

NARRATIVAS COMO DISPOSITIVO DE CONHECIMENTO DE PRÁTICAS PROFESSORAIS

Valeska Fortes de Oliveira – UFSM/RS

AS PRIMEIRAS PALAVRAS E O CONTEXTO DO TEXTO...

Este texto tem como referência, investigações que estão sendo realizadas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social, tendo como aportes teórico-metodológicos o campo do Imaginário, da Memória, da História de Vida e dos Saberes Docentes.

A Narrativa, na modalidade escrita e oral, tem se constituído num dispositivo potente para conhecimento das representações que os professores construíram / constroem a respeito dos seus processos de escolha e de vida pessoal e profissional, além dos saberes que são explicitados nas Histórias de Vida.

Esta possibilidade investigativa tem sido experimentada como dispositivo de investigação / formação pelo qual nos aproximamos de práticas docentes que ficaram na memória e, que, muitas vezes, são acionadas nos primeiros tempos de trabalho, no magistério. Práticas que, muitas vezes, não são mais condizentes com o nosso tempo e, nem mesmo, com o tipo de pedagogia e de formação desejada nas nossas escolas. Mas por que estas marcas nos condicionam / nos produzem um tipo de professor com práticas tradicionais que não desejamos mais. Por que, muitas vezes, os professores não se reconhecem em teorias que apontam para uma característica de pesquisador, ou de profissional reflexivo? O trabalho com a memória, acionada na construção de narrativas, viabiliza o acesso a nossas marcas, aos registros que produziram o que hoje somos.

AS NARRATIVAS DE PROFESSORAS: O TRABALHO DA MEMÓRIA

Inicialmente chamadas por nós de “memórias educativas”, as produções resultantes das pesquisas, a partir do trabalho colaborativo de professoras das redes públicas de ensino, da educação infantil ao ensino superior, nos fizeram perceber, como as pesquisadoras do Grupo de Estudos sobre Docência Memória e Gênero, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, que “ao serem produzidos, os relatos

visavam a uma espécie de reconstituição de experiências capaz de provocar a localização de episódios significativos ao longo do processo de formação na história de vida escolar e extra-escolar das pessoas” (Souza et al. , 1996, p.61).

A História de Vida reconstrói aspectos individuais, singulares de cada sujeito, mas, ao mesmo tempo, ativa uma memória coletiva, pois, à medida em que cada indivíduo conta a sua história, esta se mostra envolta em um contexto sócio-histórico que precisa ser *hermeneuticamente* reconstituído pelo pesquisador.

O trabalho metódico do pesquisador reside, também, em traduzir todo esse quebra-cabeça, montando, categorizando e tratando as peças a partir dos aportes teóricos escolhidos. Esta é uma das etapas da pesquisa, na qual o qualitativo estará sendo garantido pelo trabalho criativo e consistente do pesquisado em tecer articulações entre o material empírico e as fontes teóricas, entre o particular e o geral, entre o específico e o momento histórico, a partir do qual as falas estão sendo produzidas.

No relato de vida da professora Maria Fabiana, podemos perceber os referenciais teóricos presentes na sua formação inicial, os autores estudados e as práticas presentes, em um curso de Pedagogia.

Nessa época, década de 80, já era 86/87/88 aquela discussão toda da pedagogia dos conteúdos: Saviani, Libâneo, Gadotti, brigando com Saviani por posições políticas dentro da educação, partido político no meio... e eu era militante, evidente, tinha que entrar dentro dessa linha {...} toda a discussão do momento é essa, a educação como um ato político, toda a participação na conjuntura nacional e abertura nos anos 80 e, aos poucos estava todo mundo podendo falar, e aquele medo passou... Paulo Freire sendo lido de novo, 87 já, o Paulo Freire, timidamente entrando na pós-graduação....

Percebemos na narrativa desta professora, os referenciais de formação e, o contexto sócio-histórico vivido neste período. Somos levados para um contexto social de recente abertura política no país e, de um discurso educacional emancipatório, que vinha inaugurando outros ideais educativos, outro imaginário no cenário educacional, no entendimento da educação, como um ato político e, até mesmo partidário, por muitas das produções dos nossos pensadores brasileiros.

