspectiva, é entendida para além de um instrumento que expressa o pensamento ou que está a favor, exclusivamente, da comunicação – em sua acepção mais imediata – a linguagem é considerada a partir de contextos sócio-históricos e ideológicos.

Travaglia (2009, p. 23) pontua que “os usuários da língua ou interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e ‘falam’ e ‘ouvem’ desses lugares de acordo com formações imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais”. Para Passeggi e Souza,

a narrativa, oral e escrita [...] torna-se “a descoberta da década de 1980”, o canal pelo qual circula a voz dos atores sociais que narram suas próprias experiências e se constituem na e pela linguagem. As narrativas tornam-se, ao mesmo tempo, um parâmetro linguístico, psicológico, cultural e filosófico fundamental para explicar a natureza e as condições da existência humana, constituindo-se entradas potencialmente legítimas para se ter acesso aos modos como o sujeito (ou uma comunidade) dá sentido à sua experiência, organiza suas memórias, justifica suas ações, silencia outras. Nesse sentido, elas oferecem padrões de interpretação, que contribuirão, tanto para o conhecimento do humano, quanto para o próprio aprimoramento da pesquisa qualitativa interpretativa (2007, p. 09).

Roland Barthes (1981), em sua obra intitulada Introdução à análise estrutural da narrativa, destaca o caráter transcultural e transhistórico da narrativa, para o autor a narrativa “começa com a própria história da humanidade e nunca existiu em nenhum lugar e em tempo nenhum, um povo sem narrativa” (Barthes, 1981 apud Passegui; Souza, 2017, p. 09). Passegui e Souza complementam a perspectiva de Barthes, afirmando que a universalidade da narrativa “está na origem de sua quase infinita diversidade: narrativas jurídicas, literárias, bíblicas, históricas, ficcionais, anedóticas, jornalísticas, midiáticas, infantis, românticas, ideológicas, políticas, digitais, etc.” (Passegui; Souza, 2017).

É a partir dessas perspectivas e pressupostos teóricos reflexivos que afirmamos a necessidade de se trazer à tona a discussão sobre narrativas pedagógicas registradas nos relatórios de estágio supervisionado, diários de regências, registros de expectativas e cartas pedagógicas, além de outros documentos produzidos no mesmo contexto.

As narrativas pedagógicas na produção de conhecimento científico: caminhos metodológicos

Em sua tese de doutorado intitulada O conhecimento de Si, as Narrativas do Itinerário Escolar e Formação de Professores, o professor Elizeu Clementino de Souza (2004), postula a necessidade de entender os debates e processos que se configuram na

conjuntura internacional e, especificamente, no cenário brasileiro sobre a formação e prática do trabalho docente frente às constantes mudanças e interesses políticos que instituem um novo olhar sobre a identidade e construção do trabalhador em educação, visto que as narrativas articulam, através de um olhar retrospectivo e prospectivo sobre si, possibilidades de compreensão de processos e fenômenos socioeducativos, mais especificamente, aqueles relacionados à sala de aula e à prática docente (Souza, 2004, p. 130).

Nesse intuito – o de evidenciar as narrativas como articuladoras de “possibilidades de compressão de processos e fenômenos socioeducativos” (Souza, 2004) –, percebemos que a abordagem qualitativa de pesquisa seja a mais indicada para a empreitada, uma vez que a proposta consiste em analisar narrativas expressas nos materiais produzidos por estudantes de licenciatura em letras com o objetivo de reconhecer nesses registros linguísticos as percepções de seus autores sobre todo o processo formativo recebido ao longo no curso – no que diz respeito à preparação para a docência – bem como as crenças e autorreflexões acerca da prática desenvolvida na disciplina de estágio e também suas projeções e autoimagem enquanto futuros professores.

Para Bogdan e Biklen, a pesquisa qualitativa configura-se

como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados reconhecidos são designados por “qualitativos”, o que significa ricos em pormenores descritivos e relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural (Bogdan; Biklen, 1994, p.16)

As pesquisas qualitativas apresentam, portanto, resultados importantes relacionados a representações sociais de comportamentos, ideologias, crenças, pensamentos etc., observadas por meio de análises textuais de discursos nos mais variados tipos de registros. Para Flick (2009) a abordagem qualitativa é apropriada para pensar os fenômenos sociais, políticos, educacionais, psicológicos etc., para o autor os dados representam “o ponto de partida central para a pesquisa (2009, p. 69).

Os dados a serem analisados neste tipo de pesquisa – as narrativas pedagógicas – podem ser extraídos de diferentes produções realizadas por acadêmicos em contexto de formação docente, principalmente nas disciplinas de Estágio Supervisionado, em diversos momentos e etapas da disciplina.

Como ilustração, e partindo de nossa experiência empírica, podemos pensar em uma primeira produção que consiste em um registro realizado pelos estudantes no primeiro encontro da disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa e Literatura no qual deveriam responder livremente às questões: “Quais são suas principais e mais marcantes memórias com relação aos seus professores e professoras” e “Quais são suas expectativas e preocupações com relação às atividades de estágio?”. As respostas obtidas nessas questões diretivas, registradas em primeira pessoa do discurso e com o predomínio do tipo narrativo, foram socializadas entre os estudantes da turma e revisitadas no final do ano letivo, como propulsoras de uma atividade de reflexão.

A segunda produção refere-se aos “diários de regência”, um documento online do tipo “formulários” que deveria ser preenchido pelos acadêmicos ao final de cada regência; o formulário foi dividido em seis campos, cada um referente a uma aula de regência, cada campo apresentava cinco questões diretivas: a) Quais foram os pontos positivos da aula? b) Quais foram os pontos negativos? c) O que eu faria diferente? d) O que de negativo não dependeu de mim? e) Como estou me sentindo?. As narrativas obtidas nas respostas carregam uma grande carga subjetiva de perspectivas sobre a prática docente, a autorrepresentação enquanto professor, o processo formativo, os alunos, a escola e o ambiente escolar, os conteúdos ministrados, enfim, inúmeras expressões das visões dos estudantes sobre os aspectos relacionados a sua futura profissão. As narrativas apresentadas nos diários de regências também funcionam como um registro progressivo das regências, nas quais os estudantes, em momento posterior, têm a possibilidade de comparar as experiências e sentimentos narrados na primeira regência com a última, utilizando as demais como parâmetros do processo.

A terceira produção trata-se do “relatório final de estágio”; neste documento os estudantes foram convidados a refletir criticamente sobre toda formação docente recebida antes, durante e depois das atividades de estágio, bem como posicionarem-se

enquanto agentes ativos na construção da própria identidade docente. As narrativas encontradas nesse documento revelam diversas diferenças de expectativas, satisfação com a formação recebida, realização com a experiência em sala de aula, desejo de tornar-se professor, opiniões sobre a relação professor-aluno entre inúmeros outros aspectos passíveis de análise.

Os relatórios de estágio também resguardam a característica de revelar a práxis dos estudantes, ou seja, sua capacidade de relacionar eventos da experiência prática com os aspectos teóricos com os quais se deparou, visto que as questões norteadoras geram tal necessidade, por exemplo: “O colégio em que desenvolveu suas atividades de estágio apresenta as condições necessárias para um bom desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem?”; “Como você percebe a efetividade das escolhas metodológicas do(a) professor(a) regente?”; “Sobre suas regências, faça uma breve análise crítica, contrastando expectativas x realidade, objetivos de ensino x metodologia aplicada”; “Sua experiência no estágio contribuiu positivamente ou negativamente para comprovar sua escolha profissional?”. Nota-se, portanto, que todas as questões exigem que o professor em formação colha de sua experiência prática e do seu conhecimento teórico o conteúdo para desenvolver as reflexões que lhe são propostas.