As tendências teóricas, produzidas no campo da didática, se direcionam no tempo referido na narrativa para a questão conteúdos e, a própria concepção educativa

de que devemos passar do “senso comum à consciência filosófica” – se configura no sentido maior da educação escolar, neste momento.

A reorganização do profissional está relacionada com as experiências que, aliadas ao conhecimento como um fato social, vão fazendo surgir da prática outras competências, aliando o homem no conjunto de suas relações sociais. Desta forma, a autonomia e as competências fazem parte da história de cada profissional, na polivalência das atividades pessoais e profissionais. O ser humano, para conhecer, se insere na realidade onde os fenômenos se produzem e com sua ação, procura conhecê-los para transformá-los mediante uma prática ou trabalho; com isso, cria a base da sua existência social.

Nessa perspectiva, a professora Maria Fabiana destaca:

O que eu estou vendo hoje é que na verdade o meu grande motor da produção é o grupo. Quer dizer, eu acho espaço... Acho que a gente consegue ter o espaço da produção, consegue ter o espaço administrativo se a gente se organiza... Trabalhar coletivamente é uma aprendizagem que, nem sempre nos é proporcionada num curso de graduação.

Para Nóvoa (1992, p.26) o trabalho em grupo propicia a criação de redes coletivas, estabelecendo fator decisivo na socialização e afirmação de valores próprios da profissão professor. “O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que dêem corpo a um exercício de autonomia da profissão docente”.

Através de uma narrativa temos acesso às disposições pessoais para a atuação na profissão. A narrativa, como aponta Josso (2002, p.142) “fornece no próprio movimento da sua escrita factos tangíveis, estados de espírito, sensibilidades, pensamentos a propósito de, emoções e sentimentos, bem como atribuições de valores.”

uma grande amiga minha me levou a sair de casa, com 20 anos... nós trabalhávamos e morávamos juntas e me levou... a começar a militar inclusive no PT; então, eu já tinha toda uma visão mais política, como estudante de pedagogia. Eu tinha militância no movimento de mulheres {...} dentro do PT, eu tinha uma discussão boa com o grupo de mulheres, que depois quando nós saímos dentro do PT, do grupo de militância e foi

ampliando com a participação de outras mulheres e, nós criamos na cidade {...} um movimento que se chamava MMS (Movimento da Mulher Santamariense) e a gente fazia do MMS um ambiente de discussão da mulher, a opressão da mulher, porque dentro do partido quem realmente falava, lideravam eram os homens. Então as mulheres, até para vencer a questão de falar dentro do partido, tinham que ter um espaço de preparação nossa, então a gente fez desse movimento um lugar que se conversava, dava risada, mulheres de grandes personalidades do PT, deputadas, mas se sentiam com condições inferiores para falar, porque era mulher do “fulano de tal. (Maria Fabiana)

Saberes pessoais, valores, formação acadêmica e representações sobre as mais diferentes questões são explicitadas na narrativa da professora Maria Fabiana. Além de professora, ela se mostra uma pessoa que foi envolvida com a questão das mulheres, participando ativamente de um movimento, na cidade de Santa Maria, RS. As representações sobre a atuação das mulheres no espaço político também são trazidas pelo relato da professora: o lugar da oralidade, o espaço público é dos homens – o espaço de poder identificado com o masculino; as redes de solidariedade / formação das mulheres, constituindo e se produzindo nos micro-poderes das instituições.

O relato de vida, explicitado na narrativa, inscreve-se nas correntes metodológicas hermenêuticas de investigação que segundo Josso (2002, p.141),

estabelecem a construção de um saber compreensivo sobre o trabalho de interpretação intersubjetiva de um material lingüístico, evocando a interioridade dos actores ou, mais precisamente ainda, a vida deste mundo interior através das representações, das idéias, dos sentimentos, das emoções, do imaginário, dos valores, dos projectos e das buscas que o constituem e o animam.