Finalmente, um último material que também poderia ser analisado intitula-se “Carta aos que virão” e trata-se de uma proposta de produção de cartas aos estudantes do segundo ano do curso, que no ano seguinte fariam os estágios. Na proposta, os estudantes concluintes da disciplina de estágio deveriam produzir uma carta pessoal, trazendo relatos de suas experiências no estágio, compartilhando, portanto, com os futuros estagiários, suas percepções sobre o processo, suas angústias, suas insatisfações e realizações. Por tratar-se de uma carta pessoal, gênero cuja construção possibilita uma maior fluidez subjetiva e pressupõe certa liberdade, seu conteúdo revelaria reflexões espontâneas, inclusive emocionalmente construídas, mostrando-se, desse modo, como portadora de um conteúdo de análise bastante valioso.

De posse destes materiais, é possível analisar qualitativamente as narrativas dos acadêmicos a fim de evidenciar suas concepções sobre os aspectos mencionados acima e outros, igualmente relevantes para o procedimento de uma observação minuciosa de questões subjetivas, a dimensão da práxis e pontos de vista pessoais que perpassam a formação de professores, revelando que, embora frequentemente a mesma universidade, recebam a mesma formação, tenham acesso aos mesmos conteúdos e professores, cada estudante revelará conteúdos muito pessoais e diversos sobre todo o processo formativo, pois cada sujeito chega à universidade com uma perspectiva própria do que seja a prática docente, baseada em suas próprias experiências e, também baseado em suas próprias experiências, modificará tal perspectiva, formando novas formas de pensar e conceber a prática docente, bem como a própria educação.

Um possível procedimento a ser adotado para a exploração das narrativas pedagógicas é a criação de categorias de análise, podendo estas ser divididas pelos anos e modalidades das produções dos estudantes, por questões de cada documento, pelo tipo de conteúdo expresso nas respostas etc. Adequando-se ao objetivo da pesquisa, na análise da produção dos estagiários poderiam ser levados em consideração fatores como a faixa etária dos estudantes, sua origem escolar – se particular ou pública –, sua

realidade social em diversos aspectos, tais como renda, situação familiar, condições de saúde, trabalho, participação em projetos de pesquisa e extensão, a escola em que desenvolveu as atividades de estágio, o conteúdo que ministrou, suas áreas de interesse no curso de Letras, entre inúmeros outros fatores que influenciam nas perspectivas e crenças sobre a docência e a formação docente recebida.

Tais caminhos de análise proporcionariam dados importantes para mapear e compreender o perfil dos estudantes que estão recebendo formação docente, o que seria de suma importância para um processo de ensino mais assertivo e congruente nos cursos de licenciatura. Outra possibilidade de exploração dos documentos, a qual ilustraremos no tópico a seguir, poderia concentrar-se apenas no teor das narrativas, sem considerar os fatores comentados anteriormente. Nesse caso, a categorização dos dados se daria puramente a partir da observação do conteúdo apresentado pelos estagiários, ao pesquisador, caberia interpretar as narrativas, extraindo delas os conteúdos subjacentes, bem como estabelecer as relações com o contexto de produção, classificando e agrupando as respostas em padrões categóricos.

Uma amostra do gesto analítico: diários de regência

Para ilustrar e operacionalizar a discussão realizada até aqui, no presente tópico serão apresentadas algumas reflexões feitas a partir da análise das respostas dos estudantes aos “diários de regência”, bem como, a partir de tais reflexões, ao final da exploração de cada questão, se esboçará categorias de análise como possibilidades de tratamento de dados para este tipo de investigação. Foram selecionados três diários, referentes à primeira regência realizada no ano de 2018, na disciplina intitulada “O Estágio supervisionado e a formação do professor de português e literatura” do curso de Letras de uma universidade estadual do estado do Paraná. Os estudantes estagiários produtores dos diários serão identificados como E1, E2 e E3 e durante a análise serão referidos como “estagiários” para que a redação não os confunda com os alunos da escola onde ministraram suas regências.

Neste gesto de análise, cuja intenção consiste em apenas ilustrar como o conteúdo das produções dos estudantes-estagiários pode gerar inúmeras reflexões sobre o processo formativo, aplicaremos uma abordagem qualitativa de observação de dados do tipo documental, procurando estabelecer uma relação entre o conteúdo das narrativas e seu contexto de produção, de forma integrada, o que acreditamos resultar em uma perspectiva assertiva sobre o fenômeno que nos propomos a investigar: as percepções de estudantes sobre sua formação inicial como professores no contexto do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, neste caso específico, no curso de letras. Feitos os esclarecimentos, passemos à experiência analítica:

Com relação à primeira aula da regência, respondendo à questão “Quais foram os pontos positivos”, foram recebidas as seguintes narrativas:

E1: Os alunos se envolveram bastante na discussão, comentaram suas opiniões e alguns relatos pessoais, eles pareceram gostar da aula.

E2: Todos prestaram atenção, respeitaram minha fala, pois cheguei e saí muito bem posicionado.

E3: Na primeira aula fiquei animado ao perceber a reação dos alunos com a minha presença em sala. Logo de

cara demonstraram entusiasmo, pareciam esperar por aquele momento levando em consideração que a minha presença como regente seria algo inovador na disciplina em questão. A turma demonstrou-se participativa e respeitosa, desta forma pude trabalhar o conteúdo de forma tranquila e harmoniosa, conseguindo atender todos os pontos esperados para aquela aula.

Nestes primeiros registros, podemos observar que os três estudantes estagiários destacaram a participação e/ou o comportamento dos alunos em seus relatos, o que revela uma forte preocupação com relação ao modo como os alunos da escola os receberão e se comportarão em suas aulas de regências, o que podemos considerar uma primeira categoria de análise para pesquisas futuras. Tendo em vista que o mau comportamento dos alunos, o desinteresse e a violência verbal são comumente noticiados e socializados pelos pares, não é surpresa que exista uma acentuada preocupação com relação a essa questão por parte dos professores em formação, visto que estes, preocupados com a avaliação de seu desempenho, e baseados em suas próprias crenças sobre a prática docente, acreditam que o “domínio” da turma seja um fator relevante de avaliação.

Ainda nas respostas dos estagiários é possível depreender que há o entendimento de que o comportamento dos alunos depende da postura do professor, como fica claro na resposta do E2 e que pode ser considerado uma outra categoria. Pela resposta do E1 percebemos que o comportamento dos alunos está associado ao fato de eles gostarem ou não da aula, pensamento que revela que o comportamento positivo e participativo estaria associado ao gostar da aula, caracterizando outra categoria. Já o E3 associa o bom comportamento dos alunos à novidade de sua presença como professor, revelando outro pensamento comum entre professores, o de que as aulas precisam ser inovadoras e não tediosas, para que os alunos possam ter interesse e, conseqüentemente, um bom comportamento (outra categoria).

As respostas à essa primeira questão nos levam a estabelecer quatro categorias de percepção dos estagiários sobre sua experiência de regência: a) Revela preocupação com o modo como serão recebidos pelos estudantes; b) Revela a ideia de que o professor/regente é responsável pelo bom comportamento dos estudantes; c) Revela a ideia de que o bom comportamento dos estudantes está associado ao fato de eles gostarem ou não da aula; d) Revela a ideia de que o bom comportamento dos estudantes está associado ao nível de novidade observado nas aulas.

No segundo registro, os estagiários deveriam discorrer sobre “Quais foram os pontos negativos?”, as narrativas obtidas foram:

E1: Não testei a televisão da sala antes, pois como a professora havia utilizado em uma aula que observei, pensei que funcionaria tranquilamente, porém os alunos me informaram que aquela televisão estava com defeito e não reproduzia mais vídeos, o que atrasou um pouco a aula pois tive de emprestar o equipamento da colega. Porém, consegui cumprir tudo o que estava planejado.

E2: Falei muito e ouvi pouco.

E3: Apesar do bom comportamento da maioria da turma, alguns alunos demonstram um certo desinteresse, como se desafiassem a minha presença em sala. Tentaram por algumas vezes atrapalhar a aula com conversas paralelas que desconcentravam os demais alunos. Porém essa situação foi resolvida e pude dar sequência a aula.