Nas nossas pesquisas, temos duas categorias incluídas nas inspirações iniciais do trabalho de investigação / formação com a produção de narrativas: mulheres e professoras. Lembro até hoje que, num dos primeiros trabalhos que realizamos numa escola municipal de Santa Maria, uma das colaboradoras perguntou o que ela teria de

tão importante para contar a uma pesquisa da universidade. É como se ela perguntasse o que uma professora tem a contar, sendo uma pessoa comum e, ainda, uma mulher comum. Um grupo social que, até bem pouco tempo, não tinha direito à instrução, e nem mesmo direito ao voto, as mulheres estão hoje no espaço da docência, construindo –se como profissionais, com todos os paradoxos presentes na cultura docente e na sociedade, com se isso fosse um “*habitus*” e elas estivessem “naturalmente” fadadas ao magistério. Joutard (2000, p. 33-34) nos lembra:

Não se pode esquecer que, mesmo no caso daqueles que dominam perfeitamente a escrita e nos deixam memórias ou cartas, o oral nos revela o ‘indescritível’, toda uma série de realidades que raramente aparecem nos documentos escritos, seja porque são consideradas ‘muito insignificantes’ – é o mundo da cotidianidade – ou inconfessáveis, ou porque são impossíveis de transmitir pela escrita. É através do oral, que se pode apreender com mais clareza as verdadeiras razões de uma decisão; que se descobre o valor de malhas tão eficientes quanto as estruturas oficialmente reconhecidas e visíveis; que se penetra no mundo do imaginário e do simbólico, que é tanto motor e criador da história quanto o universo racional.

É com todos esses sentidos que nos utilizamos das narrativas e do trabalho da memória, com o intuito de conhecer os imaginários e os saberes construídos pelos professores, ao longo de suas trajetórias de vida.

AS NARRATIVAS COMO PROJETOS DE CONHECIMENTO

As narrativas também foram se constituindo, ao longo das nossas investigações, em projetos de conhecimento, pois estávamos trabalhando com pessoas adultas, com uma trajetória histórica de esquecimento, de baixo auto-conceito, de profanação e auto-profanação do seu próprio campo e escolha profissional.

Se a abordagem biográfica, como uma experiência formadora, “é um outro meio de observação de um aspecto central das situações educativas, é porque ela permite uma interrogação das representações do saber-fazer e dos referenciais ou servem para descrever e compreender-se a si próprio no seu ambiente humano e natural” (Josso, 2002, p. 28). Os registros traduzidos na oralidade, pelo trabalho da memória, trazem à

tona os processos formativos significativos e as aprendizagens neles construídas, bem como os movimentos identificatórios – as identidades transformadas pelas experiências vividas em tempos / espaços como pessoa e profissional.

A narrativa de si nos faz adentrar em territórios existenciais, em representações, em significados construídos sobre a docência e, sobre as aprendizagens construídas a partir da experiência. Coloca o professor, a professora num processo de investigação / reflexão dos seus registros e, como disse uma das colaboradoras de uma das nossas pesquisas: "A gente fala e, sai dali da entrevista pensando e, continua pensando e refletindo naquelas coisas todas que foram ditas."

Segundo Josso (2002, p.28),

A situação de construção da narrativa, porque exige a narração de si, sob o ângulo da sua formação, por meio do recurso a recordações-referências que balizam a duração de uma vida, exige uma atividade psicossomática a vários níveis. No plano da interioridade, implica deixar-se levar pelas associações livres para evocar as suas recordações-referências e organizá-las numa coerência narrativa à volta do tema da formação. A socialização da autodescrição de um caminho, com as suas continuidades e rupturas, implica igualmente competências verbais e intelectuais que estão na fronteira entre o individual e o coletivo.

O trabalho co-interpretativo do investigador exige escuta e capacidade de compreensão e de uso de referenciais de interpretação. (Josso, 2002). Este trabalho analítico, viabiliza o projeto de conhecimento e de formação /autoformação.

Na tentativa de ilustrar a exigência de referências teóricas no trabalho interpretativo, trazemos fragmentos da pesquisa trabalhada por Montagner (In: Oliveira, 2000, p.208-209), quando ao perguntar : o que é comportar-se como professora ?, ela categoriza e conversa com autores como Michel Foucault sobre os processos de disciplinarização / escolarização do corpo, como Pierre Bourdieu sobre a "somatização das relações de dominação" e a construção do "habitus" e, ainda, com Joan Scott, Perrot, Louro, Bruschini & Amado sobre as questões de gênero.