Com relação aos pontos negativos da primeira aula de regência, podemos observar que os estagiários trazem questões diversificadas e pontuais e que, com

exceção do E2, eles fazem questão de narrar que apesar das ocorrências negativas, eles conseguiram resolver as questões e dar continuidade na aula, o que podemos considerar uma primeira categoria analítica. Problemas com equipamentos e materiais didáticos, bem como o mau comportamento dos estudantes também se configuram como categorias de análise das respostas sobre pontos negativos da aula. Essa questão se mostrou importante para pensarmos o registro narrativo dos professores em formação na produção de materiais pelos quais serão avaliados, pois nota-se que há uma tendência em não evidenciar questões adversas ou a destacar a performance satisfatória durante a aula, o que entendemos como próprio de uma situação de avaliação e em uma relação hierárquica, como a que se estabelece entre o estagiário e o professor da disciplina de estágio, quem será o principal interlocutor das narrativas. Essa reflexão nos leva a perceber que as relações de hierarquia e o foco excessivo no desempenho nas avaliações privam os professores em formação de produzirem narrativas mais honestas, nas quais poderiam revelar mais anseios, adversidades e dificuldades e que, conseqüentemente, revelar-se-iam mais ricas em conteúdo para a discussão coletiva em busca de soluções e estratégias para superação de dificuldades.

A resposta do E2, ainda que sucinta, demonstra uma preocupação bastante presente nos discursos pedagógicos atuais, que defendem que o professor não deve protagonizar a aula, mas antes atuar como um mediador entre o conteúdo e o aluno. O E2 parece estar consciente dessa discussão e identificar como problemática (ponto negativo) sua atuação que difere desse modelo e aproxima-se do imaginário tradicional do professor, aquele que fala enquanto os alunos escutam, aqui estabelecemos outra categoria. É preciso, contudo, identificar que há nessa preocupação uma possível reprodução de discursos prontos sobre o processo de ensino, ou seja, pode ser que o fato de o estagiário ter falado na maior parte do tempo da aula não seja, por si só, um aspecto negativo, porém a falta de repertório teórico e experiência prática conduziram o estagiário a essa interpretação. A partir dessa reflexão podemos questionar a dicotomia presente nos cursos de formação de professores que reduzem e simplificam os avanços e os processos da área à fórmula: tradicional = ruim, moderno = bom; o que sabemos, não corresponde com um pensamento crítico sobre a realidade escolar. Outro aspecto importante que essa questão e essa resposta, especificamente, levantam é a necessidade de, no momento de socializar as experiências, o professor da disciplina de estágio explorar as respostas, percebendo justamente se trata-se de uma percepção construída pela experiência e pela reflexão sobre ela, ou se apenas é a reprodução de discursos autorizados de outrem.

Para esta segunda questão, sobre aspectos negativos da aula, podemos considerar quatro categorias: a) Revela preocupação em evidenciar que as possíveis intercorrências negativas da aula foram contornadas; b) Revela o mau comportamento dos estudantes; c) Revela problemas com equipamentos e materiais e d) Revela preocupação em afastar-se de modelos de ensino considerados tradicionais.

A terceira questão “O que não dependeu de mim?” tinha por intenção incentivar os estagiários a perceber que as dinâmicas da sala de aula não são possíveis de serem totalmente previstas ou controladas e que a atuação do professor depende, também, de estar pronto para situações de improviso e tomadas rápidas de decisão. Para essa questão, foram obtidos os seguintes registros:

E1: Creio que a questão da televisão não dependeu só de mim, pois nas observações ela estava funcionando.

E2: As conversinhas e cochichos paralelos dos alunos.

E3: A falta de colaboração de alguns poucos alunos, que a meu ver não demonstram desinteresse apenas na aula regida por mim mais sim na maioria das outras disciplinas.

Essas narrativas demonstram que o objetivo da questão fora atingido e que houve um trabalho de reflexão por parte dos estagiários, uma vez que, se pelas respostas anteriores pudemos observar a responsabilização do docente pelo comportamento dos alunos, nesse momento há uma tomada de consciência de que nem sempre o professor será capaz de controlar os comportamentos. É interessante perceber também o uso da experiência pessoal como parte da formação da resposta à questão norteadora, pois como podemos observar, o E1 e o E3 fazem menção a uma etapa anterior às regências – as observações – trazendo os conhecimentos adquiridos nessa primeira etapa para pensar os eventos da etapa presente, o que pode ser considerado uma categoria de análise. Além disso, as respostas a essa questão ratificam o que mencionamos anteriormente, sobre a tendência dos estagiários de desculparem-se sobre aspectos que segundo a sua percepção são negativos, como é o caso do E1 que revela não haver testado o equipamento antes da regência pois o vira funcionando em outra ocasião; e o E3 que destaca que os alunos que apresentaram desinteresse em sua aula, também demonstram desinteresse em outras disciplinas. Percebemos também, pela resposta do E2, que diferente do que o E1 e o E3 demonstraram na primeira questão, ele não se responsabiliza pelo mau comportamento dos estudantes – nesse caso as conversas paralelas.

A partir das respostas a essa questão, podemos depreender duas categorias: a) Revela um aproveitamento das experiências adquiridas nas outras etapas do estágio para pensar a etapa presente; b) Revela a ideia de que o comportamento do estudante não está sob o controle do professor/regente.

A quarta questão “O que eu poderia fazer para melhorar?” objetivou provocar uma nova reflexão sobre os aspectos considerados negativos da aula, para, inclusive, confirmar a responsabilização ou não por parte dos estagiários sobre tais aspectos. Os registros foram os seguintes:

E1: Poderia tentar ficar menos nervosa.

E2: Deixar eles falarem sobre o tema ao invés de falar tudo sozinho.

E3: Buscar uma abordagem diferenciada na qual os alunos mais desinteressados não tivessem a oportunidade de atrapalhar o restante da turma.

Aqui, observamos que os três estagiários se sentem responsabilizados pelos aspectos negativos da aula, ainda que o E1 não houvesse mencionado anteriormente o nervosismo como um aspecto negativo. Percebe-se que o E2 realmente acredita que o fato de ter oportunizado pouco espaço de fala para os alunos é negativo e fica implícito em sua resposta que pretende mudar essa postura nas aulas seguintes o que, novamente, nos revela uma importante contribuição da produção do diário de regência para o processo formativo do professor estagiário, pois, não há garantia de que o estagiário faria essa reflexão de maneira autônoma e espontânea, o que poderia tardar mais aulas para que ele percebesse a questão como prejudicial. Já o E3 revela uma

preocupação interessante em incluir os alunos desinteressados para que estes não tivessem a oportunidade de incomodar os demais alunos, porém, nota-se uma contradição entre a presente narrativa e a produzida na questão três (O que não dependeu de mim?), visto que, diferente do que revelou anteriormente, o estagiário acredita que o comportamento dos alunos mencionados como desinteressados depende, também, dele.

Por meio da observação destas respostas à questão “O que poderia fazer para melhorar” chegamos a três categorias de análise: a) Revela reflexão sobre os aspectos negativos da aula com comprometimento de melhoria; b) Revela contradição na responsabilização sobre os aspectos negativos da aula com relação às respostas anteriores; c) Revela o nervosismo como fator prejudicial ao desenvolvimento da aula.

Finalmente, a última questão “Como estou me sentindo?”, de caráter ainda mais pessoal que as anteriores, visava trazer o estagiário como pessoa para dentro do processo. Ao provocar a reflexão sobre os sentimentos, objetivávamos confrontar a experiência do estagiário com suas expectativas e receios, bem como perceber certa satisfação nesse emblemático evento, que é a primeira regência em uma escola formal. As narrativas obtidas foram:

E1: Estou me sentindo aliviada após este primeiro contato, pois tive medo que os alunos não gostassem e não participassem da aula. Fiquei bastante contente em perceber que eles participaram bastante da aula, se envolvendo com os temas discutidos.

E2: Apesar dessas questões, estou muito feliz.

E3: Me sinto orgulhoso desta primeira aula pois consegui superar o nervosismo e acredito ter dado uma aula adequada, consegui atingir todos os pontos propostos para essa aula.

As respostas, ainda que curtas, trazem um conteúdo bastante interessante do ponto de vista das narrativas pedagógicas uma vez que revelam diversas questões que perpassam o imaginário dos estagiários sobre a prática docente.