O trabalho de socialização, do corpo em primeiro lugar, tem como objetivo introjetar limites que devem ser bem estabelecidos, e que são fundamentais aparecerem vinculados no corpo. Isso pode ser observado, em imagens instituídas que se

tem das professoras, tanto nas próprias práticas escolares quanto na disposição de muitas disciplinas, as quais, parecem tentar imprimir, moldar em seus corpos disposições, atitudes, hábitos, comportamentos que, em um dado instante e local social, são vistos como compatíveis com a docência. Essa característica aparece em entrevistas com algumas professoras pesquisadas: - Qual é a sua preocupação enquanto professora, enquanto profissional com os alunos, a família e a sociedade? - Olha eu procuro preservar a imagem do professor, o professor é uma pessoa..., eu até as vezes tenho medo de sair, de ir em algum lugar, de fazer alguma coisa..., assim com os amigos, aí tem um pai lá e...olha o professor lá... todo feliz lá...fazendo uma festa. Acho que o professor tem uma imagem de professor...respeito, não pode exceder em nada, não digo assim se exceder em bagunça, tem que ter uma imagem, um perfil de professor de educação (Professora A).

Através deste fragmento, temos acesso às representações do que deva ser uma professora para essa colaboradora e, a imagem que deve construir para os outros, para a sociedade. A condição da mulher, a docência como extensão da maternidade, a afetividade como característica principal da mulher-professora, “gostar de criança”, justificativa para escolha da profissão de professora – representações que aparecem nas narrativas, produzidas no espaço de formação inicial dos cursos de licenciatura, especialmente no curso de Pedagogia.

A narrativa oral e / ou escrita viabiliza conhecimentos que dizem das imagens, dos saberes e fazeres, das identidades assumidas e transformadas que experimentações que vão se colocando na vida pessoal e profissional. Assim, como diz Josso (2002, p.29), "a construção da narrativa de formação de cada indivíduo conduz a uma reflexão antropológica, ontológica e axiológica."

Nos trabalhos de formação continuada, realizada com as professoras e professores colaboradores das pesquisas, a narrativa potencializa a reflexão e, como aponta Josso (2002, p. 30), "se esta reflexão estiver integrada como uma das formas de atenção consciente, é possível intervir na formação do sujeito de maneira mais criativa, conseguindo um melhor conhecimento dos seus recursos e objetivos."

De posse dos materiais produzidos pelas narrativas, é possível o questionamento sobre os modelos e as marcas de docentes e de práticas educativas registradas e reelaboradas pela memória, refletindo a partir da pertinência destas no tempo presente e das possíveis inércias que não viabilizam movimentos capazes de instituir profissionalidade, compartilhando da concepção de Pereira (2004, p.97), como

uma marca produzida no sujeito, ela é um dispositivo de organização da prática subjetiva. (...) é o jeito, o modo de ser que temos alimentado, como via fundamental, tanto para navegar em campos individuais, quanto para colocar-se dentro da coletividade. E a memória é, por excelência, o principal dispositivo de acesso a essa marca, sua gênese e suas configurações.

Nossos processos formativos acontecem em lugares / tempos diferenciados, tendo a memória um trabalho privilegiado em reconstruí-los como "recordações-referências constitutivas das narrativas de formação" (Josso, 2002, p. 31).

As histórias da nossa infância e de nossa escolarização são revisitadas no sentido das referências construídas, onde temos recursos experienciais de onde já temos representações sobre escolhas, sobre influências, sobre modelos, sobre formação de gostos e estilos, significativos para a reflexão do que somos hoje e, as possibilidades autopoieticas que nos singularizam como pessoas e professores.

As pesquisas desenvolvidas por professoras e professores integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social vêm mostrando, nas referências da infância, as motivações de escolha de determinados percursos/ trajetórias e estilos de vida. As vivências lúdicas, os processos de alfabetização e letramento, o gosto pela leitura, os professores inesquecíveis e suas práticas educativas foram buscados nas narrativas, tendo como foco as lembranças que têm como fonte as experiências vividas em família, na escola e nos primeiros grupos sociais. O processo de conhecimento, acionado pela história de vida põe, segundo Josso (2002 , p.31).

a tônica no inventário dos referenciais e das valorizações e faz emergir os interesses de conhecimento e os seus registros. A descrição dos processos de formação e de conhecimento, sob a forma de gêneros de saber-fazer e de conhecimento, permite reagrupar o que foi aprendido em termos de transações possíveis consigo próprio, com o seu ambiente humano

(incluindo aí os objectos simples ou complexos) e com o seu ambiente natural, e oferece igualmente os marcos indispensáveis para um diálogo entre autores de narrativas.

As histórias de vida das (os) professoras (es) põem em evidência os registros significativos dos desafios de conhecimento em que se colocam, com os quais se implicaram ao longo das suas trajetórias pessoais e profissionais de vida.

Dando voz à professora e ao professor, nos aproximamos das recordações-referências, possibilitando a esses, um diálogo consigo próprio e a reflexão, se esses registros servem ainda hoje, ou se podem ser reinventados.

A História Oral de Vida, como uma "narrativa do conjunto da experiência de vida de uma pessoa" (Meihy, 1996, p.35), nos traz também, como a montagem de um quebra-cabeças, a possibilidade de construir através dos sujeitos que viveram, a história coletiva da docência. É nesta perspectiva que dialogamos com os estudos do imaginário social, privilegiando abordagens que retratem a dimensão simbólica das histórias da profissão docente.

A NARRATIVA COMO DISPOSITIVO DE FORMAÇÃO NOS PROCESSOS FORMATIVOS INICIAIS

A produção de narrativas, como um material que nos aproxima das representações, como professores formadores no espaço da universidade e, especialmente nos cursos de formação de professores, abre uma via de acesso aos materiais trazidos pelas (os) alunas (os) dos cursos de licenciaturas, passíveis de serem problematizados / desconstruídos / construídos a partir de outras dimensões simbólicas da profissão e da própria condição docente.

A intenção de revisitar as lembranças, por meio da memória, não tem o sentido de buscar modelos vividos no passado e, que se tornaram referências nas nossas representações do que seja um bom professor, uma boa aula, uma prática educativa significativa para recomendá-los como modelo. Ao contrário, o “trabalho da memória , permite ao professor, um exercício de desconstrução das imagens instituídas socialmente, com relação à docência, possibilitando, também, a construção de um outro imaginário, a instauração de um outro processo de subjetivação.”(Oliveira,2004,p.14)

Por isso, é significativo revisitar essas imagens e reconstruí-las com a perspectiva da problematização, pois, o que parece estar explicitando-se, nas

aprendizagens construídas, no espaço da formação acadêmica é, de que estas são recomendações e discursos de um “dever ser” para os professores em formação pois acabam não se configurando, no momento em que estes assumem a autoria do trabalho docente, prevalecendo as aprendizagens de outros tipos de professores e teorias pedagógicas, vividas no passado e, não as recomendadas pela formação universitária.

São os tempos e espaços produtores de saberes, entendidos aqui, no seu amplo sentido, da pessoa e do profissional na / da docência.

Se entendemos que a aprendizagem da / sobre a docência, sobre ser professor não está concluída, num tempo e tampouco num espaço específico e marcado para lhe dar garantias de sucesso na profissão, então, incluímos na reflexão um outro elemento importante: o significado do conhecimento das representações já construídas (anteriores à entrada num curso de formação inicial) e, a desconstrução de muitas destas, que já não cabem nos nossos tempos e espaços educativos.

A aproximação do universo dos valores, das crenças, das expectativas e das formas de vida dos professores nos possibilita o conhecimento do que estamos chamando de culturas docentes. Conhecer as representações simbólicas / culturais das nossas futuras professoras (ou não) se torna imprescindível e, porque não dizer, significativo no momento em que estamos investindo num movimento internacional de profissionalização do professor e, num momento em que deste vem sendo exigido uma série de competências, uma série de habilidades, uma série de conhecimentos.

Temos conhecimento da atual situação na qual encontram-se as escolas e os seus professores, neste país. Os salários aviltantes, não permitindo que os mesmos possam viver com dignidade e despreocupados com a sua sobrevivência e da sua família, inviabilizando compromissos mais efetivos e duradouros (em termos de dedicação) a uma escola. O tempo no magistério é fragmentado e vivido de uma forma dispersiva entre uma escola e outra, sendo o professor uma das categorias que reclamam de sobrecarga, trabalhando três turnos em instituições diferentes para complementar a sua renda.