O E1 ao mencionar seu contentamento com a participação dos estudantes na aula expõe um receio recorrente de professores e estudantes de licenciatura: a falta de aceitação dos alunos e a relação com estes, uma primeira categoria de análise. Os relacionamentos interpessoais na escola configuram uma área de pesquisa importante para pensar a educação e é consenso que o bom relacionamento entre professores e alunos, bem como a construção de um ambiente amistoso e saudável são de extrema importância para que os processos de ensino e aprendizagem sejam mais eficazes. Ao confirmar que esta preocupação é recorrente nos cursos de formação de professores, faz-se necessário que se discuta a questão com mais recorrência e de forma sistematizada, uma vez que esse fator pode estar associado ao nervosismo extremo com relação às regências, ao fracasso de muitos estagiários em suas experiências de estágio e sua consequente desistência do curso.

Já o E2, que se mostrou mais sucinto em todas as questões, revela que tem consciência de que há adversidades envolvidas ao fazer pedagógico, mas que apesar delas é possível provar do sentimento de satisfação, o que podemos considerar, portanto, uma outra categoria analítica.

O E3 por sua vez revela outra preocupação recorrente no imaginário dos

profissionais docentes e professores em formação, nota-se que a satisfação pessoal do estagiário reside no fato de haver cumprido todos os objetivos propostos para a aula em questão, o que se configura como um critério acordado e amplamente repetido como sucesso ou fracasso do fazer pedagógico (outra categoria). É muito comum em narrativas de professores nos depararmos com frases do tipo “não vou dar conta do conteúdo”, “não consegui vencer os tópicos da aula”, “vou avançar no conteúdo”, o que ainda revela uma educação burocrática, fragmentada e conteudista. Questão que também deveria ser largamente discutida nos cursos de formação inicial e continuada de professores.

Depreendemos, portanto, quatro categorias de análise para esta questão: a) Revela que ao final da regência, há o sentimento de alívio; b) Revela que a relação a ser estabelecida com os estudantes é um fator de preocupação entre os estagiários; b) Revela que ao final da regência, há um sentimento de satisfação; c) Revela que ao final da regência, há um sentimento de orgulho; d) Revela que cumprir os objetivos do plano de aula é fator determinante para o sentimento positivo com relação à regência.

Neste tópico procuramos ilustrar as possibilidades de análise e reflexão a partir dos conteúdos das narrativas dos estudantes de licenciatura, bem como demonstrar o processo de criação de categorias de análise a partir da observação do conteúdo explícito e subjacente dos documentos, as quais poderiam ser aplicadas para um estudo cujo corpus de análise fosse maior, ou que comparasse documentos de anos diferentes, entre outras possibilidades de investigação. Acreditamos que trazendo as narrativas de apenas três estagiários foi possível revelar que este tipo de conteúdo tem um grande potencial na promoção de discussões e produção de conhecimento. Em função da predominância do tipo narrativo, identificamos essas produções como material autêntico de registro autobiográfico e autorreflexivo de professores em formação, bem como fonte de pesquisa para a área da educação, mais especificamente, para a área de formação de professores, partindo do pressuposto de que há conteúdos importantes a serem decifrados nos implícitos produzidos nos documentos de registro narrativo.

Considerações finais

Ainda que já exista uma quantidade razoável de produções bibliográficas que versam sobre as narrativas pedagógicas na área da educação, esta é uma temática ainda pouco explorada e popularizada nos cursos de formação de professores.

Como exposto na introdução deste manuscrito, os registros narrativos dos acadêmicos dos cursos de licenciatura, geralmente organizados em gêneros textuais como o relatório final de estágio, acabam servindo quase que exclusivamente como instrumento avaliativo, uma vez que nem sempre os professores das disciplinas de estágio desenvolvem pesquisas relacionadas à temática, tendo em vista a abrangência da área; neste cenário, os conteúdos dos relatórios – e de outras eventuais produções – acabam restritos à leitura do professor, que muitas vezes não os explora como material de pesquisa.