O lugar social do professor também parece estar “abalado”. A profanação é um processo internalizado e divulgado por alguns que vivem um “mal-estar” na docência. Este, inclui ainda um processo de auto-profanação, compreendido no campo do imaginário social como uma auto-depreciação da profissão e da escolha do ofício, pelo próprio professor. O processo de profanação da profissão de professor é consentido pela própria categoria.

Estes saberes – sobre a condição docente - são significativos nos processos de formação inicial, no sentido de possibilitar a reconstrução de imagens da / na docência que também nos produzirão e nos movimentarão para um maior ou menor investimento na profissão.

Os processos de socialização dentro e fora da escola, os papéis assumidos pela pessoa do professor, o currículo, a organização da escola, os sentidos sociais construídos sobre o trabalho docente na sociedade, os valores, as crenças, as atitudes, os hábitos e os pressupostos compartilhados por um grupo de docentes são todos componentes da (s) cultura docente (s) e, ampliando para as condições de trabalho, de salário, da profissão frente às outras, temos o que poderíamos chamar de *condição docente*.

O estudo do ambiente de trabalho e do próprio trabalho dos professores e com eles, permite também às (os) acadêmicas (os), em processos de formação inicial, conhecer além da cultura docente, instituída no cotidiano da escola, os seus processos de ensino (como os professores ensinam) e de aprendizagem (como os professores aprendem), os movimentos e as inércias. Por que quando falamos em aprendizagem pensamos imediatamente nos alunos. Por quê? Estamos pensando em professores sempre ensinando e, nunca como sujeitos aprendentes (essa é uma das representações trazidas pelos acadêmicos (as) dos cursos de licenciaturas: o professor ensina. Na sociedade contemporânea, estes processos falam diretamente ao professor e, na necessidade da formação não ser pensada num único tempo e espaço, mas como um processo continuado ao longo da sua trajetória de vida.

Nesta perspectiva, podemos falar em desenvolvimento profissional, porque falamos de um sujeito aprendente, sem que se responsabilize somente este pelo seu processo de formação, como aponta Gatti (1992), afirmando serem os professores tratados como “bodes expiatórios” de todos os problemas da educação e da escola.

Neste cenário de paisagens e propostas de formação temos um quadro que se remete à formação acadêmica que, também segundo Gatti (1992), precisa ser pensada a partir da sua inércia, quer nos cursos de formação ou de projetos de investigação de professores, quer em suas concepções abstratas e genéricas acerca deste profissional.

Assim, coloca-se o seu desenvolvimento, a possibilidade dos processos formativos, nos diferentes tempos e espaços, proporcionarem as mais diferentes experiências e experimentações, produzindo uma pessoa e um profissional sensível e, capaz de enfrentar o “humano demasiado humano”, como nos dizia Nietzsche, capaz de

não se “espantar” e, não se eximir da possibilidade de gerir os mais diferentes dilemas que, cotidianamente, aparecem no seu espaço de trabalho (ou fora dele).

Tentando finalizar : O espaço formativo da universidade

É também, neste espaço e neste tempo, que estamos interferindo (se assim podemos pensar), na formação pessoal e profissional de um professor.

Temos nos deparado com um somatório de problemas relacionados à formação acadêmica, indo desde as diretrizes para os cursos até o movimento dos desenhos curriculares, a partir de outras propostas capazes de proporcionar uma formação mais integrada, mais condizente com as necessidades da escola e, com a pretensão de mais qualidade no processo formativo do professor. Temos encontrado obstáculos que também estão no debate da formação: a formação dos professores universitários e a discussão sobre a Pedagogia Universitária, que tem sido objeto de estudo de grupos de pesquisa, apontando e produzindo saberes significativos para nossa compreensão de como também se produz e se desenvolve um professor no espaço acadêmico. Quais são os seus processos formativos? Quais os dispositivos que proporcionam um desenvolvimento (pessoal, social e profissional)?

Na experiência de professora que atua também no espaço universitário e, num tempo que é o da formação inicial, penso nas possibilidades que se abrem (muitas vezes não visualizadas por nós) de uma formação que não se configure somente a partir de um modelo de racionalidade técnica e de racionalização do ensino, mas, conforme Peres, (2004) a partir do valor da interioridade, dos matriciamentos, dos saberes pessoais trazidos para esse cenário. Nessa perspectiva, inscrevemos o trabalho com a produção das narrativas de vida dos (as) professores (as) em formação no espaço acadêmico.

Ao falarmos e ao escrevermos sobre nossas trajetórias como alunos (nos diferentes níveis de ensino), nossos processos de escolarização, reconstruímos imagens de professores, de aulas, de experiências educativas que, refletidas – nos referenciamos – abandonamos e, na melhor das hipóteses, na nossa capacidade de imaginar e criar outras formas – vamos inventando outros jeitos de ser professor, na perspectiva de que compreender é diferente de entender, é ir além de si mesmo.

Como pontua Teves (In: Oliveira, 2004, p.293) “Quando o processo de trabalho se reduz à execução de tarefas, não é somente o produto desse trabalho que é estranho ao trabalhador; ele mesmo não mais se reconhece naquilo que cria nem, tampouco, se vê no que ele mesmo criou”.A condição docente, compreendida na sua complexidade,

precisa também ser (re)criada através do desmonte de representações que podem ser problematizadas a partir do que a “escrita de si” – por meio da narrativa – pode revelar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- GATTI, Bernadete. A formação dos docentes: o confronto necessário professor X academia. **Cadernos de Pesquisa**. n.81, São Paulo, 1992.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. Lisboa: EDUCA, 2002.
- JOUTARD, Philippe. Desafios à história oral do século XXI. In: FERREIRA, Marieta de Moraes, FERNANDES, Tânia Maria e ALBERTI, Verena (orgs.) **História Oral: desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/ Casa de Oswaldo Cruz / CPDOC – Fundação Getúlio Vargas, 2000.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. Lisboa: EDUCA, 2002.
- MEIHY, José Carlos S. B. **Manual de História Oral**. São Paulo, Loyola, 1996.
- MONTAGNER, Rosângela. “Lá encontrei pela primeira vez a professora... era uma dedicação incansável”. In: OLIVEIRA, Valeska Fortes de. (org.). **Imagens de Professor: significações do trabalho docente**. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.
- NÓVOA, Antonio. Formação de Professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1992.
- OLIVEIRA, Valeska Fortes de. (org.). **Imagens de Professor: significações do trabalho docente**. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.
- OLIVEIRA, Valeska Fortes de, OLIVEIRA, Vânia F. de, FABRÍCIO, Laura Elise de Oliveira. Imagens na pesquisa com professores: o oral e a fotografia. In: **Educar em Revista**. Dossiê: Educação, Cultura e Tecnologia. Curitiba, PR: UFPR, número especial / 2003.
- PEREIRA, Marcos Villela. Subjetividade e Memória: algumas considerações sobre formação e autoformação. In: OLIVEIRA, Valeska Fortes de. (org.). **Imagens de Professor: significações do trabalho docente**. 2ª ed., Ijuí: UNIJUÍ, 2004.
- PERES, Lúcia Vaz. **Imagens-lembrança de professoras: das intimações primeiras aos saberes professorais**. Pelotas:FAE/ UFPel, 2004. (artigo)
- SOUZA, Cynthia Pereira de, CATANI, Denice Bárbara, SOUZA, Maria Cecília C. C. de e BUENO, Belmira Oliveira. Memória e autobiografia: formação de mulheres e formação de professoras. In: **Revista Brasileira de Educação**. Anped. São Paulo, Mai/Ago/ 1996, n. 2.

SFILIMBERGO, Fabiana B. , MILANI, Maria Luiza e COMARÚ, Patrícia do Amaral. **“Marias”...** Histórias de Vida Interpretadas: construção de conhecimentos, competências e processos continuados de formação. In: **Educação em Debate**. Ano 11, v. 1, n.37, Fortaleza, FAE /UFC,1999.

TEVES, Nilda F. In: OLIVEIRA, Valeska Fortes de. (org.). **Imagens de Professor:** significações do trabalho docente. 2ª ed., Ijuí: UNIJUÍ, 2004.