Desse modo, a necessidade deste tipo de pesquisa consiste em preocupar-se com uma prática pouco popularizada – a produção de narrativas pedagógicas como registros de experiências e reflexões – relacionada a uma temática ainda pouco explorada nos

curso de licenciatura e na área de formação de professores – a investigação de narrativas pedagógicas como estratégia de conhecimento das realidades que envolvem o processo formativo dos acadêmicos –.

Nessa toada, incentivar e divulgar, portanto, a reflexão sobre a práxis de modo sistemático nos espaços de formação de professores urge como uma necessidade inadiável e ainda carente de metodologias próprias; a análise de narrativas pedagógicas em momentos estratégicos da formação inicial de professores caracteriza-se como uma ação norteadora e potencialmente produtiva no que diz respeito ao alocamento do acadêmico de licenciatura no centro do seu processo formativo.

Para além do exposto, também corrobora para este tipo de pesquisa duas esferas importantes do processo de investigação: a autenticidade das produções a serem analisadas, uma vez que representam o pensamento individual e coletivo dos sujeitos de uma determinada comunidade específica; e a subjetividade dos pesquisadores, por tratar-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, os elementos subjetivos empregados na análise são parte importante do processo analítico, e os produtores da investigação, por tratar-se de professores, também confrontam suas próprias expectativas e revisitam experiências.

Finalmente, acreditamos que o trabalho cientificamente elaborado acerca das narrativas pedagógicas contribui para o avanço da humanização da ciência, corroborando para um cenário em que a Educação seja pensada por pessoas reais para pessoas reais, ou seja, que a experiência e a reflexão sobre a experiência sejam balizadores das práticas futuras e que estas mostrem-se cada vez mais humanas e humanizadoras.

Referências

- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Trad. Maria João Álvarez e outros. Lisboa: Porto, 1994
- BORGES, C. M. F. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: JM Editora, 2004.
- BRAGANÇA, I. Histórias de vida e formação de professores/as: um olhar dirigido à literatura educacional. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet FAPERJ, 2008. p. 65-88.
- BRAGANÇA, I. **Histórias de vida e formação de professores/as: diálogos entre Brasil e Portugal**. 2009. Tese (Doutorado) – Universidade de Évora, Portugal, 2009.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 15ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortes, 1991.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. Petrópolis: Vozes, 1984.
- FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 3ª. Edição. Porto Alegre: Bookman, Artmed, 2009.
- GARCÍA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Trad. Isabel

Narciso. Portugal: Porto Editora, 2014.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011. p. 39-46.

PASSOS, C. L. B. Narrativas de licenciados de matemática participantes em grupo de estudos. In: SILVA, V. L. G.; CUNHA, J. L. (org.). **Práticas de formação, memória e pesquisa (auto)biográfica**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 149-166..

PRADO, G. do V. T.; SOLIGO, R. Memorial de formação – quando as memórias narram a história da formação. In: PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. **Porque escrever é fazer história**. São Paulo, Graf. FE, 2005. p. 47-62

PAPI, S. O. G.; MARTINS, P. L. O. Professores iniciantes: as pesquisas e suas bases teórico-metodológicas. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 5, n. 29, p. 251-269, jul./dez. 2009.

PASSEGI, M. C; SOUZA, E. C. O movimento (auto) biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. **Revista Investigacion Cualitativa**, 2017.

REIS, P. R. As narrativas na formação de professores e na investigação em Educação. **Nuances: estudos sobre Educação**, São Paulo. v. 15, n. 16, p. 17-34, 2008.

ROLDÃO, M. C. **As histórias em educação**: a função mediática da narrativa. *Ensinus*, Santarém, v. 3, p. 25-28, 1995.

SIGNORINI, I. Prefácio. In: SIGNORINI, I. (org.). **Gêneros catalisadores, letramento e formação do professor**. São Paulo: Parábola, p. 7-16, 2006.

SOLIGO, R. A. **Quem Forma Quem?** Instituição dos sujeitos. Orientador: Guilherme do Val Toledo Prado. Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2007.

SOUZA, E.C.de. **O Conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores**. Orientação: Maria Ornélia Marques. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual da Bahia, Faculdade de Educação, 2004.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 13.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

Recebido: 13.09.2023

Aprovado: 04.12.2023

Publicado: 28.05.2024